

1.2006

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 1/Jg. 32 - No 1/Vol. 32 - 2006

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**



Was Kinder
stark macht

Ce qui rend
forts les enfants

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 1629, 4502 Solothurn
Secrétariat	Tel. 032 621 30 30, Fax 032 621 30 38
Secreteriato	info@skjp.ch · www.skjp.ch · www.aspee.ch
Redaktion	Maja Wyss-Wanner , Fachpsychologin für Psychotherapie/Kinder + Jugendpsychologie FSP
Rédaction	Steinwiesstr. 37, 8032 Zürich, Tel. 044 261 65 34 · maja.wyss@steinwies.ch
Redazione	Walo Dick , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP SPD, Bielstr. 9, 4500 Solothurn, Tel. 032 627 29 61 · walo.dick@dbk.so.ch Philipp Ramming , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP Falkenriedweg 65, 3032 Hinterkappelen, Tel. 031 901 15 24 · philipp.ramming@dplanet.ch Marie-Claire Frischknecht , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c, 8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, marie-claire.frischknecht@swissonline.ch

Layout	jaeggi & alber grafik webdesign gmbh, Postfach, 4563 Gerlafingen Tel. 032 675 51 13 · www.jaeggialber.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	1400 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

Der kleine Bub auf dem Titelbild, dessen Namen wir nicht kennen, zeigt Konzentration und Leistungsbereitschaft und bescheidenen Stolz auf sein Produkt. Ob er auch manchmal zur Schule gehen darf. Und was wohl ihn stärkt? Aufnahme: Manuela Keller-Schneider

Photo de la page de titre

Le garçonnet sur la photo, dont nous ignorons le nom, est concentré, prêt à fournir des prestations, modestement fier de son produit. D'où tire-t-il sa force ? Merci à Manuela Keller-Schneider pour cette photo.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Jahresbericht Co-Präsident SKJP / Rapport annuel co-président ASPEA Otto Eder	6
Die psychische Entwicklung im frühen Jugendalter / Le développement psychique au plus jeune âge Tina In-Albon & Silvia Schneider	9
Was Kinder und Jugendliche stark macht / Ce qui rend forts les enfants et les adolescents Hansheini Fontanive	20
Fit für die Schule / Fit pour l'école Peter Kunz	25
Und in 20 Jahren? Wie sieht der Arbeitsalltag von morgen aus? / Et dans 20 ans ? De quoi sera faite la vie quotidienne de demain ? Philipp Ramming	28
Gammer, Carole (2005). Die Stimme des Kindes in der Familientherapie Margret Trommer	30
Disziplin ist nützlicher als IQ Carla Lanini	30
Interregionen-Konferenz Roland Buchli	31
SKJP in Bewegung – SKJP bewegt / L'ASPEA bouge – l'ASPEA fait bouger Doris Tschöfen und Otto Eder	34
Schlüsselkompetenzen und Schulerfolg / Compétences-clés et réussite scolaire Manuela Keller-Schneider	38
Musique et émotions chez l'enfant / Musik und Emotionen beim Kind Marcel R. Zentner	47
Vom Raum der Wüste / De l'immensité du désert Thomas Stucki	54
Die Schule ist obligatorisch – für wen? / L'école est obligatoire – pour qui ? Manuela Keller-Schneider	56
Le médiateur scolaire / Schulmediation Walter Schnyder	60
Von der Konkurrenz zur Kooperation / De la concurrence à la coopération Eva Rothenbühler	62
Konzeptgeleitete Kooperation als berufsethische Verpflichtung für Schulpsychologie und Schulsozialarbeit / «Coopération fondée sur un concept» en tant qu'obligation éthique professionnelle pour l'exercice de la psychologie scolaire et du travail social en milieu scolaire Steff Aellig / Marcus Reichlin / Paul Zeberli / Lilian Zürrer	64

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser

Irgendwie lag das Thema in der Luft. Was macht Kinder stark? Was macht sie fit für die Schule und das Leben? Diese Fragen treffen wir täglich an in unserer Arbeit. Das vorliegende Heft ist entsprechend lebendig und beleuchtet diese Fragen aus unterschiedlicher Sicht. Tina In-Albon und Silvia Schneider geben einen Überblick aus wissenschaftlicher Sicht. Hansheini Fontanive aus Schwyz hat einen Artikel für Eltern ausgearbeitet. Peter Kunz berichtet für die Berner Erziehungsberatungsstellen über die Kampagne «Fit für die Schule», die sich an Eltern von Vorschulkindern richtet. Prävention vom feinsten! Manuela Keller-Schneider beleuchtet das Schwerpunkt-Thema vom Konstrukt Schlüsselkompetenzen aus. Schliesslich trägt die Buchbesprechung von Margret Trommer über ein Buch von Carol Gammer dem Aspekt Kinder in der Familientherapie Rechnung. Und Ernst Mattiello bereichert in liebenswürdiger Weise den Schwerpunkt.

Was ursprünglich als Kern dieses Heftes geplant war, kommt jetzt kurz und bündig daher. Wir erziehen und begleiten unsere Kinder für das Leben von morgen. Doch wie sieht denn der Arbeitsalltag von morgen aus? Philipp Ramming hat eine nicht repräsentative Umfrage bei kompetenten Experten aus der Wirtschaft gemacht und das Echo zusammengefasst.

Premiere in Französisch haben wir mit einem Artikel eines Kollegen aus der Westschweiz. Marcel Zentner untersucht den Einfluss von Musik auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Das letzte Heft über Schulpsychologie und Schulsozialarbeit hat lebendige Reaktionen bewirkt. Walter Schnyder aus dem Wallis in Französisch, Eva Rothenbühler aus der Innerschweiz und Steff Ällig mit Kolleg/innen aus dem Kanton Zürich ergänzen das letzte Heft mit ihren Beiträgen.

Die Vernetzung unter Kolleg/innen soll gepflegt werden. Dafür die Beiträge von Otto Eder und Doris Tschöfen über die Arbeit im Vorstand der SKJP und über die Tagung der SKJP Mitglieder mit Verbandsaufgaben, sowie der Bericht von der Interregionen-Konferenz von Roland Buchli. Und natürlich gehen wir mit Thomas Stucki und Manuela Keller-Schneider in die Wüste von Marokko auf die Reise der Innerschweizer Kolleg/innen mit.

In eigener Sache darf ich verraten, dass das Redaktionsteam erweitert wurde. Marie-Claire Frischknecht hat Leitungsaufgaben übernommen. Und weitere Personen werden redaktionelle Aufgaben mitgestalten. Mehr darüber im nächsten Heft. Um den Ablauf einer Produktion des P&E besser in unsere Berufsarbeit einfügen zu können, haben wir die Erscheinungsdaten auf Mai und November (Redaktionsschluss 20. Februar/20. August) verlegt. Insgesamt freuen wir uns über die vielen mündlichen positiven Rückmeldungen zur Erscheinungsweise des P&E. Wir bleiben dran!

Viel Spass beim Lesen!

Für das Redaktionsteam
mit kollegialen Grüssen

Maja Wyss

Themen-Vorschau

P&E 2.06 Forensische Arbeit. Gutachten und Stellungnahmen.

P&E 1.07 Kinder- und Jugendpsycholog/innen in der privaten Praxis.

P&E 2.07 Innovative Ansätze für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Éditorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

Ce thème flottait quelque part dans l'air. Qu'est-ce qui confère sa force à un enfant, qu'est-ce qui le prédispose à se montrer à la hauteur de l'école comme de la vie ? Nous nous heurtons chaque jour à cette question dans notre travail. De sorte que ce numéro de P&E s'annonce particulièrement vivant, ayant pour propos d'éclairer ces questions de différents points de vue. Tina In-Albon et Silvia Schneider brossent un tableau sous l'angle scientifique. Hansheini Fontanive, de Schwyz, rédige un article pour les parents. Peter Kunz fait rapport pour le Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne sur la campagne «Fit pour l'école», qui s'adresse aux parents d'enfants d'âge préscolaire. De la prévention de grande classe! Manuela Keller-Schneider éclaire le thème principal des compétences-clés. Enfin, Margaret Trommer commente un livre de Carol Gammer qui tient compte de l'aspect des «enfants» dans la thérapie familiale. Et Ernst Mattiello enrichit le thème principal de charmante manière.

Ce qui avait été planifié à l'origine comme le noyau central de ce numéro se présente en toute brièveté et franchise. Comment éduquons-nous et préparons-nous nos enfants à la vie qu'ils mèneront demain ? Mais de quoi sera faite la vie quotidienne de demain ? Philipp Ramming a mené un sondage non représentatif auprès d'experts compétents de l'économie, et résume les échos reçus.

Première francophone: nous avons un article de notre collègue romand Marcel Zentner, qui étudie l'influence de la musique sur le développement des enfants et des adolescents.

Le dernier numéro, consacré à la psychologie scolaire et au travail social en milieu scolaire, a soulevé de vivantes réactions. Walter Schnyder, Valais, en français, Eva Rothenbühler, Suisse centrale, et Steff Ällig et des collègues du canton de Zurich complètent le dernier P&E de leurs articles.

Il convient d'entretenir le réseau entre collègues. Un but que poursuivent les articles d'Otto Eder et Doris Tschofen sur le travail au sein du comité de l'ASPEA, sur le colloque des membres de l'ASPEA, sur les tâches de l'association, de même que l'article de Roland Buchli sur la Conférence interrégions. Et nous accompagnons bien entendu Thomas Stucki et Manuela Keller-Schneider, en voyage avec les collègues de Suisse centrale, dans le périple qui les conduit au cour du désert marocain.

Sur nous, je vous révèle un secret: l'équipe de rédaction s'est élargie. Marie-Claire Frischknecht a accepté d'assumer des tâches de direction. Et plusieurs personnes se repartiront les travaux de la rédaction. Elles seront présentées dans le prochain numéro. Afin d'être en mesure de mieux intégrer le déroulement de la production du P&E dans notre activité professionnelle, nous avons déplacé les dates de parution, désormais fixées en mai et novembre (clôture de la réduction les 20 février et 20 août). Et en guise de conclusion, j'ajouterai que nous sommes très heureuses des nombreux échos positifs reçus oralement en rapport avec la parution du P&E. Nous gardons la main ! Bonne lecture !

Cordiales salutations
Pour l'équipe de rédaction

Maja Wyss

Thèmes des prochaines éditions **P&E 2.06** Activités médico-légales. Expertises et prises de position
P&E 1.07 Psychologues pour enfants et adolescents en cabinet privé
P&E 2.07 Approches innovatrices dans le travail avec les enfants et les adolescents



Otto Eder
SKJP Co-Präsident

Jahresbericht Co-Präsident SKJP

z.H. Mitgliederversammlung vom 24. März 2006

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

*«Mit den Jahren runzelt die Haut,
mit dem Verzicht auf Begeisterung aber
runzelt die Seele.»*

Albert Schweitzer

Dank der Unterstützung der Geschäftsleitung und der engagierten Arbeit in den Kommissionen und Arbeitsgruppen haben wir im Jahre 2005 folgende

Unternehmerziele erreicht:

- Periodische Informationen aus den Regionen
- Durchführung der Jahreskolloquien in französisch und deutsch
- Revision Curriculum abgeschlossen
- Aktivierung der Kontakte zur Romandie
- Realisierung Homepage Schulpsychologie
- Neuauflage Verbandsordner (bei der Geschäftsstelle zu bestellen)
- Merkblatt: Attraktivität Fachtitel
- Personelle Ergänzung Redaktion P&E und Vorstand

Berufspolitische Stellungnahmen zu:

- PsyGe, flächendeckendes Lobbying
- PsyGe Stellungnahme
- Stellungnahme zur Verbandsanalyse FSP
- Support Restvorstand FSP bis zur Herbst DV 05

Laufende Arbeiten und mittelfristige Ziele

- Vertiefung des Kontakts zur Romandie
- Zukunftswerkstatt: SKJP in Bewegung, SKJP bewegt
- Festlegung der Ziele der Verbandsarbeit in der SKJP und der FSP
- Aktualisierung Homepage und Link zu Schulpsychologie
- Begleitung der Vernehmlassung PsyGe

Dank und Anerkennung richte ich dieses Jahr besonders an:

Franziska Zumstein für die Arbeit unter erschwerten Bedingungen im FSP Vorstand

Walter Schnyder für die Organisation und Moderation des ersten Treffens mit den Kolleginnen und Kollegen in der Romandie

Valerie Voisard für den effizienten Einsatz in der WBK zu Gunsten der Romandie

6010 Kriens, 20. Dez. 2005

CO Präsident SKJP

Otto Eder

Rapport annuel co-président ASPEA

**à l'adresse de l'assemblée des délégués du
24 mars 2006**

Chères et chers collègues,

*«Les années passent, la peau se ride.
Mais que vous perdiez votre enthousiasme,
c'est votre âme qui flétrira.»*

Albert Schweitzer

Avec le soutien de la direction et des commissions et le propre engagement des différents groupes de travail, nous avons atteint en 2005

les objectifs suivants :

- Informations périodiques en provenance des régions
- Réalisation des colloques annuels en français et allemand
- Achèvement de la révision du Curriculum
- Activation des contacts avec la Suisse romande
- Réalisation de la homepage consacrée à la psychologie scolaire
- Nouveau tirage du classeur de l'association (à commander au Secrétariat)
- Notice «Attrait du titre spécialisé»
- Augmentation du personnel de la rédaction du P&E et du comité

Prises de position de politique professionnelle sur les thèmes suivants :

- LPsy, lobbying dans tout le pays
- LPsy, prise de position
- Prise de position concernant l'analyse de l'association par la FSP
- Soutien au comité FSP incomplet jusqu'à l'AD de l'automne 2005

Travaux en cours et objectifs à moyen terme

- Approfondissement des contacts avec la Suisse romande
- Atelier du futur: l'ASPEA en mouvement, l'ASPEA fait bouger
- Fixation des objectifs du travail de l'association au sein de l'ASPEA et de la FSP
- Actualisation de la homepage et lien vers le site de psychologie scolaire
- Accompagnement de la procédure de consultation LPsy

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

Franziska Zumstein pour son travail réalisé dans des conditions difficiles au comité FSP,
Walter Schnyder pour l'organisation et l'animation de la première rencontre avec les collègues de Suisse romande,
Valérie Voisard pour son engagement efficace à la SFP en faveur de la Suisse romande.

Otto Eder
 Co-président de l'ASPEA
 6010 Kriens, 20 décembre 2005

**Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie
 (SKJP/ASPEA)**

VORANKÜNDIGUNG

Tagung SKJP/ASPEA

Freitag, 17. November 2006
 Solothurn

**SCHULPSYCHOLOGIE IN DER SCHWEIZ
 UND IN FINNLAND**

ZWISCHEN DIAGNOSTIK UND PROZESSBEGLEITUNG

mit Referaten von

Heinz Bösch, Wallisellen
 Jürg Forster, Zürich
 Lukas Scherer, Zürich
 Alexander Grob, Basel
 Gilbert Lovey, Martigny
 Arja Sigfrids, Finnland

einem Marktplatz schulpsychologischer Angebote

einer Podiumsdiskussion

Die detaillierte Ausschreibung erfolgt im Sommer 2006

WBK/AK SKJP: Markus Bründler, Anna Maria Rüedi, Christa Schaad-Heer, Paul Schmid, Josef Stamm, Doris Tschofen, Dominik Wicki



MATTIELLO



Tina In-Albon & Silvia Schneider

Die psychische Entwicklung im frühen Jugendalter. Was macht gesund, was macht krank?

Welchen Entwicklungsaufgaben begegnet ein Kind? Und welche Faktoren sind wichtig, damit Kinder sich körperlich und seelisch gesund entwickeln können? Zwei klinische Psychologinnen geben eine Übersicht über den heutigen Stand der psychologischen Erkenntnisse, einige davon ganz neu und noch im Druck. Ausgehend vom Entwicklungsstand heutiger Jugendlicher entwerfen sie ein Bild der Aufgaben, die eine Gesellschaft der jungen Generation gegenüber hat, damit die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in konstruktiven und lebensfreundlichen Bahnen verläuft und falls Korrekturen nötig werden, wie diese psychotherapeutisch angegangen oder präventiv bearbeitet werden können. Die Ausführungen geben wichtige Hinweise für die alltägliche Arbeit im Bereich von Kindern und Jugendlichen.

Le développement psychique au plus jeune âge. Qu'est-ce qui est source de bonne santé, qu'est-ce qui rend malade ?

À quelles tâches de développement un enfant se voit-il confronté ? Et quels sont les facteurs importants pour que les enfants puissent se développer en santé, physiquement et psychiquement ? Deux psychologues cliniques brossent le tableau de la situation actuelle des connaissances dans le domaine de la psychologie du développement, certaines d'une telle actualité qu'elles sont encore sous presse. Partant du niveau de développement des jeunes actuels, ils ébauchent une représentation des tâches dévolues à une société face à la jeune génération pour que le développement des enfants et des adolescents prenne un tour constructif et favorable à la vie. Pour le cas où des corrections s'avèrent nécessaires, ils décrivent comment elles peuvent être traitées sous l'angle de la psychothérapie ou de la prévention. Leurs développements contiennent de nombreuses informations précieuses pour le travail quotidien dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Einleitung

Die Zeit der Kindheit und Jugend ist geprägt durch immer wieder neue Anforderungen. Die Entwicklungsaufgaben, die es in der Kindheit und in der Adoleszenz zu bewältigen gilt, lassen sich in drei Bereiche einteilen: dem persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Bereich. Die Identitätsentwicklung wird diesen Bereichen übergeordnet und stellt daher das zentrale Thema des Jugendalters dar. Entwicklungsaufgaben des persönlichen Bereichs ergeben sich aus biologischen Veränderungen, beispielsweise Körperveränderungen akzeptieren sowie die Entwicklung der weiblichen oder männlichen Geschlechtsrolle. Des Weiteren sollte durch die Fähigkeit zur Abstraktion eine eigene Weltanschauung und Zukunftsperspektiven entwickelt und aufgebaut werden. Im zwischenmenschlichen Bereich liegen die Entwicklungsaufgaben beim Aufbau von Peerbeziehungen beiderlei Geschlechts, der Aufnahme von intimen Beziehungen und in der Ablösung von den Eltern. Die Entwicklungsaufgaben im gesellschaftlichen Bereich liegen in der Vorbereitung auf einen Beruf und damit auch in der Vorbereitung auf die finanzielle Selbstständigkeit (siehe Grob & Jaschinski, 2003). Die

Identitätsentwicklung als übergeordneter Bereich ist durch zwei Grundbemühungen gekennzeichnet: Die Bemühung, sich selbst zu erkennen und das Bestreben, sich selbst zu gestalten und an sich zu arbeiten.

Der Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter ist gekennzeichnet durch ein Erlangen an Selbstständigkeit, jedoch müssen bei diesem Übergang auch Verhaltensformen und Privilegien des Kindesalters aufgegeben werden. Dieser Eintritt in einen unbekannteren Lebensbereich kann zu Unsicherheiten führen. Es ist jedoch festzuhalten, dass 80% der Jugendlichen keine ausgeprägte Identitätskrise zeigen. Längsschnittstudien zeigen, dass das Selbstkonzept und der Selbstwert über das Jugendalter erstaunlich stabil bleiben (Oerter & Montada, 2002).

Als Ressourcen für die Bewältigung dieses Übergangs ist die Rolle der Eltern, Peers und der Schule essentiell, wie im weiteren Verlauf des Artikels aufgezeigt wird.

Wie geht es den Schweizer Jugendlichen?

In der Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health 2002 (SMASH; Narring et al., 2003) wurden 7420 Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren zu ihrem Gesundheitszustand befragt. Da bereits im Jahr 1992/93 eine erste Befragung durchgeführt wurde, konnten zudem Veränderungen über die letzten 10 Jahre aufgezeigt werden. Die Ergebnisse zeigten, dass sich Jugendliche für Probleme auf der psychosozialen und der Beziehungsebene Hilfe und Unterstützung wünschen. Die psychischen Beschwerden bestanden vor allem aus Stress und Depressivität. 35% der Mädchen und 20% der Jungen fühlten sich teilweise so deprimiert, dass sie sich Hilfe gewünscht hätten. Dabei ist zu beachten, dass 8% der Mädchen und 3% der Jungen Suizidgedanken äusserten. Bei Fragen zu deviantem Verhalten berichteten 20% der Jugendlichen von Diebstahldelikten im letzten Jahr. Zudem gaben 19% der Jungen und 6% der Mädchen an, zeitweise im Besitz von Waffen zu sein.

Psychische Probleme bei Jugendlichen nehmen zu

Insgesamt kann festhalten werden, dass die Mehrheit der Jugendlichen mit ihrer Gesundheit zufrieden

ist und nur eine Minderheit (ca. 5%) ihre Gesundheit als schlecht beurteilt. Auch wenn dies die Minderheit ist, scheint ein dennoch beachtlicher Anteil von Jugendlichen psychische Probleme zu haben, welcher sich im Vergleich vor 10 Jahren vergrössert hat.

Im Vergleich zu 1993 zeigt die 2002 Studie eine Verschlechterung in den Bereichen Suchtverhalten und psychische Gesundheit (Drogenkonsum und Essstörungen).

Bei der Versorgung hält die Studie fest, dass der Zugang zur Gesundheitsversorgung offen ist, dass jedoch von Seiten des Fachpersonals (in einem ersten Anlaufschritt sind dies meist Ärzte) noch zu wenig psychisch-soziale Schwierigkeiten angesprochen werden, so dass beispielsweise eine weiterführende psychologische Behandlung vorerst nicht indiziert wird.

Diese Nicht-Inanspruchnahme professioneller Hilfeeinrichtungen bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Problemen ist sehr häufig. Gemäss einer amerikanischen Studie (NIMH, 2001) erhielten nur 23.5% aller Kinder und Jugendlichen, die wegen psychischen Problemen als behandlungsbedürftig eingestuft wurden, tatsächlich professionelle Hilfe. Mit einer verbesserten Sensibilität und dem von der WHO entwickelten Konzept eines «adolescent friendly service», welches auf einen verbesserten Empfang, Anamnese und Betreuung von Jugendlichen in Gesundheitseinrichtungen setzt, sollten mehr Jugendliche frühzeitig eine adäquate Behandlung erhalten.

Einbezug der Schule ist notwendig

In einer finnischen prospektiven Längsschnittstudie (Sourander et al., 2005) wurden verschiedene Faktoren auf ihre Aussagekraft für das spätere Inanspruchnahmeverhalten professioneller Hilfe untersucht. Die Kinder resp. Jugendlichen wurden jeweils im Alter von 8 und 18 Jahren untersucht. Des Weiteren wurden die Eltern und die Lehrer über mögliche Auffälligkeiten befragt. Es zeigte sich, dass vor allem die Lehrereinschätzung bzgl. des Problemverhaltens des Kindes, der Schulleistungen und dem Hilfsbedarf im Alter von 8 Jahren den Kontakt zu Hilfeeinrichtungen zehn Jahre später vorhersagen konnte. Diese Studie zeigt daher die Wichtigkeit des Einbezugs der Schule bei der Erkennung psychischer Störungen und auch deren Prävention.

Diese Überlegungen gehen einher mit der Frage, wie psychische Störungen besser erkannt werden können. Gemäss einer Studie von Williams (2004), welche Hausärzte nach der Häufigkeit gestellter psychischer Diagnosen und dem Grad der Sicherheit bei der Vergabe der Diagnose befragte, zeigte dass Pädiater am häufigsten Diagnosen der Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung vergaben und sich damit am sichersten fühlten, im Gegensatz zu internen Störungen, die zurückhaltender vergeben wurden und bei denen die Sicherheit der Diagnosevergabe geringer war.

Ängstlichkeit nimmt zu

Neben den Problemen der Versorgung stellt sich aus der SMASH Studie auch die Frage, ob psychische Störungen im Begriff sind zuzunehmen. Die amerikanische Psychologin Jean Twenge (2000) beschäftigte sich mit der Frage, ob Kinder heute ängstlicher sind als früher. Die Fragebogendaten stammten aus Studien zwischen 1954 und 1988 von 12'056 unselektierten Kindern (also keine klinische Stichprobe). Die analysierten Befunde sind bemerkenswert: Über die Zeitspanne von 30 Jahren zeigte sich, dass die allgemeine Ängstlichkeit um eine Standardabweichung anstieg und der Zeitfaktor eine Varianzaufklärung des Angstwertes von 20% ergab. Als Vergleich führte die Autorin auf, dass Kinder und Jugendliche in den späten 1980er Jahre ein Angstausmass aufwiesen, das

demjenigen von jugendlichen Psychatriepatienten in den 1950er Jahren entsprach.

Wie häufig sind psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter?

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass ca. 20% der Kinder (6-16 Jährige; Steinhausen et al., 1998) und etwa 25% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (14-24 Jährige, Wittchen et al., 1998) eine psychische Störung aufweisen. Im Kindesalter sind Angststörungen die häufigsten psychischen Störungen gefolgt von Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen und aggressiven Verhaltensstörungen. In der Studie von Wittchen und Kollegen (1998) mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen waren Affektive- und Angststörungen etwa gleich häufig. Tabelle 1 führt die Prävalenzraten verschiedener psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters auf.

Weshalb sollten psychische Störungen bereits im Kindesalter behandelt werden?

Hinweise häufen sich, dass psychische Störungen im Kindesalter meistens nicht einfach «verschwinden», sondern bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben. Für eine frühe Erkennung psychischer Auffälligkeiten und eine wirksame Behandlung spricht auch die Tatsache, dass psychische Störungen im Kindes- und

Tabelle 1 Prävalenzraten psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter

	Wittchen et al. (1998) 14-24 Jährige Lebenszeitprävalenz	Steinhausen et al. (1998) 6-16 Jährige 6-Monatsprävalenz
Irgendeine Psychische Störungen	27.7%	22.5%
Angststörungen	14.4%	11.4%
Affektive Störungen	16.8%	0.7%
Expansive Verhaltensstörungen	-	6.5%
Tic-Störungen	-	6%
ADHS	-	5.3%
Oppositionelles Trotzverhalten	-	2.1%

Jugendalter einen Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen im Erwachsenenalter darstellen. Beispielsweise zeigten Woodward und Fergusson (2001), dass Jugendliche mit einer Angststörung ein erhöhtes Risiko hatten, als junge Erwachsene Affektive Störungen und weitere Angststörungen zu entwickeln, Drogenabhängig zu werden und schwache schulische Leistungen zu erbringen. Der Zusammenhang zwischen Angststörungen und Beeinträchtigungen im schulischen Bereich resp. ein vorzeitiger Abbruch der Schule zeigte sich auch in der Studie von Van Ameringen und Kollegen (2003).

Beginn und Verlauf psychischer Störungen

Bezüglich des Erstauftretensalters psychischer Störungen liefert die Studie von Kessler und Mitarbeitern (2005) interessante Daten. Bei Angststörungen liegt der Median des Erstauftretensalters bei 11 Jahren. Auch die Impuls-Kontrollstörungen wie beispielsweise ADHS oder die Störung mit Oppositionellem Trotzverhalten beginnen im Median bei 11 Jahren. Substanzmissbrauch- und Abhängigkeit zeigen einen Median bei 20 Jahren und Affektive Störungen bei 30 Jahren. Diese Daten werden durch eine prospektive Studie gestützt (Kim-Cohen et al., 2003), die zeigte, dass 50% von 26-jährigen jungen Erwachsenen mit einer aktuellen Diagnose bereits im Alter zwischen 11-15 Jahren eine Diagnose hatten.

Gemäss einer Studie von Ihle und Esser (2002) zeigen psychische Störungen über alle Altersstufen eine hohe Stabilität. In einer Studie mit expansiv auffälligen Kindern im Alter von 3 Jahren, zeigte sich dieses Verhalten auch noch bei 68% der Kinder im Alter von 6 und 9 Jahren (Campbell & Ewing, 1990). Aggression wird neben der Intelligenz als eines der stabilsten Persönlichkeitsmerkmale betrachtet.

Prävention und Behandlung sind notwendig

Diese aufgeführten Befunde weisen auf die Notwendigkeit der Behandlung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter und deren Prävention hin. Die Basis erfolgreicher Präventionsansätze bildet die Erforschung von Risikofaktoren. Zu Risikofaktoren gehören soziale und genetische Faktoren, individuelle Lebensbedingungen oder Angewohnheiten, die eine bestimmte Krankheit begünstigen oder gar verursa-

chen können. Im Gegensatz dazu gibt es Schutzfaktoren, die vor einer negativen Entwicklung stützen. Beim Begriff Risikofaktor muss zwischen variablen und fixen Risikofaktoren unterschieden werden (Kraemer et al., 1997). Fixe Risikofaktoren wie Geschlecht und Rasse sind nicht veränderbar. Variable Risikofaktoren sind spontan oder durch eine Intervention veränderbar und sind somit für die Entwicklung von Präventionsprogrammen entscheidend. Ein variabler Risikofaktor, der verändert werden kann und dadurch das Risiko für den Erwerb der interessierten Störung verändert, gilt als kausaler Risikofaktor. Die in diesem Kapitel beschriebenen Risikofaktoren konzentrieren sich auf diese variablen Risikofaktoren. Die im Folgenden aufgeführten Risikofaktoren beziehen sich vor allem auf den Bereich der Angststörungen, da Angststörungen im Kindesalter die häufigsten psychischen Störungen sind und für die weitere Entwicklung von psychischen Störungen einen Risikofaktor darstellen.

Familiäre Häufung bei Angststörungen

Ausgehend von der Frage, ob ein Zusammenhang von Ängsten der Kinder und Ängsten der Eltern besteht, kamen in den vergangenen Jahren zwei unterschiedliche Herangehensweisen zur Anwendung. Zum einen werden die Eltern von Kindern mit Angststörungen bezüglich ihres Auftretens von psychischen Störungen befragt («bottom-up»-Verfahren). Zum anderen werden beim «top-down»-Verfahren ausgehend von den Eltern mit Angststörungen die Kinder bezüglich des Auftretens von psychischen Störungen untersucht.

Sowohl «bottom-up» als auch «top-down» Studien sprechen für eine familiäre Häufung von Angststörungen. Die Spezifität der familiären Häufung ist jedoch noch nicht eindeutig.

Des Weiteren sprechen auch genetische Studien für eine familiäre Transmission. Hinweise dazu liefern Zwillingstudien welche davon ausgehen, dass Gene 30–50% der Varianz der Angstsymptomatik erklären (Kendler et al., 1995). Die meisten Forscher stimmen überein, dass genetische Faktoren als eine allgemeine Vulnerabilität (siehe Kasten) fungieren und dass dann individuumsspezifische Umweltfaktoren für die Entwicklung einer spezifischen Störung relevant sind (Barlow, 2002). Beim antisozialen Verhalten wird 40–50% der Varianz durch Gene erklärt (Moffitt et al., 2005).

Definition Vulnerabilität

Unter Vulnerabilität oder Diathese (griech. Neigung) wird eine erblich-konstitutionelle, aber auch erworbene Bereitschaft (Disposition) des Organismus für Krankheiten oder abweichendes Verhalten verstanden.

Erziehungsverhalten und weitere Risikofaktoren

Verschiedene Studien haben die Erziehungsdimensionen Kontrolle/Überbehütung vs. Autonomie gewähren und Ablehnung vs. Akzeptanz untersucht. Insgesamt konnten die meisten Studien zeigen, dass ängstliche Kinder und Erwachsene ihre Eltern in den Dimensionen Kontrolle und Ablehnung hoch einschätzen sowie tief in der Dimension emotionale Wärme (Überblick bei Rapee, 1997).

Ist das Erziehungsverhalten der Eltern geprägt durch Vernachlässigung und/oder Missbrauch, können diese Prädiktoren für die Entwicklung psychischer Störungen v.a. aggressive Verhaltensstörungen darstellen. Eine Untersuchung von Kendler und Kollegen (2000) bei 1411 weiblichen Zwillingen zeigte, dass schwere sexuelle Missbrauchserfahrungen (nicht-genital, genital, Verkehr) in der Kindheit ein von genetischen Faktoren unabhängiger Stressfaktor darstellt, welcher die Vulnerabilität für psychische Erkrankungen z.B. Major Depression, Bulimia Nervosa, Gene-

ralisierte Angststörung oder Alkohol- und Drogenabhängigkeit um das 2,5- bis 5,5-fache erhöht.

Des Weiteren können harte, rigide oder inkonsistente disziplinäre Massnahmen, inadäquate Beaufsichtigung, Ehekonflikte und elterliche Psychopathologie (vor allem eine Depression der Mutter) das Risiko für Verhaltens- und emotionale Probleme erhöhen.

Temperament

Temperamenteigenschaften werden als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, die schon früh im Leben auftreten, stabil über die Zeit bestehen bleiben und durch biologische Faktoren beeinflusst werden. Individuelle Unterschiede in der Reaktivität und Selbstregulation von Kleinkindern wurden in den letzten 30 Jahren von verschiedenen Autorengruppen untersucht (z.B. Buss & Plomin, 1975). Von den Längsschnittstudien der Harvard Infant Study Laboratory ging die Initiative aus, die Temperamenteigenschaft Verhaltenshemmung als möglichen Risikofaktor für Angststörungen zu untersuchen. Das Temperamentsmerkmal Behavioral Inhibition (Verhaltenshemmung) ist charakterisiert durch Schüchternheit, emotionale Zurückhaltung und Vermeidung unbekannter Menschen oder unvertrauter Situationen (Kagan, 1994). Dieses Verhalten kann schon ab dem Alter von 8 Monaten beobachtet werden. Kagan (1994) schätzt, dass etwa 10–15% der amerikanischen Kinder verhaltensgehemmt sind. Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine über mehrere Zeitpunkte stabile Verhal-

Wie wird die Eltern-Kind-Interaktion erforscht? Ein konkretes Beispiel

Gemäss einer Verhaltensbeobachtung, die mit Hilfe einer standardisierten Spielsituation (Zaubertafel siehe Abbildung 2) durchgeführt wurde, wurde das Interaktionsverhalten von Müttern mit Panikstörung und ohne psychische Störungen und deren Kindern untersucht (Schneider et al., submitted). Ziel der Studie war die Untersuchung, ob es Unterschiede in der Interaktion bzgl. Feinfühligkeit, Ausübung von Kontrolle oder Äusserung von Kritik gegenüber den Kindern gibt. Die Aufgabe für die Mutter und das Kind bestand darin, dass sie gemeinsam mit Hilfe der Zaubertafel ein Haus zeichnen sollten. Es zeigte sich, dass Mütter mit Panikstörung gegenüber ihren Kindern mehr verbale Kontrolle und Kritik äusserten sowie weniger feinfühlig waren als Mütter ohne psychische Störungen. Elterliches Erziehungsverhalten das durch ein hohes Ausmass an überbehütendem und kontrollierendem Verhalten sowie wenig emotionale Wärme und Feinfühligkeit gekennzeichnet ist, kommt daher als Risikofaktor für die Entwicklung von Angststörungen in Frage.



tenshemmung mit mehr Angststörungen bei Kindern einhergeht (Biederman et al., 1990) und dass Verhaltenshemmung bei Kindern von Eltern mit Angststörungen häufiger auftritt.

Bindung

Bindung bezieht sich auf den Aufbau einer frühen Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind, welche aus evolutionärer Sicht als erste sichere und schützende Basis fungiert und von welcher aus das Kind die Welt explorieren kann. Ein gesunder Bindungsstil entwickelt sich, wenn ein Kleinkind von der Verfügbarkeit und Vorhersagbarkeit der Reaktionen der Bezugsperson überzeugt ist. Ist diese Beziehung durch wiederholte Trennungen gezeichnet, kann das Kind besorgter und anlehnungsbedürftiger werden (Bowlby, 1969). Die Bindung ist einerseits abhängig von der Möglichkeit der Bezugsperson, auf das Kind einzugehen und dem Ausmass der Reziprozität zwischen Kind und Bezugsperson (Carlson & Sroufe, 1995). Ainsworth und Kollegen (1978) entwickelten zur Untersuchung des Bindungsverhaltens zwischen Bezugsperson und Kind eine standardisierte Verhaltensbeobachtung, die «strange situation procedure.» Aufgrund ihrer Beobachtungen unterschieden sie zwischen drei Typen von Bindungsstilen: «sicher», «unsicher-vermeidend», «unsicher-ambivalent/widersetzend». In späteren Arbeiten wurde noch ein weiterer Bindungsstil identifiziert, der als «unsicher-desorganisierter» Bindungstyp bezeichnet wurde. Bezugspersonen von sicher gebundenen Kindern sind diesen Studien zufolge dadurch charakterisiert, daß sie emphatisch und für das Kind vorhersagbar auf seine Bedürfnisse eingehen, während Bezugspersonen von unsicher gebundenen Kindern dies nicht tun. Weiterhin nehmen Bindungstheoretiker an, dass infolge des jeweiligen Bindungsstils das Kind zentrale Kognitionen über zwischenmenschliche Beziehungen und Möglichkeiten zur Gefühlsregulation ausbildet, die in einem «internalen Arbeitsmodell» verankert werden. Dieses Arbeitsmodell enthält mentale Repräsentationen über die eigene Person, vertraute Personen und die Welt, die die Einschätzung von Situationen und das zwischenmenschliche Verhalten des Kindes organisieren. Ist dieses Arbeitsmodell erstellt, so

funktioniert es automatisch (unbewusst) und ist nur schwer veränderbar.

Unsichere Bindung geht mit Angst einher

Warren und Kollegen (1997) untersuchten 172 Jugendliche im Alter von 18 Jahren, die mit 12 Monaten an einer Untersuchung zur Mutter-Kind-Interaktion teilgenommen hatten. In dieser Längsschnittstudie zeigte sich, dass ein unsicher-widersetzender Bindungsstil im Alter von 12 Monaten das Risiko für eine Angststörung verdoppelte und eine bessere Vorhersage der Angststörung erlaubte als die mütterliche Angst oder das Temperament des Kindes. In einer Studie von Shamir-Essakow et al. (2005) wurde der Zusammenhang zwischen Bindung, Verhaltenshemmung und Angst bei Kindern im Alter von 3 und 4 Jahren untersucht. Unabhängig voneinander zeigten sich die Faktoren «unsichere Bindung» und «verhaltensgehemmtes Verhalten» mit der Angst des Kindes assoziiert, auch nach Kontrolle der mütterlichen Angst. Zusammenfassend weisen die wenigen bisher vorliegenden Studien zum Zusammenhang von Bindungsstil und Angsterkrankung darauf hin, dass eine unsichere Bindung mit klinischer und subklinischer Angst einhergeht, vor allem dann, wenn das Kind gleichzeitig verhaltensgehemmt ist. Als besonders risikobehaftet erwies sich der «unsicher-ambivalent/widersetzende» Bindungstyp. Ein sicherer Bindungsstil zeigte sich hingegen als protektiver Faktor für die Ausbildung von Angststörungen. Jedoch müssen diese Ergebnisse aufgrund der wenigen prospektiven Studien zu dieser Fragestellung und aufgrund verschiedener methodischer Einschränkungen (z.B. unterschiedliche Definition von Angststörungen) noch mit Vorsicht interpretiert werden.

Schutzfaktoren

Nach Rutter (1985) sind Schutzfaktoren Faktoren, die unter Risikobedingungen das Kind vor einer negativen Entwicklung schützen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, warum entwickeln sich Kinder psychisch gesund, obwohl sie widrigen Umständen ausgesetzt sind?

Im Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen haben sich folgende Schutzfaktoren als wichtig erwiesen, die in folgende drei Bereiche eingeteilt werden können: Individuelle Faktoren (Intelligenz, soziale Interessen, soziale Kompetenz, Selbstvertrauen, Autonomie), Affektive Bindung (emotionale Unterstützung in und ausserhalb der Familie), soziale Integration (soziales Netz, Integrationsfähigkeit in Gruppen, Schule, Arbeit).

Resilienz

Die Kauai-Längsschnittstudie (Werner & Smith, 1998) beobachtete 72 resiliente Kinder über eine Zeitdauer von 35 Jahren. Diese Kinder waren vier oder mehr Risikofaktoren ausgesetzt z.B. Armut, familiärer Stress, genetische Vorbelastung, Schwangerschafts- oder Geburtskomplikationen, traumatische Ereignisse und elterliche Psychopathologie. In der weiteren Entwicklung dieser Kinder zeigten sich die folgenden Faktoren als Schutzfaktoren: Suchen und Finden emotionaler Unterstützung ausserhalb der Familie sowie Teilnahme an ausserschulischen Aktivitäten. Es gab auch geschlechtsspezifische Faktoren. So zeigte sich, dass bei Mädchen hohe Autonomie und Verantwortungsgefühl (infolge mütterlicher Berufstätigkeit, Betreuung von Geschwistern) und bei Jungen ein väterliches Rollenmodell und Erstgeborener (uneingeschränkte elterliche Aufmerksamkeit) Schutzfaktoren darstellten.

Psychotherapie der Eltern

Welchen Einfluss hat eine elterliche Psychotherapie auf die Psychopathologie des Kindes?

Es wurde bereits beschrieben, dass die elterliche Psychopathologie einen Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen bei Kindern darstellt, daher wurde in einer prospektiven Längsschnittstudie der Einfluss elterlicher Psychotherapie auf die Psychopathologie des Kindes untersucht (Schneider, In-Albon & Margraf, submitted). Eltern mit einer Angststörung und deren Kinder wurden vor und nach der kognitiv-verhaltenstherapeutischen Behandlung der elterlichen Panikstörung untersucht. Der Einfluss des Geschlechts des Kindes und der Trait-Angst zum ersten Messzeitpunkt wurden kontrolliert. Sieben Jahre nach Abschluss der elterlichen Psychothera-

pie zeigten Kinder, deren Eltern eine Psychotherapie durchführten, Verbesserungen in den Angst- als auch den depressiven Symptomen. Die Ergebnisse zeigten auch, dass eine nicht-erfolgreiche Psychotherapie immer noch besser zu sein scheint als keine Therapie. Die Behandlung elterlicher Angststörung scheint somit einen präventiven Einfluss auf die Psychopathologie deren Kinder zu haben.

Förderung psychischer Gesundheit

Die psychische Gesundheit von Jugendlichen kann auf mehreren Ebenen gefördert werden. Nahe liegend ist die Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen. Ein solches Programm (Triple P) wird weiter unten beschrieben. Wie bereits durch die Kauai Studie aufgezeigt, ist die ausserfamiliäre Unterstützung von Kindern und Jugendlichen durch Sportvereine, Pfadis und Jugendgruppen sehr förderlich. Des Weiteren können auch Präventionsprogramme mögliche Problembereiche ansprechen und diesen vorbeugen.

Prävention

Präventive Interventionen können gemäss der Definition ihrer Zielbevölkerung unterteilt werden. Es wird die universelle, selektive und indizierte Prävention unterschieden. Die universelle Prävention richtet sich an die Allgemeinbevölkerung. Die breite Anwendbarkeit und die geringe Gefahr einer Stigmatisierung sind Vorteile der universellen Prävention. Die selektive Prävention richtet sich an Individuen oder Subgruppen, deren biologisches oder soziales Risiko, eine psychische Störung zu entwickeln, im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung erhöht ist (z.B. Kinder in sozial benachteiligten Wohngebieten). Die indizierte Prävention ist für Personen mit psychopathologischen Auffälligkeiten oder biologischen Markern einer Störung, die die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Krankheit erhöhen. Der Nachteil selektiver und indizierter Prävention liegt in der Gefahr der Stigmatisierung und der Aufwändigkeit, die entsprechenden Personen zu identifizieren. Des Weiteren kann Prävention auch nach primärer, sekundärer und tertiärer Prävention eingeteilt werden. Primäre Prävention will Frühsymptome von Krankheiten und Störungen

und das Ungleichgewicht von Risiken und protektiven Faktoren vermeiden. Sekundäre Prävention greift beim Auftauchen erster Symptome und subklinischen Diagnosen. Tertiäre Prävention will Folgeprobleme und Chronifizierung von Krankheiten und Störungen vermeiden helfen.

Aufgrund verschiedener Unterteilungen wurde 2001 von der National Advisory Mental Health Council (NAMHC) Workgroup on Mental Disorders Prevention Research eine breitere Definition der Präventionsforschung vorgeschlagen. Danach zählen sowohl Forschungsansätze zur Identifikation von ätiologischen Faktoren (Risikofaktoren) von Störungen als auch Ansätze, die sich mit der Prävention von Rückfällen, Komorbidität, Beeinträchtigungen und Konsequenzen von schweren psychischen Störungen beschäftigen, zum Gebiet der Präventionsforschung.

Allen präventiven Ansätzen ist der Grundgedanke gemeinsam, dass durch Modifikation von Risiko- und Protektivfaktoren das (Wieder-) Eintreten oder eine Verschlimmerung einer Erkrankung verhindert werden soll. Die Basis erfolgreicher Präventionsansätze bildet somit die Erforschung von Risiko- und Schutzfaktoren psychischer Störungen.

Präventionsprogramme

GO! (Junge, Neumer, Manz & Margraf, 2002) ist ein universelles Programm zur primären Prävention von Angst- und depressiven Störungen bei Jugendli-

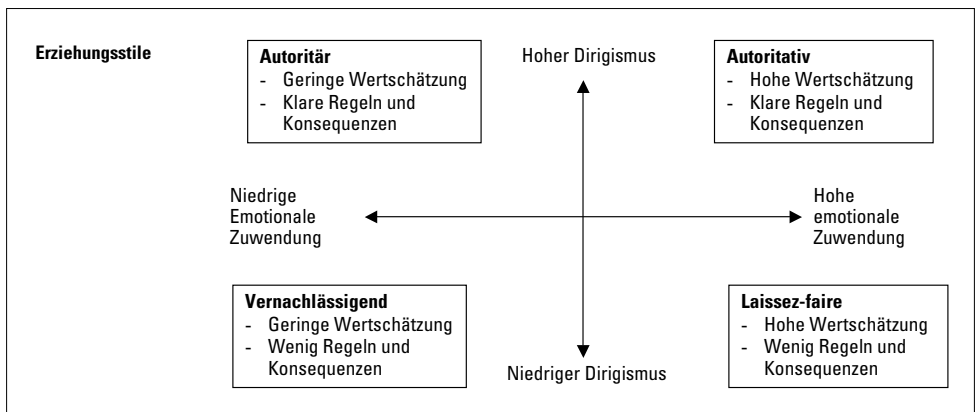
chen im Alter von 14 bis 18 Jahren. Die Interventionen des GO! werden in der Schule durchgeführt und lassen sich in 4 Module gliedern:

1. Angst
2. Depression
3. Training sozialer Kompetenz
4. Stressbewältigung (einschließlich Problemlösen und Entspannung)

Des Weiteren wird die Generalisierte Kompetenzerwartung, welche einen allgemeinen Schutzfaktor darstellt, durch Training von Problemlösefähigkeiten und Vermittlung eines Selbstwert steigernden Denkstils gefördert. Ergebnisse der Evaluationsstudie ergaben, dass das Programm einen gesundheitsfördernden Aspekt hat.

Elterunterstützung

Triple P – Positive Parenting Program – (Sanders et al., 2000) ist ein Erziehungsprogramm mit dem Ziel, die Eltern bei der Kindererziehung zu unterstützen. Damit kann den Familien auch geholfen werden, den Alltag einfacher zu gestalten. Das Programm ist mehrstufig aufgebaut und umfasst insgesamt fünf Interventionsebenen, die jeweils eine steigende Intensität an Unterstützung beinhalten. Ziel des Programms ist, auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Eltern einzugehen und möglichst eine Vielzahl an Familien zu erreichen. D.h. auch, dass die Reichweite der Interventionen sehr variiert (Gesamtpopulation und Risikokinder).



Positiver Erziehungsstil. Aufbau von erwünschtem Verhalten und Abbau von unerwünschtem Verhalten

Aufbau von erwünschtem Verhalten	Abbau von unerwünschtem Verhalten
Zeit, um sich dem Kind zu widmen	Grenzen setzen
Aufmerksamkeit auf erwünschtes Verhalten richten und loben	Auf unerwünschtes/unangemessenes Verhalten sofort, konsistent und entschlossen reagieren
Häufiger, angemessener Körperkontakt	Unangemessenes Verhalten ruhig, aber eindeutig dem Kind erklären
Sich mit dem Kind unterhalten	Alternatives Verhalten erklären
Instruktions-/Modellernen	Ruhig bleiben, wenn das Kind unangemessenes Verhalten zeigt
Ermuntern von Unabhängigkeit durch «fragen, sagen, tun»	Problemverhalten vorbeugen: sicher stellen von ausreichend interessanten und attraktiven Aktivitäten
Interessantes Spielfeld ermöglichen	Regeln mit dem Kind diskutieren: ihm eine Chance geben, an Familienregeln mitzuwirken

Autoritativer Erziehungsstil

Wie bereits beschrieben, spielt die elterliche Erziehung eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Kindern. Im Folgenden wird der autoritative Erziehungsstil beschrieben, der die Grundlage für Triple P darstellt. Mit diesem Erziehungsstil konnte gezeigt werden, dass die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen relativ stabil bleibt und positiv bewertet wird (Sun et al., 2000). Der autoritative Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch hohe Zuwendung, Festlegen fester Regeln und Konsequenzen und hohen Herausforderungen an das Kind, die jedoch den Fähigkeiten des Kindes angepasst sind. Es wird grosser Wert auf Autonomie und problemorientierte Auseinandersetzungen gelegt. Abbildung 1 zeigt vier Erziehungsstile und deren Charakteristiken.

Psychotherapie von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter: Was ist überprüft und wirksam?

Wie können Kinder und Jugendliche, die eine Angststörung haben, wirksam behandelt werden? Eine von uns erstellte Meta-Analyse (In-Albon & Schneider, in press) untersuchte die Wirksamkeit von Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen mit Angststörungen. In die Meta-Analyse wurden 24 Therapiestudien aufgenommen. Ausser kognitiv-

verhaltenstherapeutischen Therapiestudien konnten keine anderen Therapiestudien gefunden werden. Die eingesetzten Interventionen in den Studien bestanden aus Konfrontationsverfahren, kognitive Interventionen und Entspannungstechniken. Nach der Behandlung erfüllten 69% der Kinder die Diagnosekriterien einer Angststörung nicht mehr. Zum Katamnesezeitpunkt nach durchschnittlich 10 Monaten erfüllten 72% der Kinder die Diagnosekriterien einer Angststörung nicht mehr. Bei der Untersuchung des Einflusses verschiedener Therapiesettings auf den Behandlungserfolg zeigte sich, dass die kognitive Verhaltenstherapie einzeln oder in Gruppe durchgeführt vergleichbar wirksam war. Des Weiteren ergaben sich keine Unterschiede, ob die Therapie mit dem Kind alleine oder familienzentriert durchgeführt wurde. Einzelne Studien mit jüngeren Kindern zeigten, dass diese stärker von einer familienzentrierten Therapie profitierten als von einer kindzentrierten Therapie. Hingegen wurde auch argumentiert, dass ein kindzentrierter Ansatz bei Kindern mit überfürsorglichen Eltern hilfreicher sein könnte (Kendall, 2003). Für eine Übersicht der evidenzbasierten psychotherapeutischen Behandlung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter siehe Schneider und In-Albon (im Druck).

TAFF

Als Beispiel für eine familienzentrierte Therapie zur Behandlung von Kindern mit Trennungangst,

wird das «TrennungsAngstprogramm Für Familien» kurz TAFF (Schneider, 2004b) vorgestellt. Die Störung mit Trennungsangst ist eine der frühesten Angststörungen überhaupt. TAFF ist ein familienzentriertes Behandlungsmanual für 5 bis 13-jährige Kinder mit einer Störung mit Trennungsangst und wird derzeit an der Universität Basel evaluiert. Die kognitiv-verhaltenstherapeutische Therapie enthält Komponenten wie Psychoedukation, Konfrontation in vivo und kognitive Umstrukturierung. Die Therapie enthält 16 Sitzungen und ist unterteilt in getrennte Kind und Eltern Sitzungen sowie gemeinsame Eltern-Kind-Sitzungen.

Weitere mögliche Behandlungsangebote

In Abhängigkeit der Beeinträchtigung und dem Belastungsdruck der Symptome ist nicht immer eine Psychotherapie notwendig. Kurzinterventionen und Hilfen zur Selbsthilfe (Selbsthilfebroschüren, Internet Informationen z.B. www.sgvt.ch) können in leichten Fällen ausreichen. Die Informationsbroschüre «Nur keine Panik!» (Schneider & Borer, 2002) ist ein Beispiel für eine interaktive Broschüre zum Thema Angst für Kinder.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine grosse Mehrheit der Jugendlichen das Jugendalter ohne anhaltende Probleme bewältigt. Jedoch leiden 20% der Jugendlichen an einer psychischen Störung, wobei die emotionalen Störungen an erster Stelle stehen. Psychische Störungen im Kindesalter sind stabil bzw. stellen einen Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen im Erwachsenenalter dar. Sie verursachen langfristig volkswirtschaftliche Kosten (Arbeitslosigkeit, psychosoziale Dienste) und bedeuten deutliche Einbussen an Lebensqualität für die Kinder und Jugendlichen selber und deren Familien.

Die Erkennung psychischer Auffälligkeiten sollte zukünftig verbessert werden, damit Betroffene frühzeitig eine adäquate Behandlung bekommen. In diesem Kontext muss jedoch angemerkt werden, dass nicht jede psychotherapeutische Behandlung überprüft und wirksam ist. Aus der Psychotherapieforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Angststörungen wissen

wir, dass bisher nur für die kognitiv-verhaltenstherapeutische Therapie ein empirischer Nachweis für die Wirksamkeit erbracht werden konnte (In-Albon & Schneider, in press). Für viele der in der klinischen Praxis angewandten Psychotherapieverfahren fehlt nach wie vor der empirische Nachweis der Wirksamkeit.

Die Psychotherapie ist ein wichtiger Bestandteil der Gesundheitsversorgung. In diesem Zusammenhang kommt auch der Prävention eine wesentliche Rolle zu. Riskoreiche Verläufe von Kindern und Jugendlichen können mit Hilfe von Präventionsprogrammen positiver gestaltet werden. Voraussetzung für die Entwicklung wirksamer Präventionsprogrammen ist jedoch eine gute Kenntnis von Risikofaktoren.

Adresse

lic. phil. Tina In-Albon
 Prof. Dr. Silvia Schneider
 Klinische Kinder- und Jugendpsychologie
 Institut für Psychologie der Universität Basel
 Missionsstrasse 60/62
 CH-4055 Basel
tina.in-albon@unibas.ch
silvia.schneider@unibas.ch

Literatur

- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barlow, D. H. (2002). Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic (2nd edition). New York: The Guilford Press.
- Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Hirshfeld, D. R., Faraone, S. V., Bolduc, E. A., Gersten M., Meminger, S. R., Kagan, J., Snidman, N. & Reznick, J. S. (1990). Psychiatric correlates of behavioral inhibition in young children of parents with and without psychiatric disorders. *Archives of General Psychiatry*, 47, 21-26.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. In *Attachment* (Bd. 1). New York: Basic Books.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). A temperament theory of personality development. New York: Wiley.
- Campbell, S. B. & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard to manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (6), 871-889.
- Carlson, E. A. & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 581-617). New York: Wiley.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.

- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159-169. In-Albon, T. & Schneider, S. (in press). Psychotherapy of Childhood Anxiety Disorders: a Meta-Analysis. *Psychotherapy & Psychosomatics*.
- Junge, J., Neumer, S., Manz, R. & Margraf, J. (2002). Angst und Depression im Jugendalter vorbeugen. G01- Ein Programm für Gesundheit und Optimismus. Weinheim: PVU Beltz.
- Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy*. New York: Basic Book.
- Kendall, P. C., Aschenbrand, S. G. & Hudson, J. L. (2003). Child-focused treatment of anxiety. In A.E. Kazdin & J.R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp 81-100) New York: Guilford Press.
- Kendler, K. S., Bulik, C. M., Silberg, J., Hettema, J. M., Myers, J. & Prescott, C. A. (2000). Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorders in women. *Archives of General Psychiatry*, 57, 953-959.
- Kendler, K. S., Walters, E. E., Neale, M. C., Kessler, R. C., Heath, A. C. & Eaves, L. J. (1995). The structure of the genetic and environmental risk factors for six major psychiatric disorders in women: Phobia, generalized anxiety disorder, panic disorder, bulimia, major depression, and alcoholism. *Archives of General Psychiatry*, 52, 374-382.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-603.
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorders. *Archives of General Psychiatry*, 60, 709-717.
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S. & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Moffitt, T. E. (2005). The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: Gene-environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 131 (4), 533-554.
- Narring, F., Tschumper, A., Inderwildi Bonivento, L., Jeannin, A., Ador, V., Bütikofer, A., Suris, J.-C., Diserens, C., Asaker, F. & Michaud, P.-A. (2002). *Gesundheit und Lebensstil 16-20 Jähriger in der Schweiz*. SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent study on health 2002. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive; Bern: Institut für Psychologie; Bellinzona: Sezione sanitaria, 2003.
- National Advisory Mental Health Council (NAMHC) Workgroup on Mental Disorders Prevention Research (2001). *Priorities for prevention research at NIMH*. *Prevention & Treatment*, 4, Article 17.
- NIMH (2001). *The National Advisory Mental Health Council Workgroup on Child and Adolescent Mental Health Intervention Development and Deployment*. *Blueprint for Change: Research in Child and Adolescent Mental Health*. Washington: NIMH.
- Oerter, R. & Montada, L. *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17, 47-67.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 349-368.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Turner, K. M. T. & Brechman-Toussaint, M. (2000). *Triple P positive parenting program*. A guide to the system. Milton: Families International Publishing.
- Schneider, S. (Hrsg.) (2004) *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Springer: Berlin.
- Schneider, S., (2004b). *Trennungangstprogramm für Familien (TAFF)*. Unpubliziertes Therapiemanual. Institut für Psychologie, Universität Basel.
- Schneider, S. & Borer, S. (2002). *Nur keine Panik*. Was Kinder über Panik wissen sollten. Zürich: pro juventute.
- Schneider, S., Gommlich-Schneider, S., Ficker, C., Nündel, B. & Wolke, D. (submitted). Does maternal panic disorder influence mother-child interaction? Manuscript submitted for publication.
- Schneider, S. & In-Albon, T. (im Druck). Die psychotherapeutische Behandlung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter: Was ist evidenzbasiert? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -Psychotherapie*.
- Schneider, S., In-Albon, T. & Margraf, J. (submitted). The Influence of parental psychotherapy on childrens psychopathology. Manuscript submitted for publication.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A. & Rapee, R. M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (2), 131-143.
- Sourander, A., Haavisto, A., Ronning, J. A., Multimäki, P., Parkkola, K., Santalahti, P., Nikolakaros, G., Helenius, H., Moilanen, I., Tamminen, T., Piha, J., Kumpulainen, K. & Almqvist, F. (2005). Recognition of psychiatric disorders, and self-perceived problems. A follow-up study from age 8 to age 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (10), 1124-1134.
- Steinhausen, H.-C., Metzke, C. W., Meier, M. & Kannenberg, R. (1998). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders: the Zurich Epidemiological Study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 98, 262-271.
- Sun, S. W., Bell, N. J., Feng, D. & Avery, A. W. (2000). A longitudinal analysis of parental bonds and relational competencies during the college years. *International Journal of Adolescence and Youth*, 8, 149-181.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007-1021.
- Van Ameringen, M., Mancini, C. & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637-644.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds*. High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.
- Williams, J., Klinepeter, K., Palmes, G., Pulley, A., & Foy, J. M. (2004). *Diagnosis and Treatment of Behavioural Health Disorder in Pediatric Practice*. *Pediatrics*, 114 (3), 601-606.
- Wittchen, H.-U., Nelson, C. B. & Lachner, G. (1998). Prevalence of mental disorders and psychosocial impairments in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 28 (1), 109-126.
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1086-1093.



Hansheini Fontanive

Was Kinder und Jugendliche stark macht

Widrigsten Lebensumständen zum Trotz können sich junge Menschen zu unauffälligen, seelisch gesunden Erwachsenen entwickeln. Welche Faktoren sind daran beteiligt? Verschiedene Ansätze zum Verständnis der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu seelischer Widerstandskraft und Gesundheit werden erläutert. Sie geben Hinweise für den Erziehungsalltag in Familie und Schule. Aus dem Psychofax mit freundlicher Genehmigung von Markus Bründler. Der Artikel erschien ebenfalls in «schule + bildung» 74. Jahrgang. Nr. 4, 15. September 2005, Mitteilungsorgan Erziehungsdepartement Kanton Schwyz unter dem Titel «Grundlagen gesunder Entwicklung – Was Kinder und Jugendliche stark macht».

Ce qui rend forts les enfants et les adolescents
En dépit de circonstances les plus défavorables, les jeunes sont capables d'évoluer en adultes normaux, moralement sains. Quels sont les facteurs qui y contribuent? L'auteur commente différentes approches pour une compréhension du développement des enfants et adolescents vers la résistance et la santé psychiques. Il donne des conseils pour l'éducation au quotidien dans la famille et à l'école. Citation du Psychofax, avec l'aimable autorisation de Markus Bründler. L'article a également paru dans «schule + bildung», 74ème an-

née, No 4, 15 septembre 2005, organe d'information du Département de l'instruction publique du canton de Schwyz, sous le titre «Grundlagen gesunder Entwicklung – Was Kinder und Jugendliche stark macht» («Bases d'un développement sain – ce qui rend forts les enfants et les adolescents»).

Sichere Bindungen

Das Bedürfnis nach konstanten, liebevollen Beziehungen ist elementar und bildet die Grundlage für jede gesunde Entwicklung des Menschen. Liebevolle, konstante und unterstützende emotionale Beziehungen bilden die wichtigste und früheste Grundlage für die intellektuelle und soziale Entwicklung eines Kindes. Eine sichere Bindung an mindestens einen Menschen, meistens an die leibliche Mutter, schenkt Warmherzigkeit, Intimität und Wohlbehagen. Dies vermittelt dem Kind physische und psychische Sicherheit und schützt es vor körperlichen und seelischen Verletzungen oder gar Krankheiten. Sichere, einfühlsame und altersgerechte Beziehungen helfen dem Kind, grundlegende Fähigkeiten aufzubauen, wie z.B. sich und der Umwelt zu vertrauen (Grund- oder Unvertrauen) oder sich in andere Menschen einfühlen zu können (Empathiefähigkeit). Diese Fähigkeiten ermöglichen ihm später, eigenständige Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen aufzunehmen.

Selbstsicherheit und Selbstwertschätzung

Die Wertschätzung der eigenen Person hat weitreichende Auswirkungen auf Erleben und Verhalten eines Menschen. Personen mit höherer Selbstsicherheit oder Selbstwertschätzung zeigen ein höheres Wohlbefinden und neigen weniger zu Depressionen.

Selbstwertschätzung ist subjektiv und drückt aus, wie eine Person zu sich selber steht und wie sie über sich und die eigenen Leistungen denkt. Ein angemessenes Selbstwertgefühl entsteht durch einen Wechselwirkungsprozess zwischen der Anlage (genetische Komponente) und der Umwelt (insbesondere den Bezugspersonen). Der Interaktionsprozess zwischen Eltern und Kindern und der Erziehungsstil spielen somit für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühles eine wichtige Rolle.

Schon früh beginnt das Kind mit Einschätzungen und Bewertungen («gut» – «böse»), sammelt Wis-

sen über sich und entwickelt Haltungen zur eigenen Person (z.B. «Ich bin hübsch», «Ich mag mich»). Im Alter von sechs Jahren erfolgen Selbstbewertungen hauptsächlich auf der Basis von bereits Gelerntem (z.B. Velo fahren, die Schuhe binden usw.). Ab dem Kindergartenalter wird zudem der Vergleich mit den andern Kindern wichtig.

Mit der Einschulung kann eine Unsicherheit oder ein erster Einschnitt in der Selbstwertschätzung erfolgen, da das Kind vielleicht feststellen muss, dass es nicht so perfekt und grossartig ist, wie es bisher dachte. Es erlebt Rückschläge und Frustrationen, es wird möglicherweise vom Optimisten zum Realisten. Eltern und Lehrpersonen haben gerade in dieser kritischen Übergangszeit die Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Frustrationen nicht überhand nehmen und der Selbstwert des Kindes nicht zu stark in Frage gestellt wird.

Im Verlauf der Schulzeit wird die Selbsteinschätzung immer differenzierter und stabiler. In der Pubertät nimmt der «Hunger nach Bestätigung» in der Regel wieder zu – damit zusammenhängend oft auch die Unzufriedenheit mit sich selbst (z.B. Mädchen mit ihrem eigenen Körper). Die Selbstwertschätzung ist subjektiv und gleichzeitig von sozialen Vergleichen und gesellschaftlichen Stereotypen (z.B. Männer sind..., Frauen sind ...) geprägt.

Menschen mit hoher Selbstwertschätzung achten mehr auf ihre eigenen Stärken und auf das, was sie können. Sie verhalten sich selbstbewusst und erfolgreich (Kompetenzerwartung, Selbstwirksamkeit) und ernten damit oft Anerkennung oder Bewunderung, aber allenfalls auch soziale Ablehnung.

Wer sich selbst positiv beurteilt, beurteilt auch sein eigenes Tun positiv. Positive Selbstbeurteilung kann beispielsweise dazu führen, dass schwierigere Aufgaben schneller in Angriff genommen werden, oder dass man sich weniger rasch entmutigen lässt, wenn Probleme auftauchen.

Personen mit niedriger Selbstwertschätzung beschäftigen sich stark mit ihren Schwächen, mit dem, was sie nicht zu können glauben, was sie womöglich falsch machen. Dies nährt negative Erwartungen und führt in der Folge zu geringerer Anstrengung und zu erhöhter Angst vor dem Versagen. Ein Misserfolg ist wahrscheinlicher. Trifft dieser ein, verstärken sich die

Selbstzweifel, das Selbstwertgefühl sinkt. Negative Selbstbewertung und Leistungsprobleme gehen oft Hand in Hand und können sich zu einem Teufelskreis verstärken.

Kinder und Jugendliche, die sich unterschätzen, haben öfter Schwierigkeiten, herausfordernde Aufgaben anzugehen und schöpfen deshalb ihr Potential nicht aus. Oder sie haben mit Anspannung und Nervosität zu kämpfen, was sich wiederum ungünstig auf ihre Leistungsfähigkeit auswirkt.

Auch Selbstüberschätzung birgt Gefahren. Kinder und Jugendliche, die sich stark überschätzen, bereiten sich beispielsweise ungenügend auf Prüfungen vor. Eine leichte Selbstüberschätzung wird aber zu besseren Leistungen verhelfen (Selbstwirksamkeit). Eine starke Überschätzung der eigenen Fähigkeiten hingegen kann dazu führen, dass der Erfolg für selbstverständlich gehalten wird, was zur Folge haben kann, dass so die nötigen Anstrengungen für weitere Erfolge nicht unternommen werden.

Realistische Ursachenzuschreibung

Selbstwert und Ursachenzuschreibungen für Ereignisse und Sachverhalte (Attributionen) stehen in einem engen Zusammenhang zum Selbstwert. Attributionen sind subjektive Zuschreibungen über Ursachen von Ereignissen und Sachverhalten, wie zum Beispiel die Überzeugung, dass die Ursache für einen Misserfolg in einer Prüfung an den zu schwierigen Aufgaben gelegen hat. Ereignisse können auf innere oder äussere Ursachen zurückgeführt werden. Zudem kann eine Ursache als stabil (dauerhaft) oder variabel angesehen werden.

Einen Prüfungserfolg eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, hat grundsätzlich eine andere Bedeutung, als wenn man den Erfolg auf Glück zurückführt. Im einen Fall ist die Person selbst für den Erfolg verantwortlich, im andern Fall war das gute Ergebnis ein Produkt des Zufalls.

Bei einem negativen Ereignis ist die Zuschreibung auf eine dauerhafte innere Ursache (wie etwa mangelnden Fähigkeiten) sehr viel beeinträchtigender als die Attribution auf einen variablen Faktor (wie Pech oder mangelnde Anstrengung).

Attributionen (Zuschreibungen) wirken sich auf die Erwartungshaltung einer Person aus. Werden nega-

tive Erwartungen auf stabile Ursachen, wie z.B. auf eine mangelnde Begabung zurückgeführt, kann dies zu einem Erleben von Hoffnungslosigkeit führen. Die Erwartungshaltung, auch künftig erfolglos zu sein, wird genährt.

Erfolgsorientierte Menschen neigen dazu, Erfolge eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, Misserfolge jedoch variablen Faktoren wie mangelnder Anstrengung, fehlendem Interesse oder einfach dem Pech. Misserfolgsorientierte Personen neigen hingegen zu selbstwertbelastenden Zuschreibungen. Sie erklären Misserfolge eher mit einem Mangel an Fähigkeiten und fühlen sich selber verantwortlich für ein schlechtes Ergebnis.

Kinder und Jugendliche sollten deshalb, wenn immer möglich, erfahren können, dass – mit entsprechendem Einsatz – die Wahrscheinlichkeit, erfolgreich zu sein, in der Regel hoch ist. Erfolg und Misserfolg hängen so beide vom persönlichen Einsatz (innerer, variabler Faktor) und der Schwierigkeit einer Aufgabe (äusserer, variabler Faktor) ab.

Salutogenese oder Wie entsteht Gesundheit?

Das Konzept der «Salutogenese» (salus: Wohlsein, heil; genese: Entwicklung) geht der Frage nach, wie Gesundheit entsteht. Dieses Konzept gibt weitere Hinweise, wie eine gute Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützt werden kann.

Die Ausgangsfrage für die Salutogenese lautet: Weshalb bleiben Menschen unter bestimmten Lebensbedingungen gesund, während andere unter vergleichbaren Bedingungen krank werden? Oder bildhaft ausgedrückt: Wie werden Menschen im gefährlichen Fluss des Lebens zu guten Schwimmern?

Um aktiv eine gesunde Entwicklung mitgestalten zu können, ist es wichtig:

1. Ein Problem erkennen und definieren zu können (Verstehbarkeit).
2. Vertrauen in die Lösbarkeit eines Problems haben zu können (Handhabbarkeit).
3. Das Gefühl haben zu können, dass das Leben einen emotionalen Sinn hat (Sinnhaftigkeit, bzw. Bedeutsamkeit).

Erlebt eine Person in sich die oben erwähnten drei Komponenten, begünstigt das die Akzeptanz von sich

selbst und fördert die Einsicht, dass das Leben einen Sinn hat und es auch bewältigt werden kann.

Weitere, bereits ausgeführte Aspekte helfen mit, dass sich Kinder und Jugendliche aus Sicht der Salutogenese zu «guten Schwimmern» entwickeln können:

- Die Fähigkeit, verlässliche Bindungen zu andern Menschen aufnehmen zu können.
- Die Überzeugung, Ereignisse und Situationen selbst aktiv beeinflussen zu können (interne Kontrollüberzeugung).
- Ein positives Gefühl in das eigene Können, verbunden mit positiven Erwartungen im Hinblick auf künftige Ereignisse oder Herausforderungen (Selbstwirksamkeit).
- Soziale Netzwerke, die als Ressourcen, also als Quelle für Unterstützung und Sicherheit erlebt werden.

Resilienz oder Widerstandsfähigkeit

Eng verwandt mit dem Konzept der Salutogenese ist das Konzept der Resilienz.

Unter Resilienz versteht man die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern, von Menschen allgemein, gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Faktoren und Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität fördern und erhalten - gerade bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind.

Vereinfacht ausgedrückt geht es um die Frage des Zusammenspiels von risikoe erhöhenden Faktoren und risikomindernden, sogenannten Schutzfaktoren.

Risikofaktoren können sein:

- chronische Armut
- Entwicklungsverzögerungen
- längere Trennungen von primären Fürsorgepersonen
- längere Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile
- u.a.

Ob Risikofaktoren auch tatsächlich Risikofolgen hervorrufen, ist von der Art der Situationsbewältigung durch die Kinder und Jugendlichen und ihren Schutzfaktoren abhängig.

Zu den Schutzfaktoren zählen

1. Personale Ressourcen, wie ein «einfaches» Temperament (sogenanntes «pflegeleichtes» Kind), sicheres Bindungsverhalten, ein positives Selbstkonzept (siehe die früheren Abschnitte), hohe Sozialkompetenz, usw.
2. Soziale Ressourcen, wie ein günstiges Familienklima, Vorhandensein von mindestens einer Vertrauensperson, Strukturen und Regeln im Haushalt, usw.

Das Konzept der Resilienz legt das Hauptgewicht also auf die Frage, wie Risikosituationen von Kindern und Jugendlichen erfolgreich bewältigt werden können. Oder vom Förderaspekt ausgehend: Wie kann man Kinder stark machen? Wie können sie als aktive Bewältiger und Mitgestalter ihres Lebens gefördert werden?

Resilienzförderung und die Prävention von Entwicklungsschwierigkeiten sind hier von entscheidender Bedeutung.

Förderung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen

Vergegenwärtigen wir uns modellhaft die wichtigsten Teilkomponenten zur Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen:

Was ergeben sich für Folgerungen oder Empfehlungen für Erziehung und Förderung unserer Kinder in Familie und Schule? Lassen wir zusammenfassend dazu ein Kind sprechen.

Ein resilientes Kind sagt ...

... ich habe Menschen um mich,

- die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben
- die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren schützen
- die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann
- die mich dabei unterstützen und bestärken, selbstbestimmt zu handeln
- die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.



... ich bin

- eine Person, die von andern wertgeschätzt und geliebt wird
- froh, anderen helfen zu können und ihnen Anteilnahme zu signalisieren
- respektvoll gegenüber mir selbst und anderen
- verantwortungsbewusst für das, was ich tue
- zuversichtlich, dass alles gut wird.

... ich kann

- mit andern sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet
- Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde
- mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren
- spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem zu suchen
- jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche.

Wenn wir diese Aussagen ernst nehmen und den Bildungsauftrag nicht zuletzt als Persönlichkeitsbildung auffassen, fällt der Schule ein verbindlicher Beziehungsauftrag zu: Schulische Bildung und Erziehung ist dabei ausgeprägt als Beziehungsarbeit, also einer Arbeit an und mit guten, tragfähigen zwischenmenschlichen Beziehungen zu verstehen.

Adresse

Hansheini Fontanive
 Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
 Schulpsychologischer Beratungsdienst
 Kollegiumstrasse 28
 6430 Schwyz
 Tel. 041 819 19 55
 Hansheini.fontanive@sz.ch

Literatur

- Brazelton, T. B., Greenspan S.I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hüslers, G. (2004): Resilienz. Zauberwort oder mehr? Kursunterlagen.
- Lorenz, R. (2004): Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rustemeyer, R. (2004): Einführung in die Unterrichtspsychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneewind, K. A. (2003): Freiheit in Grenzen. Universität München: CD-ROM.
- Schütz, A. (2005): Je selbstsicherer desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz Verlag.

Internet:

- www.freiheit-in-grenzen.org. Informationen zum Erziehungskonzept «Freiheit in Grenzen».



28th Annual International School Psychology Colloquium

Second Circular

Mental Health and Education: Students, Teachers and Parents

July 15th ---- 20th, 2006 Hangzhou, China

Co-hosted by International School Psychology Association
and

China School Psychology Association / Zhejiang Psychology Association & SP Commission

ISPA Central Office, Hans Knudsens Plads 1A First Floor, 1 DK 2100 Copenhagen, Denmark
Fax +45 3929 3700, ispa-denmark@mobilixnet.dk, www.ispaweb.org



Peter Kunz

Fit für die Schule

Was kleine Kinder von ihren Eltern brauchen. Eine Kampagne der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern.

Mit einem zauberhaften farbig gestalteten Leporello geht die Erziehungsberatung Bern auf die Eltern zu, um sie zu unterstützen und in ihren Aufgaben zu stärken. Prävention vom feinsten!

Fit pour l'école.

Ce dont les petits enfants ont besoin de la part de leurs parents. Une campagne du Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne.

Avec un superbe dépliant couleur, le Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne va à la rencontre des parents pour les soutenir et les renforcer dans leur tâche. De la prévention dans ce qui se fait de meilleur !

Erziehung und Bildung

Bildung und Erziehung sind wesentliche Komponenten der Menschwerdung. Beide Bereiche gehen ineinander über und lassen sich nicht trennen. Bei allen gesellschaftlichen Veränderungen, auf welche die Schule reagieren muss, bleiben deren Ziele konstant: Vermittlung von Kulturtechniken, Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen in ihrem Wissen, in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Sozialverhalten - auch korrigierendes Einwirken - damit sie

später fähig sind, ihr Leben zu bestreiten. Somit sind Bildung und Erziehung Aufgaben der Schule. Lehrkräfte können nicht nur Bildungsvermittler sein, sie sind immer auch Erzieher.

Doch die Schule kann das Elternhaus nicht ersetzen. Sie ist darauf angewiesen, dass Eltern ihre erzieherische Verantwortung ernst nehmen und ihre Kinder so erziehen, dass sie gemeinschaftsfähig werden. Bildung erfordert Erziehung, ohne Erziehung ist Bildung kaum möglich.

Hinter jedem Kind, das zur Schule geht, gibt es eine Familie, mit jedem Kind kommt auch ein Stück Familie zur Schule. Dies macht eine Schulgemeinschaft so vielseitig wie Familien eben sind, aber auch so anspruchsvoll.

Die Integration von Kindern in die Schulgemeinschaft ist eine packende pädagogische Aufgabe. Unterschiedliche Begabungen, internationale Herkunft, sprachliche und kulturelle Verschiedenheiten, heterogene Umgangsformen gehören zum Alltag der Schule. Der offene Umgang mit dieser Heterogenität wird von der Volksschule erwartet. Damit diese anspruchsvolle Aufgabe bewältigt werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein.

Gemeinschafts- und Lernfähigkeit

Die Schule als Institution, die nach bestimmten hierarchischen Regeln funktionieren muss, gerät an ihre Grenzen, wenn gewisse Grundlagen der Gemeinschaftsfähigkeit nicht mehr genügend vorhanden sind. Dies ist heute der Fall. Lehrkräfte aus Kindergärten und Schulen berichten, wie schwierig es ist, einer Gruppe von zwanzig Kindern einen Auftrag zu erteilen, während ein paar Minuten die Aufmerksamkeit einer Klasse zu erhalten, oder für eine kurze Zeitspanne eine Anstrengung zu verlangen. Selbstverständliches ist oft unmöglich geworden. Zu viele Kinder sind nicht ‚schulkompatibel‘ erzogen. Die Kindergärten und Schulen sind mit dem von ihnen erwarteten Nacherziehung- und Sozialisierungsauftrag überfordert.

Die aktuelle erzieherische Praxis vieler Eltern sieht nicht immer vor, dass Kinder sich in einer Institution einordnen müssen, in der man respektvoll miteinander

der umgehen, zuhören, warten, seine unmittelbaren Bedürfnisse zurückstellen soll.

Dies führt unter anderem zur paradoxen Situation, dass eine zunehmende Anzahl Fachleute sich um eine abnehmende Anzahl von Kindern bemühen muss, damit sie gemeinschafts- und lernfähig gemacht werden können. Ist es da nicht legitim und notwendig auch zu überlegen, weshalb die Familien dermassen geschwächt worden sind, und weshalb es vielen Eltern in Erziehungsfragen an Sicherheit und Orientierungsmöglichkeiten fehlt? Es geht jetzt darum, Familien zu ermutigen und zu unterstützen, damit sie ihre Kinder bewusster erziehen. Die Kernelemente, die Kinder brauchen, um sich gesund entwickeln zu können, Liebe, Geborgenheit, Erfahrungen, Beziehungen und klare Strukturen, werden nach wie vor in der Familie vermittelt. Letztlich geraten die Kinder in Schwierigkeiten, wenn sie sich in der Familie nicht genügend soziale Kompetenzen aneignen konnten.

Eltern sind unter Druck

Die veränderte soziale Realität kann als Erklärung für diese Situation beigezogen werden. Die Familienstrukturen sind brüchiger geworden. In unseren Kleinstfamilien sind die Beziehungsangebote weniger vielfältig. Das ‚innerfamiliäre Sozialisationstraining‘ ist deswegen ziemlich eingeschränkt.

Die stetige Aufforderung noch mehr zu konsumieren macht es nicht nur Kindern schwierig zu verzichten, oder Bedürfnisse aufzuschieben. Auch Eltern erliegen diesem Druck.

Manchen Eltern fällt es schwer negative Gefühle ihrer Kinder auszuhalten. Viele haben Angst, sie könnten ihren Kindern unrecht tun oder ihre Zuneigung verlieren, wenn sie ihren unmittelbaren Wünschen und Bedürfnissen nicht gleich nachgeben würden. Oder sie sind zu müde um Widerstand zu leisten. Nachgeben scheint im Moment einfacher als entgegen zu halten.

In der Hochleistungsgesellschaft fehlt Eltern oft die Kraft und die Zeit um alle Aufgaben zu bewältigen. Auch Eltern geraten an ihre Grenzen, wenn sie den an sie gestellten Erwartungen gerecht werden möchten.

Sich anstrengen oder konsumieren?

Wir leben in einer Gesellschaft, in der es nicht primär darum geht, das Überleben zu sichern. Erstmals in der Geschichte der Menschheit können wir uns den Luxus leisten, unser Leben so abwechslungsreich wie möglich zu gestalten. Design your life, heisst die Parole. Das hat aber Konsequenzen.

Das Unterhaltungsangebot ist dermassen gross, dass der Langeweile und der Anstrengung fast jederzeit ausgewichen werden kann, schon in den frühen Kindesjahren. Das ist vermutlich nicht förderlich, wenn es darum geht Kinder auf Lernprozesse vorzubereiten, die schwierig, mühsam und anstrengend sein können. Kann die Familie da etwas entgegenhalten oder sind Eltern diesem Unterhaltungs-Markt ausgeliefert? Eltern fühlen sich manchmal hilflos und sind entmutigt. Wie soll man Grenzen setzen, wenn das moderne Leben darauf ausgerichtet ist, Grenzen zu überschreiten?

Die Familien stärken

Die Familie verdient in dieser Hinsicht Vertrauen und Unterstützung und muss gestärkt werden. Die allerwichtigsten Kompetenzen für das ganze Leben erwerben Kinder nämlich dort: das Vertrauen in die Mitmenschen, die selbständige Fortbewegung, die sprachliche Verständigung, moralische Richtlinien, was erlaubt und nicht erlaubt, was gut und böse ist usw. Es gilt die familiären Ressourcen zu mobilisieren und mit der entsprechenden Wertschätzung zu würdigen.

Eine Kampagne der Erziehungsberatung Bern

Die Erziehungsberatung des Kantons Bern hat deshalb mit einem farbigen Leporello mit dem Titel ‚Fit für die Schule - was kleine Kinder von ihren Eltern brauchen‘ eine Kampagne gestartet. Das Leporello umfasst acht Postkarten zu den wesentlichen Bereichen der Erziehung.

Damit sollen über Fachpersonen Eltern von kleinen Kindern erreicht und in ihrer erzieherischen Tätigkeit unterstützt werden. Gleichzeitig soll auch eine Diskussion über grundsätzliche Fragen der Erziehung in Gang gebracht werden: eine Besinnung darauf, was Erziehung im Elternhaus unbedingt leisten muss, wo Grenzen gesetzt sind, wie Eltern beraten und unter-

stützt werden können und wo Familien ergänzende Strukturen und Angebote notwendig sind.

„Fit für die Schule“ beleuchtet, was kleine Kinder von ihren Eltern brauchen: Geborgenheit, Erfahrungen und Beziehungen. Die Wichtigkeit einer achtsamen Beziehungspflege steht dabei im Zentrum.

Erzieherische Verantwortung wahrnehmen

Anhand konkreter Themen/Bereiche wird aufgezeigt, wie Eltern ihre erzieherische Verantwortung wahrnehmen können. Dazu ein paar Beispiele:

Die Wichtigkeit der Sprache wird unter den Aspekten ‚sprechen-zuhören-erzählen‘ dargestellt. Die Grundlagen der Sprache werden in der Familie vermittelt. Sprache muss erworben und gepflegt werden. Sie ist Voraussetzung sowohl für die Herstellung von Beziehungen wie auch für das Lernen.

Der Umgang mit Grenzen ist ein zentrales Thema. Eltern werden ermutigt Grenzen zu setzen, weil sie damit ihren Kindern Sicherheit, Orientierung und Halt geben. Sie erhalten Hinweise, wie sie ihre Kinder altersgerecht anleiten und führen können.

Eltern sollen ihren Kindern aber auch Freiraum gewähren, damit sie Erfahrungen machen, ausprobieren und aus Fehlern lernen können.

Dem Thema Verantwortung und Vorbildfunktion sind zwei Karten gewidmet. Kinder leben nach, was die Eltern vormachen, vorzeigen, vorsagen und vorleben. Aber auch kleine Kinder sollen in der Familie Verantwortung übernehmen. Sie können bei kleineren Arbeiten und Handreichungen einbezogen werden. Sie können helfen, kleine Aufträge zu erledigen. Sie übernehmen auf ihrer Stufe Verantwortung und lernen Bedürfnisse aufzuschieben.

Der Umgang mit positiven und schwierigen Gefühlen wird beim Thema Spielen in der Gruppe hervorgehoben. Die Bedeutung des Spiels in der Kindergruppe ist ein wesentliches Übungsfeld um alle Varianten des Sozialverhaltens zu erproben. Kinder sollen lernen, wie man mit Wut und Enttäuschung umgeht, wie man sich nach einem Streit versöhnt usw.

Kinder erziehen ist eine ausserordentlich schöne Aufgabe. Der Zeitgeist hat dazu beigetragen, dass eine gewisse Unverbindlichkeit in den Beziehungen auch zwischen Kindern und Erwachsenen entstanden

ist. Kinder brauchen achtsame Eltern, damit sie fit für die Gemeinschaft in der Schule und fit fürs Leben werden. Die Erziehungsberatung des Kantons Bern hofft mit dieser Kampagne, einen Beitrag zur Beziehungspflege in der Familie zu leisten.

Das Leporello ist im Internet in mehreren Sprachen zu finden unter www.erez.be.ch/fit-fuer-die-schule.

Anschrift

Peter Kunz
Leiter Erziehungsberatung Biel-Seeland
Bahnhofstrasse 50
2502 Biel
peter.kunz.eb.biel@bluewin.ch





Philipp Ramming

Und in 20 Jahren? Wie sieht der Arbeitsalltag von morgen aus?

Echos aus der Wirtschaft. Eine nicht repräsentative Umfrage bei kompetenten Experten. Zusammengefasst von Philipp Ramming.

Et dans 20 ans ? De quoi sera faite la vie quotidienne de demain ?

Échos de l'économie. Un sondage non représentatif auprès d'experts compétents. Résumé Philipp Ramming.

Zwischen 6 und 16 haben die Kinder einen «Beruf» und einen «Arbeitsplatz». Sie sind Schüler oder Schülerin in einer Schule. Ihre Tätigkeit besteht aus «Lernen für das Leben». Das beabsichtigte Produkt ist «selbständige Existenzsicherung» mit der Veredelungsmöglichkeit «maximaler Selbstnutzen mit minimalem Gemeinschaftsschaden». Erziehung und Pädagogik hoffen, die richtigen Entscheidungen bezüglich erfolgreicher Interventionsstrategien zu treffen. Ihre Investitionen basieren auf Hochrechnungen über «das Leben von Morgen» und auf Annahmen, was förderungswürdig sei und was nicht?

Um eine kompetente Einschätzung über «das Leben von Morgen» (auf das sich die Kinder ja vorbereiten sollen)

zu bekommen, hat das Redaktionsteam als «Spezialisten für Kinder-Welten» gedacht, wir könnten «Spezialisten für Erwachsenen-Welten» fragen, wie es denn nun aussehen wird, dieses «Morgen». Folgende zwei Fragen wurden verschiedenen Personen, die in ihrer Tätigkeit mit Führung, Entscheidung, Personalmanagement und Beratung zu tun haben, gestellt: Erstens: Welche Anforderungen wird der Arbeitsmarkt stellen in der Schweiz und international zum Beispiel in zehn Jahren?

Und zweitens: Welche Eigenschaften und Fähigkeiten muss(t)en erworben werden, um in diesem Arbeitsmarkt überleben können?

Die Antworten fielen erstaunlich ähnlich aus und lassen sich gut zu konzisen und eindrücklichen Beschreibungen zusammenfassen. Aber lesen sie selbst.

Anforderungen des Arbeitsmarktes

Zur ersten Frage, welche Anforderungen der Arbeitsmarkt in der Schweiz und International stellen wird, ergaben die Antworten vier Schwerpunkte, Arbeitsumgebung, fachliche und soziale Kompetenzen, Kommunikation und persönliches Überleben.

Die Arbeitsumgebung wird technologisch komplex sein und sich häufig wandeln. Gleichzeitigkeit mehrerer Projekte über Landes- und Sprachgrenzen hinweg dürften die Regel werden. Computer gesteuerte Produktions- und Kontrollprozesse werden noch viel stärker menschliche Arbeitsplätze ersetzen. Administrative, kontroll- und support-orientierte Arbeiten werden automatisiert werden. Verwaltungs-Arbeitsplätze werden zu Gunsten von Arbeitsplätzen an der Kundenschnittstelle und im Produktionsprozess zurückgehen und schlechter bezahlt werden, z.B. Sekretariat und mittleres Management. Ein Kondukteur (Zugbegleiter) z. B. wird zur ‚Informationsdrehscheibe‘ für die Bahnkunden werden.

Fachlich wird eine sehr gute Ausbildung und ein ständiges Anpassen des Wissenstandes nötig sein. Im höheren Management wird die Kompetenz im eigenen Fachgebiet wieder mehr zählen. Zusatzausbildungen

werden mehr zum Verständnis der Nachbardisziplinen dienen. Im unteren Bereich werden die Arbeit an der Kundenschnittstelle und produktive Arbeit zentral werden.

Sozial wird der Umgang mit multidisziplinären und internationalen Teams die Regel sein. Dazu gehören Mehrsprachigkeit, Mobilität und die Tätigkeit in unterschiedlichen Kulturen (Ländern und Firmen), genau so wie die Fähigkeit, über verschiedene Hierarchieebenen operieren zu können.

Die Kommunikation wird schnell und auf verschiedenste Weise stattfinden, Video-Konferenzen, Mobiltelefon, Mail, Netzwerke und persönliche Kontakte müssen beherrscht werden.

Persönliches Überleben bedeutet, dass jeder Arbeitnehmer sich häufiger nach einer neuen Stelle wird umsehen müssen, da die Unternehmen keine langfristigen Perspektiven mehr garantieren. Entsprechend muss jeder selber zu seiner fachlichen Qualifikation Sorge tragen, um immer wieder ein attraktives ‚Arbeits-Angebot‘ machen zu können.

Anforderungen an Eigenschaften und Fähigkeiten

Zur zweiten Frage, welche Eigenschaften und Fähigkeiten erworben werden muss(t)en, um in diesem Arbeitsmarkt überleben können, ergaben die Antworten drei Schwerpunkte: Lernen können, soziale und kommunikative Kompetenz, persönliche Flexibilität, Offenheit und Kreativität.

Zum Lernen können wird die Bereitschaft und die Fähigkeit genannt, schnell neue Informationen aufnehmen zu können. Diese müssen kritisch hinterfragt und vernetzt eingeordnet werden. Man muss den eigenen Standpunkt überdenken können, sowie bereit sein, Zeit und Geld in die Erarbeitung weiterer Qualifikationen zu investieren.

Bei der sozialen und kommunikativen Kompetenz wird die Fähigkeit genannt, leicht und schnell Kontakte

knüpfen zu können, mehrere Sprachen zu beherrschen, sowie in einem Team arbeiten und dort seinen Standpunkt vertreten zu können. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen (Ländern, Firmen, Fachgebieten) zusammen arbeiten zu können. Die Kommunikations-Stile und –Fallen in den einzelnen Kommunikationstechnologien sollten vertraut sein.

Zur persönlichen Flexibilität, Offenheit und Kreativität werden die Fähigkeiten genannt, sich im sozialen Raum neu orientieren zu können. Bei Schwierigkeiten müssen kreative Lösungen gefunden werden können. Im Berufsleben muss man bereit sein, sich weiter entwickeln zu wollen. Ebenso wird auf die Fähigkeit der Koordination von Beruf, Familie, Aus- und Weiterbildung hingewiesen und die Bereitschaft für geographische Mobilität hervorgehoben. Auch gehört eine erhöhte Dienstleistungsbereitschaft dazu, d.h. die Fähigkeit, sich auf die Bedingungen des Marktes einlassen zu können.

Fazit

Müsste man eine Gewichtung machen, so sind herausragend die soziale Kompetenz, die Veränderungsbereitschaft und der Umgang, bzw. die Verarbeitung von Unterschiedlichkeiten die Hauptthemen. Dies bedingt stabile Persönlichkeiten und geeignete Lern- und Übungsmöglichkeiten. Und wie dies zu erreichen wäre, ist ja das Thema dieses Heftes.

Für diese Zusammenstellung haben unter anderem Marco Broggin (Bern), Orlando Meyer (Reinach BL), Helena Pleinert (Zürich), Claudia Windfuhr (Bonn) ihr Wissen in verdankenswerter Weise zur Verfügung gestellt. Zusätzlich sei Ulrike Stedtnitz und Susanne Hürlimann (beide Zürich) für die Vermittlung der Kontakte gedankt.

Anschrift

Philipp Ramming, lic. phil.

Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Falkenriedweg 65

3032 Hinterkappelen BE

philipp.ramming@dplanet.ch

Carla Lanini

Disziplin ist nützlicher als IQ

Disziplinierte Kinder haben bessere Noten als Schlaumeier

Die PsychologInnen Angela Duckworth und Martin Seligman sind in zwei Untersuchungen unter mehr als dreihundert SchülerInnen in den USA zu dieser Schlussfolgerung gekommen. Sie haben darüber im Dezemberheft von *Psychological Science*, einem Blatt der American Psychological Society publiziert.

Die zwei PsychologInnen aus Philadelphia liessen die SchülerInnen einen IQ-Test machen. Das Ausmass an Selbstdisziplin versuchten sie ebenfalls in Zahlen festzuhalten. Dies machten Sie mit Umfragen bei SchülerInnen und deren Eltern. Die Fragen behandelten beispielsweise das Einhalten von Regeln, das Unterdrücken von impulsiven Reaktionen, den Zeitpunkt, wann sie mit den Hausaufgaben beginnen und die Fähigkeit, auf Belohnungen zu warten, statt eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zu erhalten.

Nach einem halben Jahr verglichen die ForscherInnen die Selbstdisziplinzahlen mit den Noten in verschiedenen Fächern. Was zeigte sich: es gab einen klaren Zusammenhang zwischen den Disziplinscores und den Schulnoten. Einen Zusammenhang zwischen den Noten und den IQ's gab es auch, aber dieser war nur halb so gross.

Die ForscherInnen – Seligman ist übrigens der Vater der «positiven Psychologie» – destillierten aus der Untersuchung eine weise Lektion für Eltern: Nicht meckern, dass die Schule nicht gut ist, die LehrerInnen nichts taugen und dass die Lernmethoden veraltet sind. Nein, Eltern müssen ihren Kindern wieder wie früher Disziplin und Selbstbeherrschung beibringen.

Aus Newsletter Januar 2006

Roland Buchli

Interregionen-Konferenz

Treffen vom 14. März 2006 in Olten

Das Treffen in Olten stand unter dem Zeichen des Wechsels: Für die scheidenden Regionalvertreter Corinne Schärer (SO) und Daniel Radelfinger (BE), werden Christine Abgottsporn (SO) und Hansruedi Brünggel (BE) willkommen geheissen. Den beiden scheidenden Kollegen gilt grosser Dank für ihren Einsatz. Unter dem Zeichen des Wechsels standen auch viele Fragen und Probleme, die in den nachfolgenden Berichten ihren Niederschlag finden. Sie stehen zum Teil in direktem Zusammenhang mit den wechselnden Rahmenbedingungen im Bereich der Finanzen (Sparen) und im Bereich der organisatorischen Neuausrichtung mit Blick auf den NFA. Der Austausch in der Interregionen-Konferenz soll helfen, bei der Lösung von Problemen geeignete Gesprächspartner zu finden.

Bericht aus dem Kanton Aargau

Regionaler Berichterstatter: Edgar Schaller

Die **Kantonalisierung der Schulpsychologischen Dienste (SPD)** befindet sich in der Umsetzungsphase, Bilanz positiv.

Zusammenarbeit zwischen dem SPD und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD): Fällig ist die Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten zwischen dem KJPD und dem SPD. Vorgeschlagen wird, den KJPD und den SPD unter einem Dach anzubieten. (www.pdag.ch); Kinder- und Jugendpsychiatrie im 3. Jahrtausend: «Wenn Kinder nicht mehr zur Schule gehen und Jugendliche nichts mehr essen...»

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

Bericht aus den Kantonen Basel Stadt (BS) und Basel Land (BL)

Regionaler Berichterstatter: Ueli Hartmann

Lernstörungen: In BS gilt die Legasthenie als Lernstörung, für die Therapie sind neu die Schulischen Heilpädagogen zuständig. Die Ausbildung «Legasthenietherapie» am ISP ist sistiert.

Schulsozialarbeit: Auf der Oberstufe wird Schulsozialarbeit (SSA) angeboten.

Psychologische Testverfahren im Schulunterricht: Die Rektorate der Schulen und Tagesheime werden schriftlich aufgefordert, im Unterricht keine Psychologische Diagnoseinstrumente anzuwenden, da dies missbräuchlich ist und auf den Prozess der Diagnose negative Auswirkungen hat.

*Ueli Hartmann, Austrasse 67, 4051 Basel, 061 267 69 00, ueli.hartmann@bs.ch

Bericht aus dem Kanton Bern

Regionaler Berichterstatter:

Hansruedi Brünggel

Schulsozialarbeit: Positionspapiere der Erziehungsberatungsstellen (Martin Inversini) sowie der Bildungsplanung der Erziehungsdirektion liegen vor (Bezugsquelle: www.erz.be.ch/bildungsplanung).

Initiative «Fit für die Schule» für Eltern mit Kleinkindern: Zunehmend kommen Schulanfänger mit ungenügendem Basiskönnen (mangelnde Gruppensozialisation, ungenügende Sprachkenntnisse, Verwöhnung) in die Schule – mit negativen Auswirkungen auf die weitere schulische und soziale Entwicklung. Weitere Informationen: «Was kleine Kinder von ihren Eltern brauchen» (www.erz.be.ch/fit-fuer-die-schule)

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

Bericht aus dem Kanton Solothurn

Regionale Berichterstatterin:

Christine Abgottspon

Interdisziplinäres Interventions-Team (IIT): Interventionen werden durch das Interdisziplinäre Interventions-Team (IIT) koordiniert.

Reformvorhaben Sekundarstufe I: Ziel ist den Übertritt in die Oberstufe zu vereinheitlichen.

Standortkonzentrationen, um bestehende Ressourcen optimal nutzen zu können (Kompetenzzentren).

Heilpädagogisches Konzept, um den gesamt Sonderschulbereich neu zu regeln.

Schulkonzept Schüpbach zur Optimierung der öffentlichen Schulen im Kanton.

Qualitätskontrolle: Es besteht ein Instrument zur Evaluation der Dienstleistungen des SPD.

Umgang mit Heterogenität in Regelklassen: Konkrete Lösungsansätze werden gesucht. Die integrative Sonderschulung steckt nach wie vor in den Kinderschuhen.

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO: Um schulische Standortgespräche vorzubereiten, werden Formulare benützt, die auf ICF basieren.

Ziel ist eine interdisziplinäre diagnostische Einschätzung der Situation von Schulkindern und das Erreichen einer «gemeinsamen» Sprache verschiedener Beteiligter.

Gesucht werden Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in Regelklassen und diagnostische Verfahren zur mathematischen Lernstandserfassung.

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

Bericht aus dem Kanton Wallis

Regionaler Berichterstatter: Alfred Dalliard

Tagesschulen in den Randregionen: Randregionen entdecken die Tagesschulen zur Erhaltung der Dorfschulen.

Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder bis zu 12 Jahren: Projekt Vernetzung zwischen Schule und familienergänzender Tagesbetreuung. Die kantonale Dienststelle für die Jugend ist beauftragt, die Träger in der Realisierung von Angeboten zu unterstützen. Der Kanton Wallis unterstützt familienergänzende Einrichtungen organisatorisch und finanziell.

*Alfred Dalliard, Kant. Dienststelle für die Jugend – Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (Tel. 027 922 38 65 / e-mail: alfred.dalliard@admin.vs.ch)

Bericht aus dem Kanton Zürich

Regionaler Berichterstatter: Paul Stalder

Schulpolitische Situation: Neue gesetzliche Vorlagen für die Schulpsychologie sind in Arbeit.

Schulversuch Grundstufe: Ein Konzept mit Literaturliste liegt vor (www.vsa.zh.ch; downloads).

Schulsozialarbeit wird gesetzlich geregelt. Die Projektleitung befindet sich im Amt für Jugend und Berufsberatung.

Integration - Projekt «Seitenwechsel»: Schulkinder können während einer Woche Besuche bei anderen Kindern machen (www.vskz.ch; Dienstleistungen)

Der VSKZ plant eine **Tagung** im Herbst 07 zum Thema: «Neue Akzente der Schulpsychologie».

*Paul Stalder, Schulstrasse 24, 8330 Pfäffikon, 043 950 49 36, stalder@spd-pfaeffikon.ch

Bericht aus der Ostschweiz

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

Regionaler Berichterstatter: Rolf Franke

TG: Der Kindergarten wird obligatorisch.

SH: Volksabstimmung zu Gunsten von zwei Fremdsprachen.

SG: Elternratgeber mit dem Titel: «Erziehung – Rezepte mit erwünschten Nebenwirkungen».

Bezugsquelle: SPD Kt. St. Gallen, Zentralstelle, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach, Tel. 071 858 71 08.

Für die **Zuweisung zu pädagogisch-therapeutischen Massnahmen und Sonderschulung** ist allein der SPD zuständig. Damit wird eine Trennung zwischen Abklärung und Therapie vorgenommen.

AR: Gesetzliche Regelung der Brückenangebote an der Schnittstelle Schule – Berufsausbildung.

*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 Berichterstatterin: Karin Brantschen

Kanton Luzern

Mit dem Projekt **«Schulen mit Profil»** und dem neuen Gesetz über die Volksschulbildung sucht der Kanton moderne Führungsmittel sowie zeitgemässe Angebote. Mit fünf Entwicklungszielen sollen die Schulentwicklungsarbeiten in den nächsten zehn Jahren koordiniert werden: 1. Beschreibung der Kernkompetenzen und Mindeststandards; 2. Schaffung von Schulstrukturen in Sinne von längerfristigen Zyklen; 3. Förderung des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht; 4. Überprüfung und Ergänzung der schulischen Unterstützungsangebote und 5. Bereitstellen von familienergänzenden Betreuungsangeboten.

*Karin Brantschen, Fachstelle für Schulberatung, Hirschmattstrasse 25, 6003 Luzern, 041 240 36 11, e-Mail: karin.brantschen@lu.ch

Schulpsychologischer Dienst Kriens

Schulsozialarbeit: Seit Januar 06 auf allen Stufen von Kindergarten bis Sekundarstufe

*Telefonnummer 041 329 83 35

Schulpsychologischer Dienst Stadt Luzern

Qualitätssicherung: Ein Evaluationsinstrument für Rückmeldungen von Eltern und Lehrpersonen liegt vor.

Die Stadt Luzern hat ein **Leitbild zur Kinder- und Jugendpolitik** erarbeitet.

Erziehungsberaterischer Auftrag des Kantons über die Schulischen Dienste: Die Kampagne «Stark durch Erziehung» bietet eine gute Gelegenheit, die vielen Fachstellen der Stadt Luzern auf den allgemein zu wenig bekannten erziehungsberaterischen Auftrag aufmerksam zu machen.

Begabungsförderung: Drei Bereiche werden unterschieden: Individualisierung (Binnendifferenzierung) im Unterricht, Schulhausprojekte sowie die Begabtenwerkstatt, welche hochbegabten Kindern zur Verfügung stehen.

Time-out-Klasse: Es wird ein Konzept für eine Time-out-Klasse erarbeitet. Sie ermöglicht eine zeitlich begrenzte schulische Auszeit für Schulkinder

und Jugendliche dar, die in den Regelklassen (primär Sekundarstufe 1) nicht mehr tragbar sind.

Tagesschule: Das Angebot steht seit Sommer 2005 für die erste und zweite Primarklasse. Ein weiterer Ausbau ist geplant.

Zusammenarbeit mit Eltern in der Beratung: Die Zahl der Eltern, die kaum über eine minimale Bereitschaft bzw. Fähigkeit zur Zusammenarbeit verfügt, nimmt zu. Deshalb wird das Modell der «Kompetenzenorientierten Familienarbeit» (KOFA) zur Zeit geprüft.

Steuersenkungen: Der Kostendruck gefährdet nicht nur schulische Strukturen, er gefährdet auch die Existenz der Elternschule, die seit mehr als 30 Jahren Angebote/Kurse zu Erziehungsthemen anbietet.

Homepage Stadt Luzern: Auf dieser Homepage ist eine ganze Reihe von Info- und Merkblättern zu verschiedenen Themen für Schule und Eltern erhältlich. (www.stadt Luzern.ch/bildung/volksschule/schuldienste/schulpsychologie).

*Ruth Enz, Schulpsychologischer Dienst Stadt Luzern,
Tel. 041 208 89 00

Schulpsychologischer Dienst Rontal, Ebikon

Schuleintrittsreform (mehr Kindergarten-Besuche und Beratung, weniger Einzelfallabklärungen).

*Brigitte Stucki, Tel. 041 440 86 10

Schulpsychologischer Dienst Rothenburg

NFA/IV-Änderungen betr. Integration behinderter Schulkinder in das Regelklassensystem:

Forderung nach Massnahmen, damit sich die Schulpsychologie dieser neuen Herausforderung kompetent stellen kann.

*Lothar Steinke, Tel. 041 280 89 60

Schulpsychologischer Dienst Willisau

Projekt «Kinderzeichnung»: Gemeinschaftsproduktion der Schuldienste. Die Ausstellung findet im September in der Stadtmühle in Willisau statt.

*Bea Maag, Tel. 041 970 32 27

Kanton Schwyz

Schulpsychologischer Beratungsdienst Schwyz (SBS)

Neues Arbeitskonzept Einzelfallabklärung vs. Einbezug des gesamten schulischen Kontextes:

Diskussion neuer Arbeitsweisen und Aufbau eines neuen Verständnis schulpsychologischer Arbeit. Es gilt adäquate Arbeitsweisen zu entwickeln und das Angebot entsprechend dem neuen Beratungs- und Unterstützungsbedarfs anzupassen. Das Berufsbild des Schulpsychologen gilt es grundsätzlich zu überprüfen bezüglich Anforderungsprofil, Aus- und Weiterbildungskriterien.

Neue Volksschulverordnung ab Schuljahr

2006/2007: Überführung des kantonalen Legasthenie- und Dyskalkuliebereiches in das sonderpädagogische Angebot der kommunalen Schulträger; Kindergartenobligatorium; Begabtenförderung; Integrationsbestrebungen und Neuerungen im Sonderschulbereich.

Qualitätssicherung: Die Überprüfung und Sicherung der Arbeitsqualität und der Kernkompetenzen ist geplant.

Kantonales Sonderschulkonzept: Schulung von Kindern mit schweren Verhaltensstörungen; Erarbeitung von Standards bezüglich Sonderschulbedürftigkeit; Festlegen von Abläufen und Verfahren im Zusammenhang mit dem neuen Förderverständnis und allfälligen Sonderschulmassnahmen.

*Rosetta Schellenberg, Leiterin des Schulpsychologischen Beratungsdienstes, Römerrain 9, 8808 Pfäffikon. Tel. 055 415 50 90 / rosetta.schellenberg@sz.ch

Kanton Zug

Schulpsychologischer Dienst Zug

Projekt Konzept Sonderpädagogik (KOSO): Neugestaltung der Sonderpädagogik (www.pit-design.ch/koso):

*Peter Müller, Leiter Schulpsychologischer Dienst Zug, 041 723 68 40

* hier sind weitere Informationen erhältlich

Verantwortlich für die zusammenfassende Redaktion der Regionalbeiträge:

Roland Buchli

Präsident Interregionenkonferenz SKJP

Acherstattstrasse 5, 6423 Seewen SZ

041 810 26 40, roland@buchli.net

Doris Tschofen und Otto Eder

SKJP in Bewegung

– SKJP bewegt

Tagung in Luzern

Abstand von der alltäglichen Arbeit gewinnen und sich Zeit nehmen, Ziele zu überprüfen, nach Bedarf neu auszurichten und zu gewichten, dies war die Aufgabe der SKJP-Tagung für die Mitarbeitenden in Vorstand und Kommissionen in Luzern. Dabei konnte die Zusammenarbeit durch persönliche Kontakte vereinfacht werden. Die SKJP ist in Bewegung auf eine gewichtige Zukunft zu.

L'ASPEA bouge – l'ASPEA fait bouger *Colloque à Lucerne*

Prendre de la distance par rapport au travail quotidien et se donner le temps de contrôler ses objectifs, de les réorienter et de les pondérer à nouveau si besoin est, telle était la tâche du colloque ASPEA de Lucerne destiné aux collaborateurs et collaboratrices au comité et dans les commissions. La collaboration s'est trouvée simplifiée par les contacts personnels. L'ASPEA est en route vers un bel avenir.

Einleitung

Am 20. Januar 2006 trafen sich 25 Mitglieder aus Vorstand und Kommissionen der SKJP zu einer Retrait und Standortbestimmung. Unter der kundigen Führung von lic. phil. Andrea Munz, Mitarbeiterin der Fachstelle für Schulberatung Luzern, wurden in zukunftsorientierten, kritisch offenen Diskussionen die Grundlagen und Ziele für die Arbeit der SKJP evaluiert und neu ausgerichtet. In Kleingruppen fragten wir uns:

- Was läuft in der SKJP gut und soll beibehalten werden?
- Wovon wünschen wir uns mehr?

– Was ist für die SKJP besonders wichtig und soll in naher Zukunft umgesetzt werden?

Sechs Themenbereiche erhielten neuen Schwung.

1. Profil zeigen

In der einleitenden Diskussion wird mehrfach festgehalten, dass sich die heutige Schulpsychologie zu sehr in ihrer Alltagsarbeit verliert. Sie ist nur ungenügend in der Schule oder in einzelne Klassen eingebunden. So verpassen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen trotz hoher Fachkompetenz zunehmend, als kompetente Experten zu schul- und bildungspolitischen Entwicklungen vor Ort öffentlich Stellung zu beziehen und so entscheidende Weichen zu stellen.

Zwar werden auf den einzelnen Beratungsstellen sehr gute Konzepte entwickelt, Unterlagen erarbeitet und Ideen zur Bewältigung des praktischen Schulalltages umgesetzt. Diese Aktivitäten werden jedoch viel zu wenig nach aussen getragen und im P&E, auf der SKJP Homepage oder in der Interregionen-Konferenz publik gemacht.

Die Schulpsychologie hat eine Brückenfunktion zwischen Familie, Teilfamilie und Schule. Unsere daraus gewonnenen Erkenntnisse und die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Zusammenhänge müssen durch uns mutig und mit profilierten Auftritten und klaren Stellungnahmen transparent gemacht werden. Vortragstätigkeit zu aktuellen Jugendfragen,



V.l.n.r.: Ueli Hartmann, Marlis Eeg, Maja Wyss, Franziska Zumstein, Roland Buchli, Hanspeter Schmidlin, Alfred Dalliard

die Mitarbeit in bildungspolitischen Gremien und die Veröffentlichung von eigenen Projekten in der Praxisforschung können dazu dienlich sein.

2. Nachdiplomstudium in Kinder- und Jugendpsychologie – von der Universität zur Praxis, von der Praxis zur Universität

Unabdingbare Voraussetzung, um für das Nachdiplomstudium in Kinder- und Jugendpsychologie zugelassen zu werden, ist das Masterniveau. Wegleitend beim Konzipieren von Nachdiplomstudiengängen in Kinder- und Jugendpsychologie ist das Curriculum der SKJP, das neu überarbeitet wurde und von der FSP anerkannt ist.

Zum heutigen Zeitpunkt wird in der Schweiz noch kein Nachdiplomstudium in Kinder- und Jugendpsychologie auf universitärer Ebene angeboten. Professor Alexander Grob, Lehrstuhlinhaber für «Entwicklungsdiagnostik und Beratung» an der Universität Basel hat grosses Interesse, auf das Herbstsemester 2006 ein Nachdiplomstudium anzubieten. Vertreter der SKJP treffen sich mit Herrn Professor Grob zu einer Aussprache, um die Kompatibilität des neuen Ausbildungsganges mit den Anforderungen der SKJP zu gewährleisten. Zusätzlich sollen weitere Universitäten angesprochen und mobilisiert werden, um entsprechende Ausbildungsgänge oder Module zu konzipieren. Dabei ist es ein Anliegen der SKJP, dass möglichst vielfältige Vernetzungen zwischen den Universitäten zustande kommen, ohne das Projekt an der Universität Basel terminlich zu gefährden.

Die Ausbildung in Kinder- und Jugendpsychologie ist theorie- und praxisgestützt. Um den Praxisbezug auf der Ebene der Universitäten und der Fachhochschulen zu gewährleisten, ist die Lehrtätigkeit von Psychologinnen und Psychologen, die im Berufsfeld der Kinder- und Jugendpsychologie tätig sind, von grosser Bedeutung. Sie garantieren, dass kommende Generationen von Kinder- und JugendpsychologInnen neben fundiertem Wissen auch eine praxisrelevante Ausbildung erhalten. Für die praktische Ausbildung sind gesamtschweizerisch Dienststellen mit Prakti-

kumslehrstellen erforderlich, welche von Kinder- und JugendpsychologInnen betreut und begleitet werden, die sich den Anliegen und den Zielsetzungen der SKJP verpflichtet fühlen.

Andererseits ergeben sich aus dem Praxisalltag neue Fragestellungen, über die nachzudenken und zu forschen sich lohnt, da sich aus neuen Erkenntnissen auch immer neue Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen. Diesen Prozess anzuregen und in Gang zu halten, ist eine wichtige Aufgabe der SKJP, insbesondere auch der Weiterbildungskommission.

3. Nachwuchsförderung und Verbandsleben

Die SKJP muss sich vermehrt um ihre neuen und jüngeren Mitglieder bemühen. Sie sollen persönlich angesprochen und für die Verbandsarbeit gewonnen werden.

Für Neumitglieder ist ein Begrüssungsapéro anlässlich der nächsten Mitgliederversammlung geplant. Jüngere Mitglieder sollen mit einem Chatroom auf unserer Homepage bedient werden, um mit Kollegen und Kolleginnen berufsrelevante Fragen zu diskutieren. Wichtig sind auch Informationsveranstaltungen zu Handen der Studierenden, die über die Angebote unseres Berufsverbandes informieren. Relevant sind das Curriculum zum Nachdiplomstudium in Kinder- und Jugendpsychologie sowie geeignete und begleitete Praktikumsplätze.

Neben dem fachlichen wird unter den Mitgliedern auch der gesellige Austausch geschätzt. So findet das Kulturprogramm anlässlich der Mitgliederversammlung sowie das anschliessende Nachtessen jeweils guten Anklang. In losen Folgen, meist auf Initiative einzelner SKJP-Mitglieder, werden auch Bildungsreisen angeboten.

4. Der Vorstand koordiniert und setzt vermehrt Arbeitsgruppen ein

Vorstandsarbeit, die für längere Zeit verpflichtet, ist heute nicht mehr opportun. Mitglieder eines Ver-

bandes sind eher bereit, sich für zeitlich befristete Aufträge zu verpflichten. Diesem Umstand hat der Vorstand Rechnung getragen, indem die jährlichen Vorstandssitzungen auf vier reduziert, die Anzahl der adhoc Arbeitsgruppen jedoch ausgebaut werden. Arbeitsgruppen werden zukünftig also zeitlich befristet mit der Bearbeitung eines Themas betraut. Dabei sind wir jedoch auf die Bereitschaft zur Mitarbeit aller Verbandsmitglieder angewiesen. Nach abgeschlossener Arbeit lösen sich die Arbeitsgruppen wieder auf.

5. Vernetzung, Information, Öffentlichkeitsarbeit

In der letzten Vorstandssitzung konnte das Ressort «Information» neu besetzt werden. Dieses Ressort ist in den letzten Jahren verwaist gewesen und entsprechend zu kurz gekommen. Kernanliegen des Ressorts «Information» sind klare Stellungnahmen zu Themen der Kinder- und Jugendpsychologie sowie zu berufsrelevanten Fragen. Damit wird dem Anliegen Rechnung getragen, dass die SKJP mehr Profil zeigen und mit ihren Ansichten und Haltungen an die Öffentlichkeit treten soll.

Im Weiteren sollen die Kontakte zu Lehrer/innenverbänden, bildungspolitischen Gremien, Hochschulen, Fachhochschulen und zu verwandten Berufsverbänden vermehrt gepflegt werden. Diese Arbeit ist sehr zeitintensiv und muss daher unter Berücksichtigung der vorhandenen personellen Ressourcen erfolgen. Oft mangelt es in psychologischen Kreisen an politischem Verständnis und der Bereitschaft, sich regionalpolitisch zu engagieren. Nach wie vor haben die Kantonsparlamente in der Schulentwicklung gewichtig mitzubestimmen. Schulreformen werden in vorbereitenden Bildungsgremien der einzelnen Parteien entschieden. Dies rechtzeitig zu erkennen und einzelne Politiker/innen mit überzeugenden Argumenten zu beeinflussen ist wirkungsvoller, als sich nachträglich über den Unverstand dieser Gremien auszulassen.



V.l.n.r.: Christine Abgottspon, Dominik Wicki, Paul Schmid, Otto Eder, Josef Stramm, Paul Stalder

6. SKJP als Fachverband für die gesamte oder nur für die deutsche Schweiz?

Anlässlich einer ersten Kontaktnahme ist es uns im letzten September gelungen, Kolleginnen und Kollegen aus dem Unterwallis und der Waadt in einem ersten Gespräch über die Dienstleistungen der SKJP zu informieren. Dabei zeigte sich, dass die Psychologie in der Romandie einen anderen geschichtlichen Hintergrund aufweist als in der Deutschschweiz. Die KollegInnen aus der Romandie sind in ihrer Weiterbildung vermehrt nach Frankreich ausgerichtet. Sie unterstehen teils noch ärztlichen Leitungen und ihre Arbeit beinhaltet vor allem psychotherapeutische Tätigkeit. Deshalb fragen sie zu Recht: »Was kann uns der SKJP Fachtitel nützen?«

Dennoch wollen wir vom Vorstand in den nächsten 2 bis 3 Jahren unsere Anstrengungen für vertiefte Kontakte zur Romandie verstärken. Dabei helfen uns unsere engagierten VertreterInnen Walter Schnyder im Wallis, Valery Voisard in der Waadt und Marcel Zenter in Genf. Die nächste Vorstandssitzung im April 2006 findet zusammen mit den Genfer Kolleginnen und Kollegen in der Universität Genf statt. Wir werden dabei Gelegenheit haben, ihre Wünsche und Anliegen zu vernehmen und unsere Angebote zu formulieren.

Vorstand SKJP

Doris Tschofen, WBK und Otto Eder, Co Präsident





Manuela Keller-Schneider

Schlüsselkompetenzen und Schulerfolg

Fit für die Schule! Fit durch die Schule? Was Eltern und Schule zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen beitragen können.

Von der OECD-Definition der Schlüsselkompetenzen ausgehend zeigt die Autorin, was Eltern beitragen können, damit ihre Kinder optimale Voraussetzungen für den Schulerfolg in die Schule mitbringen. Gleichzeitig arbeitet sie heraus, dass sich durch den Wertpluralismus der heutigen Zeit die familiären Milieus stark unterscheiden. Bindung, Erfahrungen machen, Beziehungen leben, wie auch Aufgaben im sozialen Kontext übernehmen als zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen, zeigen sich sehr unterschiedlich. Kinder können innerfamiliäre Normalitäten nicht auf schulische Verhaltensweisen übertragen, die geltenden Normen und Werte unterscheiden sich oft stark. Bei Schuleintritt müssen die Kinder darum in die Rolle von Schüler und Schülerin eingeführt werden.

Compétences-clés et réussite scolaire

Fit pour l'école ! Fit pour l'école ? En quoi les parents et l'école peuvent-ils contribuer à l'acquisition des compétences scolaires clés ?

Partant de la définition que donne l'OCDE des compétences scolaires clés, l'auteure montre en quoi les parents peuvent contribuer à ce que leurs enfants jouissent de conditions optimales pour bien réussir à l'école.

Elle met aussi en évidence qu'en raison du pluralisme des valeurs de notre temps, les milieux familiaux diffèrent fortement. Se lier, faire des expériences, vivre des relations, se charger de tâches dans le contexte social – toutes conditions centrales du développement des compétences-clés, qui se présentent de manières très diverses. Les enfants ne peuvent pas reprendre sans autre les normalités intrafamiliales comme modes de comportement scolaires, les normes et valeurs en vigueur divergent trop fortement pour cela. Comme les enfants, au moment de leur scolarisation, pénètrent dans un nouveau monde existentiel, il convient de tirer parti de cette opportunité pour leur montrer en priorité quels modes de comportement sont attendus de leur part en tant qu'élèves. On ne peut pas s'attendre à ce que les rôles soient clairs aux yeux de chacun.

1. Schlüsselkompetenzen

«Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?» Mit diesem Satz beginnt der OECD-Bericht «Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen» (2006). Schlüsselkompetenzen sind somit von allgemeinem, gesellschaftlichem wie auch von individuellem Nutzen und umreißen notwendige, grundlegende Kompetenzen, die in mehreren Lebensbereichen Anwendung finden sollen.

Schlüsselkompetenzen werden in drei Kategorien gegliedert und greifen ineinander über.

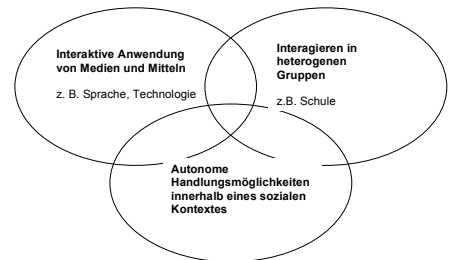


Abb. 1: Ineinander greifende Kategorien der Schlüsselkompetenzen (OECD, Zugriff 20.1.2006)

Menschen sollen in der Lage sein, verschiedene Mittel, Hilfsmittel oder Werkzeuge im Sinne von Tools gut genug zu verstehen, um sie ihrem Lebenskontext angepasst interaktiv nutzen zu können. Ebenso sollen sie in einer vernetzten Welt mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umgehen und auch innerhalb sozial heterogener Gruppen interagieren können. Dabei sollen sie befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben im grösseren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln. Diese Schlüsselkompetenzen sollen dazu befähigen, sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselnde Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen und diese mitzugestalten.

Den Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck intellektueller und moralischer Reife, sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln (OECD, 2006).

Drei Kompetenzkategorien

Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools). Diese umfasst einerseits die effektive Anwendung von mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnissen und von mathematischen Fähigkeiten (allgemein Kulturtechniken), um Informationen zu erschliessen, zu bewerten und zu strukturieren und andererseits interaktiv damit umzugehen. Sprache, Wortschatz und verbale Ausdrucksfähigkeit, Raumvorstellungen, Mengenvorstellungen, Erkennen und Fortsetzen von Zusammenhängen, unterscheiden von Wesentlichem und Unwesentlichem wie auch die Freude an Interaktion und das Vertrauen in diese, ebenso eine Bereitschaft mit divergenten Impulsen um zu gehen und neue Erkenntnisse zu erschliessen, bilden Voraussetzungen zum Erwerb dieser Tools.

Interagieren in heterogenen Gruppen. Das Kind soll Gelegenheit haben, Heterogenitäten zu erleben und in verschiedenen sozialen Umfeldern Erfahrungen zu sammeln und Interaktionen zu pflegen. Dazu benötigt es Sozialkompetenzen („Soft-Skills“), auch im Sinne von interkulturellen Kompetenzen. Diese ermöglichen, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, in welchen Ideen eingebracht und auch angenommen, Vereinbarungen ausgehandelt und getroffen werden,

Konflikte bewältigt und Entscheidungen getroffen werden können, so dass eine Teamfähigkeit entstehen kann. Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wie auch wirksamer Umgang mit den eigenen Emotionen sind Voraussetzungen.

Eigenständiges Handeln erfordert Sensibilität für das Umfeld, für die gesellschaftlichen Funktionsweisen und die Rollen, die man darin einnimmt und einnehmen möchte. Nur so können eigene Wünsche und Ziele sinnvoll angegangen und umgesetzt werden. Dies erfordert auswählen, entscheiden und handeln und beinhaltet die Entwicklung von Identität im sozialen Kontext. Eigenständiges Handeln setzt voraus, ein Verständnis für das System zu haben, Folgen der Handlungen abschätzen und Ressourcen nutzen zu können, wie auch die eigenen Interessen und Stärken erkennen zu können.

Schlüsselkompetenzen in diesen drei Kompetenzbereichen sollen im Laufe von Kindheit und Jugendalter entwickelt und gefördert werden, damit sie bei Berufseintritt eine möglichst gute Ausgangslage bieten. Schulbildung trägt dazu einen grossen Teil bei. Der OECD-Bericht will den Regierungen Informationen geben, damit diese ihr Bildungssystem soweit optimieren können, um mehr Chancengleichheit zu ermöglichen.

Schlüsselkompetenzen zu erreichen ist somit ein Weg mit individuellen und gesellschaftlichen Verbindlichkeiten, gekennzeichnet durch Förderung und Kompetenzzuwachs. Das Individuum muss sich Schlüsselkompetenzen erarbeiten, die Allgemeinheit muss Gelegenheiten dazu bieten, damit diese entwickelt werden können.

2. Entwicklungsaufgaben

Schlüsselkompetenzen können nicht einfach vermittelt werden, sie müssen als Herausforderungen vom Individuum angenommen werden und müssen sich im sozialen Kontext als relevant zeigen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet stellen sich dem Menschen Entwicklungsphasen spezifische Aufgaben im Sinne von Herausforderungen,

die zu Kompetenzzuwachs führen sollen, und deren Bewältigung für ein konstruktives und zufriedenes Leben in einer Gemeinschaft notwendig ist. Diese Herausforderungen werden im Konzept der Entwicklungsaufgaben als Zusammenspiel von Entwicklung und Sozialisation beschrieben (Havighurst 1948 in Grob & Jaschinski, 2003). Entwicklungsaufgaben beschreiben einerseits Kompetenzzuwachs der individuellen Entwicklung, also bereits erworbene und zu erwerbende Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Erkenntnisse, wie auch Einstellungen und Haltungen. Andererseits spiegeln sie soziale Erwartungen im Sinne von Lern- und Initiationsaufgaben eines sozialen Kontexts, einer Gesellschaft bzw. einer bestimmten Kultur, die in bestimmten Phasen des Lebenslaufs zu erfüllen sind (Flammer, 1993).

Die daraus resultierenden Kompetenzen bilden Aspekte der oben genannten Schlüsselqualifikationen, die in ihrer Ausprägung entwicklungsphasenspezifische Merkmale zeigen, aber in allen Entwicklungsphasen Aspekte der drei Kompetenzbereiche beinhalten.

Schuleintritt und Bewältigen der schulischen Anforderungen umschreiben eine dieser Entwicklungsaufgaben, in welcher einerseits bereits erworbene Schlüsselkompetenzen günstige Voraussetzungen für das Gelingen bieten. Andererseits umspannen erworbene Schlüsselkompetenzen neue Kompetenzen, die als Ziele wirken und Resultate des Lernprozesses darstellen.

Entwicklungsaufgaben stellen Erwartungen dar, die sowohl das Individuum an sich stellt, wie auch das jeweilige Umfeld an das Individuum richtet. Kindergarten bzw. Schuleintritt als erste schulische Entwicklungsaufgaben bauen auf den Stand der bereits erworbenen Schlüsselkompetenzen auf und sollen Anreiz und Gelegenheit geben, diese erfolgreich weiter zu entwickeln. Die zu leistenden Entwicklungsschritte vor Eintritt in die öffentliche Institution Schule sind stark von den Eltern im jeweiligen soziologischen und kulturellen Kontext geprägt und führen daher zu einer breiten Palette von Ausprägungen der Schlüsselqualifikationen.

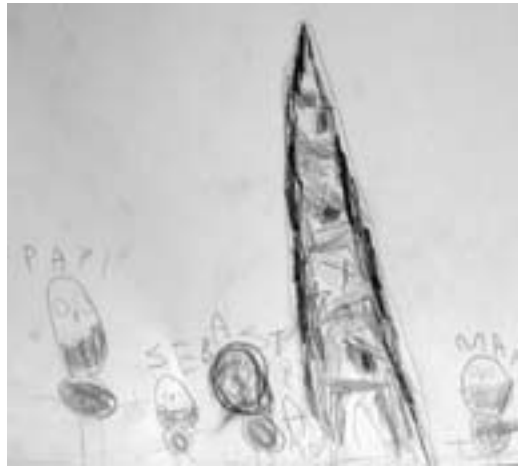


Abb. 2 und 3: Zeichnungen eines Hauses und Menschen von zwei 1.Klässlern derselben Schulklasse zeigen den unterschiedlichen Entwicklungsstand und die unterschiedliche Kompetenz bezüglich zeichnerischem Ausdruck.

3. Was können Eltern zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen ihrer Kinder beitragen?

Damit Schlüsselkompetenzen entwickelt werden können, braucht der Kind grundlegende Sicherheiten und Erfahrungen, auf die es aufbauen kann, und damit es neue Herausforderungen als bewältigbar erleben kann.

Die Erziehungsberatung Bern (2005) hat in ihrem Faltprospekt, der sich an Eltern richtet, eine Palette von Bedürfnissen der Kinder zusammengetragen, die Eltern befriedigen können und sollen, um damit auch auf die Schule bezogen günstige Voraussetzungen für ihre Kinder zu schaffen. Geborgenheit geben, Erfahrung machen lassen und Beziehungen leben stehen im Zentrum, daraus leiten sich konkrete Bedürfnisse ab.

Geborgenheit geben

Grundlegend für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ist Geborgenheit im primären Bezugssystem. Diese ermöglicht Sicherheit und Ruhe, Akzeptanz und Vertrauen und bildet die Grundlage für Zuwendung und Abgrenzung (Brisch 2003 und 2005). Kinder in sicheren Bindungen sind unabhängiger, selbstbewusster und auch selbstkritischer, ertragen Konflikte besser und sind emotional stabiler. Unsichere Bindungen bewirken emotionale Unausgeglichenheit und erhöhte Reizbarkeit.

Erfahrungen ermöglichen

Ausgehend von sicheren Bindungen kann sich das Kind auf Ungewissheiten einlassen und Erfahrungen machen, d.h. sich in Situationen begeben, die einen Neuheitsgrad haben und Unbekanntes in sich bergen (Gardner, 1993). Eltern und Bezugspersonen, die dazu anregen, helfen mit, das Feld von Begegnungsmöglichkeiten mit der Welt zu erweitern und von einer sicheren Basis ausgehend sich auf teilweise Unbekanntes einzulassen. Diese Erfahrungen ermöglichen ein Erkunden von Welt, ein Erkennen von Zusammenhängen und ein Begreifen als Grundlage für Denkprozesse (Kösel, 1993). Diese Erfahrungen und die Freude, Neues zu entdecken bilden wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse, in welchen das Kind sich in Unbe-

kanntes vorwagen und über eine gewisse Erfolgsorientierung verfügen muss. Kinder ohne Freude am Erkunden und ohne Zuversicht, dass Neues entdecken Erfüllung bringen kann, bleiben im Kreis von immer wiederkehrenden Erfahrungsmustern hängen und fühlen sich im Schulalter von neuen Aufgabenfeldern oft überfordert.

Kinder brauchen Gewissheit, etwas tun und unternehmen, selber erkunden und ausprobieren zu können, ohne durch Erfahrungen und Befürchtungen, Überbehütung oder fehlende Unterstützung der Eltern zurückgehalten zu werden.

Beziehungen leben

Beziehungen stellen ein lebendiges Gleichgewicht von Nähe und Distanz dar, und bleiben auf der Basis von grundsätzlicher Akzeptanz lebendig. Sie bieten dem Kind (dem Menschen allgemein) die Gelegenheit, sich in sozialer Resonanz zu erleben. Zu Beziehungen gehören «ja» und «nein», gewähren lassen und Einhalt gebieten, Ermunterung und Lob, wie auch Grenzen setzen und Widerstand geben. Kinder, die zu stark das «Gewähren lassen» oder das «Widerstand geben» erleben, erfahren ihre soziale Resonanz zu diffus und sind entweder zu wenig oder zu stark von sich überzeugt. Sich konstruktiv in Frage stellen, eine Moralvorstellung entwickeln, die Werte und Absichten unabhängig von momentanen Lust- und Unlustbedürfnissen ins Zentrum stellt, sind nur möglich, wenn das Kind in Beziehungen mit gegenseitigem Wahrnehmen von Wünschen, Bedürfnissen und Ansprüchen steht.

Diesen drei Grundbedingungen im Falblatt der EB Bern, die wir auch mit den ersten drei Stufen der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1992,8) in Verbindung bringen können, möchte ich die Leistungsbereitschaft und die Freude, sich durch Leistung zu zeigen anfügen, welche Erikson als zentralen Aspekt der vierten Entwicklungsphase mit Werksinn bezeichnet. Kinder, die wenig Akzeptanz und Wertschätzung durch von ihnen ausgeführte Taten erlebt haben, verfügen über ungünstigere Voraussetzungen für schulische Herausforderungen und Leistungen.

Bedeutung und Aufgaben im sozialen Kontext geben

Ein erwachendes Leistungsbedürfnis ist ebenso grundlegend für die in der Schule geforderte Aufgabenreife. Kinder, die nur etwas Gefordertes bewältigen, wenn sie Lust dazu haben oder konkrete Belohnung dafür erhalten, stehen in der Schule mit schlechteren Voraussetzungen da. Sie haben grössere Schwierigkeiten, sich in die Rolle des Schülers oder der Schülerin hinein zu leben und Aufträge innerhalb eines Systems auszuführen. Dies, ein häufiges Phänomen in der Erziehung allgemein, ist aber auch vom Zeitgeist abhängig und von den Werten einzelner Schichten. Oft setzen Eltern alles dazu ein, ihr Kind «glücklich» zu machen und lassen dem Kind z.B. mit einer verwöhnenden Haltung zu wenig Gelegenheiten, die eigene Wirksamkeit bezogen auf Tätigkeiten und Produkte zu erleben. (Was Glück ist und wie dies erreicht werden kann, wird sehr unterschiedlich aufgefasst.)

Kinder brauchen Aufgaben in der Allgemeinheit der Familie, die ihnen auch durch ihr willentliches Tun (nicht nur durch ihr Sein im Sinne von Existenz) ermöglichen, Bedeutung im sozialen Kontext zu erleben. Die Erfahrung, Erfolge und Ziele in einem grösseren sozialen und zeitlichen Kontext zu erreichen und dabei die eigenen Bedürfnisse zurück zu stellen, ist eine neue, lernrelevante Errungenschaft.

Diese vier Grundpfeiler von Erfahrungsfeldern der Entwicklung bieten den Kindern günstige Voraussetzungen vor und während der Schulzeit und sind somit auch Impulse für Eltern und auch für die Schule, Entwicklungen anzuregen.

Entwicklungsschritte sind sowohl von den vom Umfeld gestellten Entwicklungsaufgaben wie auch von der sich entwickelnden Person abhängig. Die zu erreichenden Schlüsselkompetenzen werden von der gesellschaftlichen Norm definiert. Entwicklungsaufgaben werden vor Kindergarten- bzw. Schuleintritt primär von der Sozialisationsinstanz Familie formuliert und stellen unterschiedliche Voraussetzungen für das Erreichen der allgemein geforderten Schlüsselkompetenzen dar. Anforderungen und Erwartungen, wie auch Zutrauen und Wertschätzung sind im Weltbild und Menschenbild der jeweiligen Sozialisationsinstanz

eingebettet. Daraus resultieren unterschiedliche Vorstellungen, Auffassungen und Selbstverständlichkeiten.

4. Familiärer Hintergrund und Zusammenwirken von Schule und Familie

Da nicht in allen Familien dieselben Normen und Werte herrschen und somit je nach Lebensstil unterschiedliche Prioritäten gesetzt und Entwicklungsaufgaben gestellt werden, kommen die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule. Aufgrund der Milieuunterschiede muss diese Heterogenität als Voraussetzung respektiert und als Herausforderung angenommen werden.

Soziale Herkunft

Alle Eltern wollen das Beste für ihre Kinder – was aber das Beste ist und wie dies erreicht werden kann, hängt stark von ihrer Einstellung, ihren Vorerfahrungen und ihrem Lebensstil ab. In welcher Lebenswelt eine Familie lebt, welche Werte sie vertritt und welches Menschenbild und Kindheitsbild sie hat, hängt sowohl von subjektiven Lebensentwürfen ab, als auch von Aspekten wie soziale Schicht und Habitus, welche sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt haben.

Die Gesellschaft, ursprünglich in Unter-, Mittel- und Oberschicht gegliedert, hat sich zunehmend in eine kompetitive Gesellschaft gewandelt, in welcher die Grenzen der Schichten durch Anstrengung und Eigenleistung überwunden werden können. Mobilität und Aufstieg wurden möglich, Bildung begann im 20. Jh. eine zentrale Rolle zu spielen (Schulze 2000). In der heutigen Zeit spricht man von einer pluralistischen, parzellierten, segmentierten oder individualisierten Gesellschaft (Beck 1986). Die Grenzen der Gesellschaftssegmente verlaufen quer zur bisherigen Schichtung. Entstanden sind verschiedene Milieus mit je eigenen Stilen, Lebensentwürfen, Werten und Selbstverständlichkeiten. Das Heidelberger Marktforschungsinstitut SINUS entwickelte das Sinus-Modell (www.sinus-milieus.de), in welchem durch Clusteranalyse von narrativen Interviews zehn Milieus unterschieden wurden, die sich im Feld zwischen den Achsen Schicht (Bildung, Einkommen, Berufsgruppe)

und Grundausrichtung (Tradition, Modernisierung und Neuorientierung) bewegen. Diese Milieus umfassen Lebensstil, Werte und Einstellungen, die für Zwecke der Marktwirtschaft genutzt werden. Aus diesen Milieus resultieren nicht nur unterschiedliche Konsumhaltungen, sondern auch verschiedenen Erziehungsstile. In der untenstehenden Grafik werden sie auf sieben umfassendere Milieus zusammengefasst.



Abb. 5: Sinus-Milieu: Soziologische Gruppierung nach Einstellungen und Werten in Milieu-Felder zwischen den Achsen Schicht und Grundausrichtung (nach www.sinus-milieu.de/ / Zugriff 25.1.06).

Erwartungen an die Schule

Da sich die Menschen dieser Gruppierungen bezüglich Werten und Normen unterscheiden, zeigen sie auch bezüglich Schule und Bildung unterschiedliche Ideale und Vorstellungen und werden daraus unterschiedliche Selbstverständlichkeiten und Erwartungen an die Schule abgeleitet. Ob von den Eltern Konsumhaltung oder Einsatzbereitschaft, Experimentierfreudigkeit und Risikobereitschaft oder Pflichterfüllung und Gehorsam in den Vordergrund gestellt werden, ob Gemeinschaftsbildung durch Dialogfähigkeit oder durch Unterordnung erreicht werden soll, ob die Schule erlebnisorientierte oder kognitionsfokussierte Förderung bringen soll, wirkt sich unterschiedlich auf die Ansprüche an die Schule aus. Ebenso werden milieuspezifisch unterschiedliche Schulkulturen und Erziehungsstile erwartet.

Pendler zwischen Welten

Das Kind ist Pendler zwischen zwei Welten. Die private Welt der Familie setzt erste Selbstverständlichkeiten, die erste öffentliche Welt wird durch die Sozialisationsinstanz Schule vertreten. Das Kind erlebt unterschiedliche Normalitäten, die von ihm verlangen, bereits erworbene Facetten der Schlüsselqualifikationen zu zeigen und ermöglichen neue Erfahrungen bezüglich der sozialen Resonanz. Dass sich Selbstverständlichkeiten, die vom Kind als Sohn oder Tochter verlangt werden, mit denjenigen decken, die es als Schüler oder als Schülerin erfüllen muss, kann in der heutigen Zeit des Wertepluralismus nicht mehr vorausgesetzt werden. Das Kind lernt, in verschiedenen sozialen Netzen Rollen und entsprechendes Rollenverhalten einzunehmen. Je weiter das schulische und das familiäre Milieu von einander entfernt sind, desto grösser ist die Anforderung an die Rollenambiguität des Kindes und desto schwieriger ist es, die nötige Entwicklung und Differenzierung der Schlüsselkompetenzen zu leisten.

Rollenerwartungen an Sohn oder Tochter sind meist nicht kongruent mit den Rollenerwartungen an die Schülerin und den Schüler. Das Kind als Pendler zwischen verschiedenen Welten muss über ein Rollenbewusstsein verfügen, das ihm ermöglicht, in den verschiedenen Lebenswelten die je gewünschten Erwartungen zu erfüllen und die entsprechenden Identitätsaspekte einzubringen.

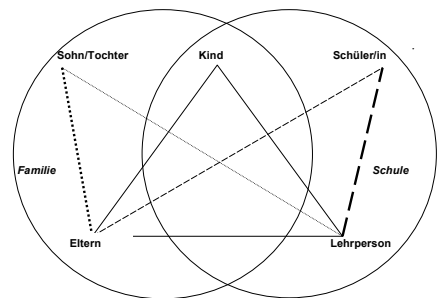


Abb.6: Das Kind in verschiedenen Systemen mit unterschiedlichen Rollen.

Wie weit ein Kind in den drei zu Beginn genannten Kategorien von Schlüsselkompetenzen Erfahrungen und Differenzierung aufbauen konnte, ist von Familie zu Familie sehr unterschiedlich. Grosse Unterschiede zeigen sich im Beherrschen der Tools wie Sprache und Ausdruck aber auch in der Breite der Erfahrungen in heterogenen Gruppen wie auch in der Möglichkeit, autonome Handlungen auszuführen und die sozialen und sachlogischen Konsequenzen erfahren zu haben.

5. Was kann die Schule beitragen?

Die Schule als erste für alle verbindliche und gemeinsame Sozialisationsinstanz hat die Aufgabe, den Kindern zu zeigen, welche Verhaltensweisen von ihnen als Schülerin und Schüler erwartet werden.

Schule ist eine Sozialisationsinstanz

Übertragen wir die kindliche Entwicklung im primären Bezugssystem Familie auf das System Schule, so muss das Kind ähnliche Phasen durchlaufen können, um zu einem schuladäquaten Lern- und Leistungsverhalten (Produktivität) zu gelangen. Ebenso wie im familiären Kontext brauchen die Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext Geborgenheit in der Klasse und in der Schulkultur, einen Erfahrungsraum für schulrelevante Handlungsmuster, Beziehungsangebote und Beziehungen, wie auch Anreiz, sich durch Leistung zeigen zu können. Die einzelnen Stufen der psychosozialen Entwicklung im Kindesalter sollen im schulischen Kontext nochmals erfahrbar gemacht werden, günstige Voraussetzungen erleichtern die Entwicklung. Ebenso durchläuft die Schulklasse als Ganzes diese entwicklungspsychologischen Phasen, die mit Begriffen aus der Phasenentwicklung von Gruppen mit «forming», «norming», «storming» und «performing» bezeichnet werden (Klippert, 1999). ‚Abtasten‘ und kennen lernen ermöglichen ein Grundgefühl von Akzeptanz und Zugehörigkeit. Auf dieser Basis werden Differenzierungen möglich, die durch Entwicklung und Einführung von Normen Handlungsspielraum und Variationsbreite ermöglichen. Lebendige Beziehungen zeigen sich im Wechsel von Nähe und Distanz und haben Konfliktsituationen zur Folge, die Stabilität auf höherem Niveau zulassen und so in eine Phase führen,

in welcher Leistungsstreben Platz findet. In allen vier Phasen der Gruppenentwicklung werden Teilaspekte der eingangs erläuterten Schlüsselkompetenzen benötigt wie auch weiterentwickelt.

Die Schule ist eine Sozialisationsinstanz ohne Wahlfreiheit. In der Schweiz müssen alle Kinder zur Schule gehen, dem Angebots-Obligatorium ist eine Pflicht zur Nutzung beigelegt worden; freie Schulpflicht besteht in der öffentlichen Schule nicht. Daraus resultiert, dass die Schule und die Schulklasse die Bevölkerung und deren Mischung des jeweiligen Quartiers widerspiegelt. Die Schule muss diese heterogene «Zwangsgruppe» in eine Schulkultur führen - eine hohe Anforderung -, hat damit aber auch als einzige öffentliche Sozialisationsinstanz die Aufgabe und die Gelegenheit, Erziehung in Grossgruppen zu gewährleisten. Die Kinder werden in eine nur ihnen zugängliche Lebenswelt geführt, die allenfalls neue Erfahrungsräume bietet und andere Verhaltensmuster verlangt, als im familiären Feld üblich sind.

Transparente Schulkultur

Off wissen Kinder und Eltern nicht, was in unserer Schule ‚normal‘ ist, sie kennen die schulischen Selbstverständlichkeiten nicht. Wir können davon ausgehen, dass alle Erwachsenen über ein Bild von Schule verfügen, da (praktisch) alle mindestens eine kurze Zeit zur Schule gegangen sind, auch wenn sie allenfalls nun als Analphabeten die Kulturtechniken Lesen und Schreiben nicht beherrschen. Sie handeln ihrem Schulbild entsprechend im schulischen Kontext und erwarten dies auch von ihren Kindern. Abhängig von ihren Schulerfahrungen ist für die einen klar, dass man Wege sucht und kooperiert; andere gehen davon aus, dass man sich besser nicht äussert, sondern ausführt was gefordert wird; für dritte ist klar, dass nichts ohne Widerstand ausgeführt wird; für vierte macht es Sinn, die Anforderungen der Lehrperson gar nicht ernst zu nehmen, da es im Leben sowieso ganz anders zu und hergeht.

In dieser breit gestreuten Heterogenität ist es offensichtlich, dass keine Klarheit über die Rollen von Schülerinnen und Schülern bestehen kann. Diese muss den Kindern und den Eltern verständlich gemacht werden. Gewünschtes Verhalten muss erläutert wer-

den; die Schule als zweite bedeutende Sozialisationsinstanz muss den Schülerinnen und Schülern entwicklungsfördernde Voraussetzungen geben, indem sie ihr Schulkultur transparent macht und Verhaltenserwartungen formuliert.

Mit Leitbild und konkretisierenden Schulprogrammen wird in den Schulen daran gearbeitet, innerhalb der Lehrerschaft Klarheit über gemeinsam anzustrebende Ziele und Normen zu erhalten und diese auch der Öffentlichkeit zu kommunizieren. Die Schule wandelt sich von einer Kultur mit Verboten und Sanktionen zu einer Lebenswelt, in welcher Erwartungen und Selbstverständlichkeiten transparent gemacht und gefordert werden.

Dazu ein paar Beispiele, wie gewünschtes Verhalten fokussiert werden kann ohne Fehlverhalten als Verbot zu nennen oder in den Vordergrund zu stellen.

Einführung in die Lebenswelt Schule

Wie soll Schülerinnen und Schülern klar sein, dass sie inadäquates Verhalten zeigen, wenn ihnen diese Rollenerwartung aufgrund der Divergenz zur familiären Normalität nicht vertraut ist? Die in der Lebenswelt Schule geltenden expliziten und impliziten Normen und Werte zu erläutern ist grundlegend für die Lösung der Entwicklungsaufgabe Schuleintritt und ermöglicht die Weiterentwicklung der familiär angelegten, allgemein bedeutsamen Schlüsselqualifikationen, die gemäss der OECD allen Kindern möglich gemacht werden sollen. Die Schüler/innen sollen – ähnlich wie in der Familie – in die Lebenswelt Schule eingeführt werden, so dass sie sich in der zusätzlichen und neuen Lebenswelt einfinden und diese auch mitgestalten können. Sie brauchen Erfahrungsräume und soziale Resonanz, um neben der privaten eine öffentliche Identität zu entwickeln, die ihnen als gesellschaftliche Eintrittskarte ein gewisses Mass an Chancengleichheit ermöglicht.

«Fit für die Schule» wird ein Kind durch entwicklungsfördernde Grundlagen, die milieuspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sind. «Fit durch die Schule» zeigt auf, dass die Lebenswelt Schule eine zweite Chance bietet, die vom Kind genutzt werden kann und

muss, um die auf gesellschaftliche Werte ausgerichteten Schlüsselkompetenzen zu erwerben.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1985.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.): Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta, 2003.
- Brisch, K.H.: Kinder ohne Bindung. Stuttgart: Klett-Cotta, 2005.
- Erikson, E.H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982, 8.
- Flammer, A.: Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In: Mandl, H., Dreher, M. & Konrad, H.J.: Entwicklung und Denken im Kulturellen Kontext. (119-128) Bern: Huber 1993.
- Erziehungsberatung Kanton Bern: www.erz.be.ch/fit-fuer-die-schule, 2005.
- Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

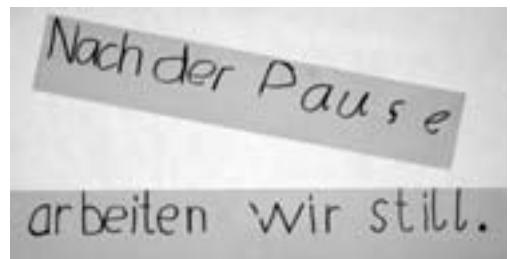


Abb.7 und 8: Klassenregeln und Schulhausregeln als Verhaltenserwartungen deklarieren zu erwartendes Schüler/innenverhalten

Grob, A. & Jaschinski, U.: *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2003.

Klippert, H.: *Teamentwicklung im Klassenzimmer, Bausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz, 1999.

OECD: *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf

Heidelberger Marktforschungsinstitut SINUS: *Sinus-Milieus*. www.sinus-sociovision.de/

Kösel, E.: *Die Modellierung von Lebenswelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub, 1993.

Schulze, G.: *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus 2000.

Adresse

Manuela Keller-Schneider, lic. phil.

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Pädagogische Hochschule Zürich

Rämistr. 59, 8090 Zürich

m.keller-schneider@phzh.ch

Margret Trommer

Gammer, Carole (2005) Die Stimme des Kindes in der Familientherapie.

Originaltitel: La voix de l'enfant dans la thérapie familiale, édition érés, 2005, ISBN 2-7492-0516-6
Eine Ausgabe in Deutsch erscheint 2006 im Verlag Carl Auer, Heidelberg.

Während sich die Frage nach Familientherapie normalerweise stellt, wenn ein Kind ein Problem hat, tendieren die meisten Therapeuten darauf, das System selbst zu ändern, um dem Kind zu helfen. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich somit vor allem auf die Eltern. Auch wenn die Kinder immer eine Rolle gespielt haben in der Familientherapie werden sie weniger beachtet als ihre Eltern, deren Gefühle und Handlungen in erster Linie vom Therapeuten exploriert werden.

Carole Gammer versucht, in der Familientherapie das Gleichgewicht wieder herzustellen und den Gesichtspunkten des Kindes ebenso viel Gewicht beizumessen wie denjenigen der Eltern. Das Beziehungsnetz als Ganzes zu ändern ist für sie eine Notwendigkeit. Die Arbeit sei jedoch viel effektiver, wenn die Kinder frei kommunizieren und ihre Wahrnehmungen mitteilen können. Zu diesem Zweck hat Gammer eine Anzahl Techniken entwickelt oder angepasst, die Eltern und Kinder mobilisieren: Dramatisieren der Problemsituationen, Verwenden von Metaphern, künstlerisch-systemische Techniken (Zeichnen, Malen, Teigskulpturen formen etc.), Setzen von Grenzen, Einsatz von Video, Externalisation, Wiederherstellung des Spiels u.s.w. Sie stellt diese Techniken in diesem Buch dar, quer durch zahlreiche lebendige und temporeiche Sitzungsprotokolle, in denen die Teilnahme der Kinder am therapeutischen Prozess direkt miterlebt werden kann. Spezielle Aufmerksamkeit richtet Carole Gammers Familienarbeit auf die Geschwister und auf Kinder, die an Aufmerksamkeitsstörung und/oder Hyperaktivität leiden. Die dargestellten praktischen Prozesse werden durch detaillierte theoretische Kommentare ergänzt.

Ein für den therapeutischen und beraterischen Alltag nützliches Buch. Für Erfahrene zum Auffrischen, für Einsteiger/innen zum Ausprobieren einfacher Techniken. Das jeweilige Vorgehen ist Schritt für Schritt beschrieben und theoretisch ausgeleuchtet, inwiefern Gammer nach kognitiv behavioralem Muster vorgeht und wo sie systemischen Gesichtspunkte Raum gibt.

Adresse

Margret Trommer, Dr. Phil.

Fachpsychologin FSP

SPD Opfikon

margret.trommer@opfikon.ch



Marcel R. Zentner

Musique et émotions chez l'enfant*

Nous passons beaucoup de temps à écouter de la musique. Ce qui induit des expériences sur le plan des sentiments. Dans cette «réponse émotionnelle», l'auteur distingue l'émotion perçue de l'émotion ressentie. Il s'intéresse particulièrement aux interprétations et réactions des enfants à l'écoute de musique. Les enfants reconnaissent-ils la valeur émotionnelle de la musique ? La musique modifie-t-elle l'état émotionnel des enfants ? Quelles parties ou propriétés de la musique sont-elles efficaces à cet égard ? Dans cet article, l'auteur décrit quelques recherches qui ont abordé ces questions. L'article touche aussi la question des effets thérapeutiques de la musique sur les enfants.

Musik und Emotionen beim Kind

Wir Menschen verbringen viel Zeit mit dem Hören von Musik, nicht zuletzt weil uns diese gefühlsmäßig stark berührt. Bei dieser «emotionalen Reaktion» unterscheidet der Autor zwischen wahrgenommener Emotion und erlebter Emotion. Speziell interessieren ihn die emotionalen Wahrnehmungen und Erlebnisse von Kindern auf Musik. Erkennen Kinder die von Musik zum Ausdruck gebrachte Gefühle? Verändert Musik die Gefühlslage von Kindern? Welche Teilelemente der Musik sind dabei wirksam? Der Artikel berührt auch Fragen zur therapeutischen Anwendungen von Musik bei Kindern.

*Cet article est une version révisée d'un article publié sur *Petite Enfance*, n° 95, déc. 2005, Pro Juventute. Nous remercions vivement la rédaction de *Petite Enfance* de nous avoir donné l'autorisation de le reproduire ici.

Introduction

Une raison simple qui explique pourquoi l'être humain passe autant de temps à écouter de la musique c'est qu'elle donne lieu à une expérience émotionnelle appréciée. Il n'y a pas de musique sans émotion. A ce titre, on pourrait s'attendre à ce que l'étude de la musique et des émotions occupe une place centrale dans la science musicale. Ce n'est de loin pas le cas ; le champ qui étudie les liens entre la musique et les émotions est très limité et les projets encore isolés. Des difficultés méthodologiques, de la fragilité théorique, la polysémie du terme émotion, notamment, sont autant d'éléments qui expliquent la place subordonnée de ce champ d'étude. Toutefois, le champ est actuellement en passe de prendre de l'importance notamment depuis que de la psychologie a intégré l'étude des émotions dans son champ de recherche (cf. Sloboda & Juslin, 2001).

A l'intérieur de ce champ de recherche, rendre compte de la « réponse émotionnelle » d'un individu à l'écoute d'un morceau de musique est un enjeu clé. Dans le présent article, nous nous intéresserons plus précisément aux réactions émotionnelles des enfants. Il s'agira de présenter succinctement quelques différentes perspectives de recherches qui se situent dans cette optique.

La « réponse émotionnelle », une question de définition

Le terme « réponse émotionnelle » a un double sens auquel il convient de faire très attention, comme l'ont suggéré les philosophes qui se sont penchés sur les réactions émotionnelles à la musique (par exemple P. Kivy.).

Lorsqu'un enfant dit qu'un morceau de musique est triste, le mécanisme sur lequel repose son jugement est souvent très obscur. Certaines musiques nous

rendent tristes sans que nous ne sachions vraiment pourquoi. Mais il se peut aussi que nous percevions une musique comme triste sans être pour autant touchés par elle. Dans ce cas dernier nous qualifions la musique de triste, mais non pas notre ressenti. C'est comme reconnaître ou percevoir une expression faciale triste sans qu'elle nous touche. La perception et l'induction émotionnelle sont donc deux phénomènes qu'il s'agit de distinguer.

D'un point de vue méthodologique, l'étude de la « perception émotionnelle » pose moins de problèmes que l'étude de « l'induction émotionnelle ». Tant que nous en restons à l'interprétation des émotions suscitées par la musique, nous semblons être en terrain sûr : il suffit de demander à des enfants quelle émotion parmi un choix de diverses émotions (par exemple illustrées par des dessins de visages gais ou tristes) va avec un passage musical donné ; s'ils répondent tous la même chose, on ne pourra qu'en conclure qu'une certaine émotion est reconnaissable dans ce passage. Toutefois, il est nettement plus difficile de prouver qu'un morceau de musique a modifié l'état émotionnel d'une personne. Pour cela, une méthodologie plus poussée serait nécessaire.

Rendre compte des réactions émotionnelles à la musique impose qu'une autre distinction soit introduite: voulons nous simplement obtenir une information sur les effets de la musique prise « en bloc » ou sommes-nous intéressés, au-delà de cet aspect, à savoir précisément quels paramètres musicaux tels que la mélodie, l'harmonie, les timbres, le tempo ou

les rythmes sont responsables de l'interprétation ou de l'induction de l'émotion dans la musique ? Nous pourrions qualifier cette distinction de « globale » versus « spécifique ». Cette double distinction (« perception émotionnelle » vs « induction émotionnelle » et « général » vs « spécifique ») nous permet de classer les différentes recherches nous servant de canevas à la présente contribution.

Il ne saurait être possible ici de fournir un tableau complet de la recherche dans le domaine. Il s'agit plutôt de donner un aperçu des divers moyens que la recherche se donne pour appréhender l'émotivité de l'enfant face à la musique et ainsi d'en affiner les connaissances.

1° Que savons-nous de la capacité d'un enfant à percevoir une émotion (émotion perçue) dans la musique ?

Dans le cadre d'une étude réalisée par Kratus (1993), typique de cette perspective de recherche, on a demandé à des enfants entre six et douze ans d'interpréter l'émotion contenue dans trente enregistrements musicaux. En écoutant ces extraits, les enfants devaient encercler, d'une part, un visage gai ou un visage triste et, d'autre part, un visage agité ou un visage calme. Les sujets ont été plus unanimes dans la distinction entre musique gaie et musique triste que dans celle entre musique agitée et musique calme. Les résultats ont montré que les interprétations étaient

	Musique en général	Éléments spécifiques de la musique
Perception émotionnelle	1° Kratus, 1993 / Dolgin & Adelson, 1990 / Trainor & Trehub, 1992 / Nawrot, 2003	2° Kastner & Crowder, 1990 / Gregor et col., 1996 / Adachi & Trehub, 1998 / Dalla Bella et col., 2001
Induction émotionnelle	4° Musicothérapie: Gold et col., 2004 (psychopathologie) Standley, 2002 (enfants prématurés)	3° Zentner & Kagan, 1998

Tableau à axes croisés résumant les orientations de recherches traitées dans l'article, accompagnés de quelques références représentatives. Les

semblables pour les différents groupes d'âge et pour les deux sexes.

Autre exemple, celui de Dolgin et Adelson (1990), qui ont demandé à des participants de quatre, sept et neuf ans ainsi qu'à des adultes d'interpréter l'émotion exprimée dans seize mélodies enregistrées. Contrairement à l'étude de Kratus, les auteurs ont ici spécialement composé des mélodies sensées exprimer des émotions comme la gaieté, la tristesse, la colère et la peur. Tous les groupes d'âge ont été capables d'identifier la bonne émotion dans les mélodies avec un taux de réussite plus élevé que s'il était dû au simple hasard. Les performances des enfants de quatre ans, en particulier en ce qui concerne les mélodies suscitant la peur, sont toutefois inférieures à celles des autres groupes d'âge.

Des résultats similaires ont été enregistrés dans un nombre relativement élevé d'autres études (pour une étude plus récente, voir Nawrot 2003). En résumé, ces études tendent à montrer que des enfants de quatre ou cinq ans sont déjà capable d'interpréter de façon cohérente et proche de celle des adultes, les émotions exprimées par la musique, même si les enfants en âge préscolaire, se montrent moins performants pour ce qui touche aux émotions de « colère » et de « peur ».

Dans une série d'études que nous venons d'achever à l'Université de Genève, nous avons étudié les réactions émotionnelles à la musique de plus de mille personnes. Il est apparu clairement que la structure des émotions musicales diffère de la structure des émotions de la vie quotidienne. Quel que soit le style de musique, nous avons pu constater que la peur jouait un rôle minime dans la palette très large des émotions musicales. Donc, la difficulté que nous rencontrons avec la peur et, dans une certaine mesure, avec la colère, pourrait être due à la nature non musicale de ces deux états

Laissant de côté les problèmes liés à la nature quelque peu insaisissable des émotions en musique, Trainor et Trehub (1992) ont utilisé un paradigme différent dans lequel ils ont demandé à des enfants de faire correspondre des extraits de Pierre et le loup de

Prokofiev avec des images du loup, de l'oiseau, du chat et du canard. Des enfants de trois ans déjà ont réussi à associer les extraits musicaux aux images correspondantes avec un taux de réussite plus élevé que s'il était dû au simple hasard.

En conclusion, déjà très jeunes, les enfants se montrent cohérents dans l'interprétation des émotions liées à la musique, même s'il faut tenir compte de quelques restrictions selon le type d'émotion, l'âge, le sexe et les interactions entre ces facteurs en se basant sur la littérature plutôt riche qui existe déjà dans le domaine de l'interprétation émotionnelle en musique.

2° Les paramètres musicaux responsables de la perception émotionnelle de la musique chez les enfants.

Les résultats sont moins probants lorsque l'on cherche à savoir quels sont les éléments musicaux précis qui déterminent l'information émotionnelle spécifique que les enfants retirent des extraits musicaux. La musique est manifestement un sujet complexe, mais une longue tradition de théorisation et de recherche sur des adultes a mis en évidence le fait que certains paramètres seraient plus importants que d'autres. Les éléments de base de la musique sont : le rythme, le tempo, la mélodie, la dynamique, l'harmonie et le timbre.

Dans l'étude de Kratus mentionnée ci-dessus, les différents extraits musicaux ont été évalués par des experts en fonction de tous ces paramètres. Ensuite, l'attribution des émotions sur la base de ces mêmes paramètres a été examinée. Comme on pouvait s'y attendre, le tempo est apparu comme l'élément le plus important dans l'attribution des émotions, mais la mesure et l'articulation avaient également un rôle à jouer. Beaucoup des paramètres caractérisant la musique sont étroitement liés ce qui, dans le présent contexte, questionne la pertinence d'une analyse qui intègre tous les paramètres musicaux et cherche à isoler parmi eux le plus influent.

Les analyses dans lesquelles un seul paramètre est manipulé alors que tous les autres paramètres restent inchangés, donnent des résultats moins ambigus. Dans une étude souvent citée et réalisée par Kastner et Crowder (1990), on a fait écouter à des enfants âgés entre trois et douze ans douze petits passages musicaux présentés dans différents arrangements : en mode majeur ou mineur et, en réalisation harmonisée ou avec une simple mélodie. Pour chacun des passages, les enfants devaient choisir l'un des visages représentant une expression gaie, triste, fâchée ou satisfaite. Le principal résultat : tous les enfants, même les plus jeunes, ont fait preuve d'une sensibilité fiable au mode majeur/mineur, mais cela seulement pour les versions harmonisées des extraits musicaux et non pour les versions purement mélodiques. Les différences dans les réactions des enfants par rapport aux versions harmoniques ou mélodiques semblent corroborer la théorie de Helmholtz, physicien et physiologiste allemand ayant écrit en 1862 un ouvrage volumineux portant sur une théorie physiologique de la musique, selon laquelle le mode mineur harmonisé comporte des associations de fréquences plus dissonantes pouvant être les déclencheurs des réactions émotionnelles.

Malgré ces résultats, la question de savoir si les enfants de trois-quatre ans sont sensibles aux caractéristiques harmoniques reste ouverte. Traditionnellement, les théories du développement de l'enfant ont situé l'émergence d'une sensibilité à l'harmonie autour de l'âge de sept ans et, en effet, dans une étude plus récente menée par Gregory et ses collaborateurs (1996), on a découvert que ce n'est qu'à partir de l'âge de sept ans – et non de trois ans – que les enfants sont capables d'associer des visages gais ou tristes avec les modes majeur et mineur (voir aussi Della Bella et al., 2001).

En dehors des études que je viens de mentionner, il ne semble pas exister, à ma connaissance, beaucoup d'informations sur les paramètres musicaux spécifiques à l'origine des attributions d'émotions chez les enfants. Quoi qu'il en soit, la question peut aussi être abordée sous un autre angle. Ainsi, Adachi

et Trehub (1998) ont demandé à un large échantillon d'enfants entre quatre et douze ans de chanter une chanson connue de différentes manières, de façon à rendre l'auditeur gai ou triste. Ensuite, ils ont analysé les moyens musicaux utilisés par les enfants pour exprimer différentes émotions. Le principal résultat est le suivant : les enfants ont fait avant tout appel à des moyens d'expression communs à la musique et au langage, tel le tempo (lent/rapide), la dynamique (à voix haute/à voix basse) et la hauteur de la voix (aiguë/grave), mais relativement peu à des moyens spécifiques à la musique (comme l'articulation, le legato/staccato ou le mode mineur/majeur) pour faire passer l'émotion désirée. Ces résultats justifient la nécessité de réaliser des études dans lesquelles non seulement le mode, mais également des paramètres peut-être plus basiques comme le rythme, le tempo, la dynamique et la hauteur du son seraient manipulés dans le cadre d'une analyse sur l'interprétation des émotions en musique.

Dans une autre étude (Dalla Bella et col., 2001), ce sont le mode et le tempo qui ont été manipulés dans le but de déterminer leur influence sur les émotions perçues dans la musique en fonction de l'âge des sujets. Des enfants entre trois et huit ans ainsi que des adultes devaient associer les différents extraits musicaux (des pièces de musique classique sélectionnées en fonction de leur mode et de leur tempo et rejouées par un synthétiseur) avec des images de visages joyeux ou tristes. Les résultats ont montré que les adultes étaient davantage sensibles aux différences de mode; les enfants entre six et huit ans étaient sensibles à la fois au tempo et au mode; enfin les enfants âgés de cinq ans étaient sensibles uniquement aux différences de tempo. Les auteurs en concluent que la sensibilité au tempo intervient plus tôt dans le développement que la sensibilité au mode en ce qui concerne leur influence sur la perception des émotions dans la musique. Reste à relever que les enfants âgés de trois-quatre ans n'ont pas réussi à associer les visages adéquats dans une probabilité plus grande que le hasard.

3° Le rôle des paramètres musicaux dans les états émotionnels des enfants

Est-ce que certains paramètres musicaux sont responsables des changements dans l'état affectif des enfants ? Cependant, des études ont montré que même les petits bébés réagissent sensiblement à un paramètre musical que nous n'avions pas encore mentionné jusqu'à présent : la consonance et la dissonance. Les compositeurs de musique classique d'avant-garde, à commencer par Arnold Schoenberg, créent des œuvres souvent perçues comme très dissonantes, ce qui incite parfois les auditeurs à réagir. Ayant le sentiment que leur travail n'est pas apprécié, ces compositeurs se défendent en affirmant que la préférence des auditeurs pour la musique consonante découle d'une disposition acquise. Si l'on en croit les études qui vont être présentées dans ce chapitre, ils pourraient avoir tort, à savoir que les préférences pour la consonance semblent être présentes déjà très tôt dans le développement de l'enfant et tiendraient davantage d'une disposition innée que d'un apprentissage.

L'étude que nous avons menée, Jérôme Kagan et moi-même (Zentner & Kagan, 1996, 1998) consistait à faire soumettre deux mélodies de trente-cinq secondes – une version consonante et une version dissonante – à trente-deux bébés de quatre mois. La consonance et dissonance font référence au caractère plaisant ou non de deux ou plusieurs fréquences jouées simultanément. Pour simplifier : la dissonance, c'est le jeu simultané de deux ou plusieurs fréquences qui, lorsqu'elles sont perçues ensemble, sonnent « faux » à l'oreille de la plupart des auditeurs.

Etant donné l'âge des enfants, nos observations reposaient sur les réactions manifestées par les enfants devant le magnétophone diffusant simultanément les versions consonantes et dissonantes. Les enfants ont regardé bien plus longtemps le magnétophone durant les versions consonantes et ils ont également moins bougé durant ces dernières. À l'inverse, on a constaté davantage d'agitation et de pleurs durant les versions dissonantes, qui semblaient ne pas plaire aux bébés. Dans quelques cas, on a même remarqué une véritable aversion.

Ces résultats montrent donc que déjà très tôt les enfants ont une préférence pour les mélodies consonantes. On peut toutefois à juste titre se poser la question des influences pré-natales comme la voix de la mère et du père ou encore de musiques que l'on aurait fait écouter à l'enfant à travers le ventre sur la préférence des mélodies consonantes. Ce sujet mériterait des études approfondies mais poserait également des problèmes méthodologiques : on ne pourra pas imposer à une mère de faire écouter à son enfant de la musique contemporaine dissonante ou de lui parler de façon dissonante.

4° L'induction émotionnelle à l'écoute de la musique

Il est bien connu que la musique est souvent utilisée pour modifier le profil comportemental et affectif de l'enfant dans un cadre thérapeutique. On peut alors parler de musicothérapie : « Music therapy is the use of organized sounds and music within an evolving relationship between client and therapist to support and encourage physical, mental, social and emotional well-being » (Bunt, 1994, p. 8). (La musicothérapie, c'est l'utilisation de sons organisés et de musique dans le cadre d'une relation évolutive entre le thérapeute et son patient, dans le but de maintenir et d'améliorer le bien-être physique, mental, social et émotionnel de ce dernier).

L'importance des affects et des émotions dans la psychopathologie des enfants comme des adultes n'est plus à démontrer et une des forces de la musicothérapie réside dans sa composante non-verbale qui permet une approche différente de la communication, ceci étant d'autant plus utile avec des enfants présentant un langage encore peu élaboré ou même absent. Ainsi, les domaines d'application de la musicothérapie avec les enfants sont nombreux : troubles émotionnels, troubles du langage, autisme, problèmes moteurs, difficultés d'apprentissage, surdité, etc. (pour une méta-analyse des effets positifs la musicothérapie en fonction des psychopathologies, voir Gold et col., 2004). Il s'agit toutefois de préciser que l'utilisation de la musique dans un cadre thérapeutique ne consiste pas

uniquement en l'écoute d'une œuvre musicale (musicothérapie dite «réceptive») mais qu'elle implique, le plus souvent, un jeu musical et relationnel entre le thérapeute et le patient, avec de vrais instruments à disposition (musicothérapie dite «active»); pour une présentation de la musicothérapie en français, voir Ducourneau 2002).

Néanmoins, l'écoute musicale simple peut également apporter de bienfaits, par exemple dans un cadre hospitalier, où elle pourra être utilisée pour ses vertus relaxantes, analgésiques et sédatives (Standley et Hanser, 1995) mais aussi pour initier une relation visant à stimuler l'enfant sur le plan moteur, cognitif, langagier et social dans l'optique de favoriser son développement dans les cas d'hospitalisation de longue durée (Kennely, 2000). Dans cette perspective, les émotions jouent à nouveau un rôle important et l'un des buts de l'utilisation de la musique va être de faciliter leur expression et leur régulation.

Il est intéressant de relever un terrain pour lequel l'utilisation de l'écoute musicale peut encore être habilement utilisée : les services de médecine néonatale pour prématurés. Reprenant les procédures et les résultats d'une dizaine d'études publiées sur le sujet, une meta-analyse (Standley, 2002) a montré un effet important de la musique sur la santé des enfants prématurés. Par exemple, la musique semble contribuer à augmenter la prise de poids et le taux d'oxygène dans le sang ainsi qu'à diminuer le nombre de jours d'hospitalisation de ces enfants et ce d'une façon significativement différente d'autres stimulations auditives comme des bruits ou des voix. Dans la plupart des études, on fait écouter aux enfants des berceuses durant une vingtaine de minutes une à deux fois par jours à l'aide d'écouteurs placés dans les couveuses ou même de petits casques adaptés à la taille de leur crâne. Pour les personnes intéressées par cette approche, l'auteur résume, en conclusion à la méta-analyse, les implications cliniques des différentes études en soulignant les points importants à considérer dans le choix des musiques et dans les conditions d'écoute.

Mais attention : de plus en plus de gens, influencés par les reportages attrayants des médias, sont séduits par l'idée que la musique puisse améliorer le développement émotionnel et intellectuel des enfants. L'exemple le plus flagrant de ce courant est « l'effet Mozart », selon lequel la musique de Mozart (mais pas une autre musique) augmenterait temporairement le niveau d'intelligence des personnes. Entre temps, nous savons que toute activité agréable est stimulante et, par conséquent, peut améliorer nos performances dans diverses tâches comme, entre autres, des tests d'intelligence. La médiatisation de l'effet Mozart a été contreproductif : Elle n'a que contribué à diffuser une idée fautive au détriment d'un effet beaucoup plus important et réellement valide : Celui des effets bénéfiques de l'apprentissage d'un instrument de musique sur le succès scolaire (cf. Schellenberg, 2006).

Conclusion

L'étude de la façon dont l'affect infantin répond à la musique est un domaine qui suscite de plus en plus d'intérêt. Comme nous l'avons exposé, la recherche a beaucoup mieux réussi à démontrer que les enfants parvenaient à extraire une signification émotionnelle des stimuli musicaux qu'à démontrer des changements à court ou long terme dans l'état affectif des enfants. Néanmoins, nous avons vu que les applications préventives et thérapeutiques se montrent prometteuses. Si la croyance populaire selon laquelle la musique – et surtout l'apprentissage d'un instrument musical – aurait des effets bénéfiques sur le développement des enfants doit être prise au sérieux, plus de recherches sont nécessaires pour démarquer d'avantage la réalité du mythe.

Anschrift

Marcel R. Zentner, Prof. Dr. phil.
Département de psychologie
Université de Genève
Genève, Suisse

Bibliographie

Adachi, M. and Trehub, S. (1998). Children's expression of emotion in song. *Psychology of Music*, 26, 133-153.

- Bunt, L. (1994). *Music Therapy. An art beyond words*. London: Routledge.
- Dalla Bella, S., Peretz, I., Rousseau, L. and Gosselin N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80, 1-10.
- Dolgin, K.G. and Adelson, E.H. (1990). Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally presented melodies. *Psychology of Music*, 18, 87-98.
- Ducourneau, G. (2002). *Éléments de musicothérapie*. 2ème édition. Paris: Dunod.
- Giomo, C.J. (1993). An experimental study of children's sensitivity to mood in music. *Psychology of Music*, 21, 141-162.
- Gold, C., Voracek, M. and Wigram, T. (2004) Effects of music therapy for children and adolescents with psychopathology: a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1054-1063.
- Gregory, A.H., Worrall, L. and Sarge, A. (1996). The development of emotional responses to music in young children. *Motivation and Emotion*, 20, 341-348.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2001). *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Kastner, M.P. and Crowder, R. (1990). Perception of the major/minor distinction. IV. Emotional connotations in young children. *Music Perception*, 8, 189-202.
- Kennely, J. (2000). The specialist role of music therapist in developmental programs for hospitalized children. *Journal of Pediatric Health Care*, 14, 56-59.
- Kratus, J. (1993). A developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, 21, 3-19.
- Nawrot, E.S. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75-92.
- Overy, K. (1998). Discussion Note: Can music really «improve» the mind? *Psychology of Music*, 26:97-99.
- Schellenberg, G. and Trehub, S.E. (1996). Natural musical intervals. Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, 7, 272-277.
- Schellenberg, E.G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R.J. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Standley, J.M. and Hanser, S.B. (1995). Music therapy research and applications in pediatric oncology treatment. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 12, 3-8.
- Standley, J.M. (2002). A meta-analysis of the efficacy of music therapy for premature infants. *Journal of Pediatric Nursing*, 17, 107-113.
- Terwogt, M. and van Grinsven, F. (1991). Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19, 99-109.

Rechtspsychologische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Wie schon in P&E 2.05 erwähnt, freuen wir uns, euch informieren zu dürfen, dass wir im Mai 2006 mit einem neuen Ausbildungsgang «Rechtspsychologische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen» beginnen. Die Ausbildung auf französisch ist bereits im Dezember mit Erfolg gestartet. Die angebotene Ausbildung des Institut Universitaire Kurt Bösch in Sitten entstand in Zusammenarbeit mit den Universitäten Freiburg, Genf und Lausanne und der Schweizerischen Gesellschaft für Rechtspsychologie SGRP/SSPL, und wird in Sitten und Freiburg durchgeführt. Sie richtet sich an Psychologinnen und Psychologen, die bereits Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen gesammelt haben, und die sich auf dem Gebiet der Begutachtung spezialisieren möchten. Der Beruf des Rechtspsychologen wird im kommenden Psychologieberufsgesetz und im neuen Jugendstrafgesetz rechtlich festgelegt. Wir hoffen, bis zum Eintreten der neuen Gesetzbestimmung genügend Gutachterinnen und Gutachter ausgebildet zu haben, um der steigenden Nachfrage zu genügen.

Die Schweizerische Gesellschaft für Rechtspsychologie SGRP/SSPL führt eine Liste anerkannter Gutachter, die den zuständigen Stellen jährlich zugestellt wird und auch auf unserer Homepage www.rechtspsychologie.ch einsehbar wird sein.

Mit kollegialen Grüßen.

Dr. Hans-Werner Reinfried, reinfried@begutachtung.ch
 Prof. Philip Jaffé, philip.jaffe@gmail.com
 Walter Schnyder, lic. phil., walter.schnyder@admin.vs.ch
 André Wirth, lic. phil., andre.wirth@iukb.ch



Thomas Stucki

Vom Raum der Wüste

Eine Gruppe von 25 Personen reist nach Marokko und lässt sich von Berbern in die Wüste führen. Ihre Reise ist die Reise in eine Welt, wo sie Fremde werden und staunen. Einem Sprichwort aus Marokko zufolge soll man sich nicht wundern, wenn man einen Esel vorüber fliegen sieht, sondern sich an die Grösse Gottes erinnern.

De l'immensité du désert

Un groupe de 25 personnes se rend au Maroc et se fait conduire dans le désert par des Berbères. Leur voyage les conduit dans un monde où ils sont les étrangers et tombent des nues. Un proverbe marocain dit que, voyant passer un âne volant, il ne faut pas s'étonner mais se souvenir de la grandeur de Dieu.

Stimmen und Trommeln

In der Nacht zum 2. Oktober überfliegen wir die Strasse von Gibraltar und landen in Casablanca. Wir wollen zu Fuss und mit Kamelen im Oued Drâa unterwegs sein, einem Oasental bei Zagora. Unsere Ankunft in Marokko ist die Ankunft in einer fremden Welt und der Zöllner bestätigt dies, indem er unsere Pässe von hinten her stempelt. Ein zweiter Flug bringt uns nach Quarzazate in den Hohen Atlas, von wo aus wir die Strasse nach Zagora nehmen.

Das Wenige, was einem über jedes Land im Lauf eines Lebens zugeflogen komme, falle in den ersten Stunden ab, schreibt Elias Canetti und so verlieren auch wir mit jeder Kurve unserer Fahrt ein Stück Er-

wartung an Marokko. Unser Fahrer füllt seinen Peugeot 505 mit berberischer Musik. Trocken hört sie sich an, und trocken sehen die Häuser hier aus, die vermuten lassen, sie seien aus den Steinen erbaut, die sie umgeben. Keine Streichinstrumente wie in der arabischen Musik, kein Orchester, nur Stimmen, dann Stimmen als Antwort und Trommeln.

Behausungen auf Zeit

Neun Tage später kehren wir nach Zagora zurück. Unser Hotel wird zum Krankenlager: einige hat es in der Wüste mit Durchfall und Fieber erwischt. Wir warten auf unsere Zimmer. Manche leben wieder nach der Uhr und erwarten das Frühstück um Punkt acht. Die meisten wirken unruhig, geschafft, und wir reden von einem misslungenen Empfang. Ein Arzt ist bestellt, kommt nicht, wird erneut bestellt, kommt wieder nicht und die Kranken genesen selber.

Nach mehr als einer Woche in der Hitze ist das Grün im Garten des Hotels Erlösung und Qual zugleich. Einige weinen, als wir die Wüste verlassen, andere, als wir das Hotel erreichen. Der Aufenthalt in der Wüste berührt. Wir fragen uns, ob an diesem Ort Verbindung mit der Phylogenese spürbar werde, ob dieser Raum Berührung zulasse mit der Geschichte menschlicher Entwicklung. Die Gegend sieht jeden Tag anders aus. Berber führen uns durch die Wüste, packen die Kamele, kochen, errichten die Lager. Wir steigen am ersten Tag an der Flanke eines Hügels hinauf und über seinen Grat in ein Tal hinab, wandern am zweiten Tag in einem Flussbett weiter, verlassen am dritten Tag den Höhenzug und ziehen am vierten Tag Richtung Sandwüste. Am fünften Tag erreichen wir Dünen. Tagsüber ist es heisser als sonst um diese Jahreszeit und in der Nacht kühlt es kaum ab. Die meisten schlafen nicht im Zelt, sondern unter freiem Himmel, zum Teil abseits vom Lager.

Wir kommen an Behausungen auf Zeit vorbei, an Mauern, die ein Dach bekommen, wenn Menschen darin wohnen. Einmal treffen wir Bewohner an: eine Frau und drei Kinder, und auf ihrem Hof sehen wir Ziegen, Kamele und Esel. Ein Spitz bellt von der Anhöhe dahinter auf unsere Karawane herab. Zwei Führer verhandeln um eine schwarze Ziege, und einige von uns kosten vom Brot, welches vor dem Haus gebacken wird. Irgendwo hatte ich gelesen, dass die

Wahrheit der Wüste das Schweigen sei und hatte verstanden, dass die Wüste einen schweigen liesse und nur schweigend an ihre Wahrheit zu gelangen sei. In der Wüste verstehe ich, dass ihre Wahrheit im Schweigen liegt, weil man nicht darüber reden kann, was die Wüste ist.

Ramadan im Palmenhain

Es ist Ramadan, der neunte Monat des mohamedanischen Jahres. Am Tag isst, trinkt und raucht niemand, die Muslime warten bis Sonnenuntergang.

«Donnez-moi un stylo, monsieur, donnez-moi un dirham!» fordern zwei Jungen, als ich auf die Strasse trete. Ein stylo hat den Wert einer geflochtenen Figur aus Palmblatt. Auf ein Papier vom Boden schreiben die Buben Ibrahim und Ali, als ich sie um ihre Namen bitte. Ich wickle die Figuren in das Papier und gehe weiter. Im Palmenhain suche ich Ruhe und finde Konversation. Solche über Religion und solche über die Idee von einem Reisebüro für Kundschaft aus der Schweiz. Es wird Abend und ich folge der Einladung zur soupe du ramadan im Hotel.

Eingetrocknete Preise

Von Zagora brauchen wir einen Tag Fahrt nach Marrakech. Wir verschmelzen mit dem Lebensraum Strasse. Die Fahrt wird zu einem Raum der Reinigung und Vorbereitung, zur Katharsis. Wir bereiten uns auf die Farben und die Gerüche von mraksch vor, Stadt, wie Marrakech in der Sprache der Berber heisst. Die Strasse ist auf unserer Fahrt nie länger als zwei, drei Minuten ohne Menschen. Jeder Dritte ist Fussgänger, etwa die Hälfte der Leute ist mit dem Fahrrad unterwegs, und ein Fünftel teilt sich auf in Gespanne mit Eseln, auf Mofas und Autos. Wir kreuzen frisch geduschte Europäer im Mietwagen. Die Sprache der Strasse ist das Hupen: man kündigt an, wenn man überholen will, teilt mit, wenn man überholt und verabschiedet sich, wenn man überholt hat. Bonjour, au revoir und bonne route. Wir halten an, um Datteln zu kaufen und stellen fest, dass ihr Preis in der Hitze eingetrocknet ist. Verhandeln ausgeschlossen.

Die Eindrücke vom Anfang unserer Reise brennen sich als Erinnerung ein, als wir an denselben Stellen vorbeikommen, wie auf der Hinfahrt. An der Tankstelle in Taddert kommt eine Gruppe von Kindern zusam-

men, als wir aussteigen. Die Schachtel Farbstifte verschwindet in den Händen eines Mädchens und bindet den Rest der Gruppe an sie. Wir fordern die Stifte zurück und wollen sie einzeln verteilen. Die Magie der Gabe bleibt ungebrochen und die Kinder drängen sich noch mehr um die Schachtel, die für einen Moment zum Mittelpunkt der Welt wird. Es gelingt nicht, gerecht zu geben. Wer keinen Stift bekommt, schreit auf einmal: «Bonbon, bonbon, bonbon!» Aus dem Schreien wird ein Murmeln, ich verteile meine letzten Ballone und wir sehen die Kinder in das Dorf zurückgehen.

Im Souk von Marrakech

Ich sehe die drei Greise von weitem. Sie stützen einander beim Gehen. Auch ihre Worte stützen einander, alle drei murmeln dieselben Worte, und es hört sich an, als würden die Männer sie einander vorsagen und die Worte einer für den anderen in Erinnerung behalten. Der mittlere Greis hält mir fünf Finger für fünf Dirham hin. «Missiö», sagt er und richtet die Bitte der drei Greise an mich. Das Zeichen der Finger wird ergänzt durch eine Schale aus Blech, die der zweite Mann unter seinem Gewand her-vor-nimmt. Die Schale dient der Verdeutlichung der Finger und verschwindet, als ich beginne, meine Hose zu durchsuchen. Ich gebe, und die Greise setzen ihren Gang fort.

Weiter vorn im Souk will an der Kreuzung der Rue du Mouassine und der Rue Baroudienne eine kleine, alte, gebeugte Frau am Stock um die Ecke gehen. Ein Mann sitzt an der Ecke auf einem Schemel und fasst den Stock der Frau mit seinen Fingerspitzen. Er führt die Alte um die Ecke und setzt sie danach ab, nicht ohne ein Wort mit ihr gewechselt zu haben. Seine Hand lässt er noch einige Sekunden an der Stelle warten, wo zuletzt der Stock der Frau war, als wollte er sie mit seiner Hand noch ein Stück begleiten, als wollte der Mann sicher sein, dass die Alte ihren Weg finde.

Am Abend essen wir bei der Garküche Nummer 34 auf der Place Jemaa el Fna. «What you want, what you want, beef, chicken, lamb, what you want, cous-cous, peperoni, what you want?» fragt der Kellner und springt von Gast zu Gast. Er ruft Leute, die vorbei gehen, springt ihnen zwischen den Bänken hindurch nach, ruft, mahnt und lässt ziehen, wer weit genug weg ist. «What you want, mer-guez, salad, cola, fanta, sprite, water, what you want?» Er wirbelt zum

Grill und bringt zwischen unse-ren Köpfen hindurch Spiesse und Haufen von Couscous auf den Tisch. Den Knaben, die am Ende unseres Tisches betteln, verteilt er Schläge und Flüche. Diesmal wird kein stylo und kein Dirham erbe-ten, sondern: Brot.

Am nächsten Tag suche ich selber Brot. Der erste Laden nach der Medersa Ben Youssef, einer Koranschule aus dem 14. Jahrhundert, ist ein Laden für Gewürze, und ich lasse mich hineinfallen. Ich folge den Säcken in das Dunkel, wo ich Männer sitzen sehe und frage nach Brot. Ein Schwarzer löst sich aus dem Dunkel, nimmt meine Hand in seine, geht mit mir um die Ecke in einen Gang, der ins Helle führt und bleibt mit mir vor einem Korb stehen. Ein Tuch aus Baumwolle liegt darauf. «Combien, quatre, cinq?» fragt er, schlägt das Tuch zurück und zeigt mir seine Brote. Er lacht, als ich sage, ich wolle nur zwei, denn soviel hat er bereits in der Hand, als er mich fragt. Mein Erstaunen, dass er mir die Brote schenken will, beantwortet er mit einem Lachen. Er hat mich erwischt, von Anfang an, ich war in jedem Moment überrascht.

Adresse

Thomas Stucki
Sternmattstrasse 16
6005 Luzern
Telefon 041 360 77 87
e-mail th.stucki@vtxmail.ch

Manuela Keller-Schneider

Die Schule ist obligatorisch – für wen?

Ein Bericht über Schulpflicht und Schulsituation von Mädchen in Marokko.

Beschrieben wird die Umsetzung der Schulpflicht in Marokko mit Parallelen zur Schweiz. In Marokko besteht nur ein Angebotsobligatorium. Die Eltern entscheiden, ob die Kinder auch wirklich zur Schule gehen dürfen. Oft wird Kindern, besonders aber Mädchen, der Schulbesuch verwehrt, da ihre Arbeitskraft in der Familie benötigt wird und die Eltern den Nutzen der Schulbildung nicht erkennen. Entsprechend sind die Schüler/innen in grossen Klassen sehr konzentriert bei der Arbeit.

L'école est obligatoire – pour qui ?

Un article sur l'obligation scolaire et la situation scolaire des filles au Maroc.

L'article décrit la concrétisation de l'obligation scolaire au Maroc et dessine des parallèles avec la réalité telle qu'elle a été imposée en Suisse. Au Maroc, seule l'admission est obligatoire. Les parents décident si, en fin de compte, les enfants peuvent ou non aller à l'école. Ce droit est souvent refusé aux enfants, surtout s'il s'agit de filles, parce qu'on a besoin de leur travail dans la famille et parce que les parents ne reconnaissent pas l'utilité d'une formation scolaire. Ce qui fait qu'au Maroc, les élèves des classes pourtant si nombreuses travaillent avec grande concentration.

1. Schulbesuch in der Primarschule Amezrou

«Ja, ja, die Schule ist in Marokko obligatorisch» bestätigte uns mit Nachdruck der Direktor der Primar-

schule eines Vorortes von Zagora, einer Wüstenstadt hinter dem Atlas in Marokko. Doch wie kommt es dennoch dazu, dass Eltern besonders ihre Töchter aus der Schule nehmen dürfen?

Obwohl wir sprachlich auf der Begriffsebene dasselbe ausdrückten, stehen dahinter verschiedene Definitionen – mit verschiedenen Realitäten und Selbstverständlichkeiten.

Auf der VIPP-Reise in die marokkanische Wüste, an welcher auch einige Personen aus der SKJP und weitere Interessierte teilnahmen, hatten wir Gelegenheit, die öffentliche Primarschule Amezrou bei Zagora zu besuchen und mit der Schulleitung zu sprechen. Nach einer ersten Begrüssung wurden uns im Konferenzzimmer Aspekte zur Schule vorgestellt. Die Schule umfasst ungefähr 16 Klassen mit je etwa 50 Schülerinnen und Schülern. Der Direktor, ein Lehrervertreter und der Präsident der Elternvereinigung stehen der Schule vor.



Anschliessend an diese Gesprächsrunde wurden wir eingeladen, das Schulareal zu besichtigen und kurz in einzelnen Klassen Einblick zu nehmen. In einem kleinen, einfach eingerichteten Klassenzimmer trafen wir auf 48 Schüler/innen der 5. Klasse, die sich - ohne störende Seitengespräche - auf den Lehrer und die an der Tafel festgehaltene Aufgabe ausgerichtet, lebendig und freudig mit Hand erheben zu Wort meldeten. Bestimmt gibt es solche Situationen auch in unseren Schulen, doch oft treffen wir auf andere Bilder. Diese

kurze Szene hat mich sehr beeindruckt. Erleben diese Kinder Schule eventuell noch eher als Möglichkeit und Chance? Im Kontrast dazu stehen Beobachtungen und Erlebnisse in unseren Schulen, in welchen immer wieder die fehlende Aufmerksamkeit und die geringe Durchhaltekraft der Kinder ein Thema ist.



Im Laufe dieses Besuchs wurde das Problem angesprochen, dass Eltern ihre Kinder – vorwiegend Mädchen – aus der Schule herausnehmen, weil sie sich Schule nicht für alle ihre Kinder leisten können. Dadurch sind besonders Mädchen benachteiligt; die Alphabetisierung der Frauen ist erschwert. Das Gespräch mit der Schulleitung in Zagora über das Schulobligatorium hat mich zu Fragen, Recherchen und Gedanken geführt. Wieso können Eltern ihre Kinder aus der Schule herausnehmen, wenn Schule obligatorisch ist? Wie kommt es, dass «Obligatorium» so verschieden interpretiert werden kann? Wie hat sich die Schulpflicht bei uns durchgesetzt?

2. Schulobligatorium

Das Wort «obligatorisch» bedeutet gemäss Duden «verbindlich», Obligatorium wird mit Verpflichtung übersetzt, «obligat» aus dem Lateinischen mit «unerlässlich, unvermeidlich, unentbehrlich». Eine Verpflichtung, eine Unerlässlichkeit wird somit von einer Instanz oder aus einer Lebensnotwendigkeit definiert und ist auf Empfänger gerichtet. «Schule» (aus dem Griechischen und Lateinischen) wird mit «Freisein von Geschäften» übersetzt. In der Antike bedeutete sie

die Musse des freien Bürgers für geistige Bildung. Heute bedeutet Schule institutionalisierte Formen des Unterrichts, sowie die Gebäude, die diesem Zwecke dienen (Böhm 2005). In diesem Sinne ist die Schule in Marokko obligatorisch – der Staat ist verpflichtet, Unterricht und Schulgebäude den Eltern für ihre Kinder bereit zu stellen.

Der Auf- und Ausbau der Schulen zeigt sich in vielen besonders aussereuropäischen Ländern trotz Unterstützung der UNESCO schwierig. Mit der Einführung oder Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, der staatlichen Schulaufsicht und der Einrichtung öffentlicher Schulen soll dem Land Entwicklung ermöglicht werden. Der Ausbau der Schule hält aber oft nicht mit dem Wachstum der Bevölkerung Schritt und die Investitionen kommen vorwiegend der Mittelschicht zu Gute. Armut und Kinderarbeit stehen dem allgemeinen Schulbesuch der Kinder entgegen. Das Schulobligatorium kommt somit den Kinder zugute, deren Eltern es sich leisten können, auf den Verdienst zu verzichten, den das Kind erarbeiten würde.



Der Entscheid, ein Kind zur Schule zu schicken, wird von verschiedenen Erwägungen beeinflusst. Einerseits muss eine Familie es sich leisten können, auf die Erwerbsarbeit dieses Kindes zu verzichten und ihm die Zeit für Schulbildung zu geben – Schlüsselqualifi-

kationen und Kenntnisse zu erwerben, die der Familie später zugute kommen können. Damit Eltern den Kindern Schulbildung ermöglichen oder Kinder diese als sinnvoll erachten, muss auch deren Nutzen erkannt werden. Somit bildet die Einstellung zur Dringlichkeit der Schulbildung eine wichtige Voraussetzung, die erst ermöglicht, in die Arbeit als Schülerin oder Schüler einzusteigen. Auf dem Markt in Marrakesch erzählte mir stolz ein etwa zehnjähriger Knabe, der Beschläge aus Eisen herstellte, dass er nicht zur Schule gehe, sondern arbeite - mit strahlendem Seitenblick zu seinem Vater, der an der Esse nebenan arbeitete. Fehlende Schulbildung wird von diesem Vater und diesem Sohn nicht als Nachteil erlebt. Der subjektive Nutzen der Alphabetisierung muss erkannt werden, damit Schulbildung angestrebt wird.

Auch in der Schweiz dauerte es lange, bis sich ein Schulobligatorium soweit durchsetzen konnte, dass alle Kinder erfasst wurden. Mit dem liberalen Umschwung in den 1830er Jahren setzten die grossen und umfassenden Reformen der kantonalen Bildungssysteme im Sinne von «Volksbildung ist Volksbefreiung» ein, die obligatorischen Volksschulen wurden eingeführt. Diese Schulpflicht stiess auch in der Schweiz bei vielen Familien und Gemeinden auf Widerstand. Sie wurde u.a. als Normierung durch den sich entwickelnden Rechtsstaat wahrgenommen, repräsentiert durch das Schulhaus vor Ort (Historisches Lexikon der Schweiz, 2005). Das Obligatorium beeinträchtigte die Lebensverhältnisse vieler armer Familien, die auf den traditionellen, selbstverständlichen Kinderverdienst angewiesen waren. Die Kosten, welche die Schule verursachte, lasteten auf den Gemeinden, besonders auf den armen (Geschichte des Kantons Zürich, 1994). Schulbildung war zugleich auch eine demokratische Forderung, «denn nur mit Bürgern, die Gesetze lesen und Wahlzettel ausfüllen konnten, liess sich eine demokratische Ordnung behaupten.» (Geschichte des Kantons Zürich, 1994). Um die Bürgerpflichten ausüben zu können, war die Beherrschung der Schrift zentral. Um 1870 wurde der obligatorische Schulbesuch allgemein akzeptiert, der unentgeltliche Volksschulunterricht war in der Verfassung verankert (Geschichte des Kantons Zürich, 1994 Bd.3 S.135.).

Somit stand der Gleichberechtigung aller Stände bezüglich Bildung nichts mehr im Wege – eine Forderung, die sich aber bis heute nicht ganz umsetzen lässt, denn die Ausgangslage, welche Kinder in die Schule mitbringen, kann erheblich differieren und beeinflusst den Schulerfolg weiterhin.

Ein Schulobligatorium muss somit nicht nur vom Staat erlassen, sondern auch von den Bürgerinnen und Bürgern angenommen werden. Die Durchsetzung eines Schulobligatoriums muss von allen Bevölkerungsteilen akzeptiert und mitgetragen werden und braucht eine gesicherte ökonomische Grundversorgung – erst dann kann man sich Bildung leisten. Schulbildung können nur die Familien erlangen, deren Grundbedürfnisse im Sinne der maslowschen Bedürfnispyramide (Kriz, 1991) erfüllt sind und die sich eine höhere Stufe der Bedürfnisbefriedigung und der Zukunftssicherung leisten können. Eltern entscheiden, welches ihrer Kinder welchen Weg gehen soll, wer Schulbildung erhalten soll und wer, wenn die Mittel beschränkt sind – in den Erwerbsprozess oder in Haus- und Feldarbeit einsteigen muss.

In der Schweiz ist die unentgeltliche Volksschule gesetzlich verankert und Kinderarbeit verboten, in Marokko ist nur das Anbieten von Schule obligatorisch, die Schulmaterialien müssen selber gekauft und der Verdienstaufschlag muss selber verkraftet werden – somit kann eine Familie nicht verpflichtet werden, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Das Schulobligatorium in Marokko umfasst ein Angebotsobligatorium und bezieht sich somit auf die gesellschaftlich-politische Ebene und nicht wie bei uns auf die individuelle. Schule muss staatlich angeboten werden; den Eltern steht die Möglichkeit offen, ihre Kinder zu schicken oder eben auch nicht. Dies steht in klarem Gegensatz zu unserem Schulobligatorium, welches eine Schulpflicht für alle Kinder vorschreibt.

3. Patenschaftsprojekt Schulbildung für Mädchen

Das Projekt «Schulbildung auch für Mädchen» in einer Primarschule Amezrou bei Zagora sucht Verbindungen zwischen Mädchen aus finanziell minder bemittelten Familien und Pateneltern, die bereit sind, einem Mädchen Schulbildung und somit das Erwerben von Schlüsselqualifikationen auf allgemeiner Ebene zu ermöglichen. In Zusammenarbeit mit Vertretern der Schule vermittelt Mohammed El Hachimi Patenschaften für Mädchen und sucht Pateneltern in Europa. Dies geschieht auf Grund der Meldung der Elternvereinigung, wenn Eltern beabsichtigen, ihre Tochter aus finanziellen Gründen aus der Schule herauszunehmen. Mit 25 Euro pro Monat ist der Schulbesuch eines Mädchens gesichert, das Recht auf Bildung ermöglicht. Die finanzielle Abwicklung läuft über das Rote Kreuz.

Patenschaft Schulbildung für Mädchen.

Wer macht mit? Interessierte melden sich direkt bei Mohammed El Hachimi (m.elhachimi@t-online.de) oder bei Manuela Keller-Schneider (m.keller-schneider@phzh.ch). Tragen wir doch dazu bei, das Recht auf Bildung möglichst allen zu ermöglichen!

Literatur

- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner 2005, 16.
Geschichte des Kantons Zürich. Zürich: Werd 1994, Bd.3.
Historisches Lexikon der Schweiz: Primarschule. www.dhs.ch/project/textes/d/D10402-1-1356.html
Kriz, J. : Grundkonzepte der Psychotherapie: Weinheim PVU 1991.

Anschrift

Manuela Keller-Schneider, lic. phil.
Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Rämistr. 59, 8090 Zürich
m.keller-schneider@phzh.ch

Walter Schnyder

Le médiateur scolaire

Une aide appréciée du psychologue pour enfant et adolescent

Il existe différents modèles pour concrétiser à l'école des programmes dans le domaine de l'éducation scolaire à la santé, et pour proposer des solutions de seuil bas à des élèves en circonstances existentielles difficiles. Le dernier Bulletin P&E traitait du travail social en milieu scolaire. Le modèle de médiation scolaire revêt une grande importance en Valais et en Suisse romande. En Valais surtout, il existe une étroite collaboration entre la médiation scolaire et les psychologues des Centres valaisans de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent. Cette offre existe en Valais depuis 20 ans déjà. L'article suivant donne des informations à ce sujet.

Schulmediation

Eine willkommene Hilfe für den Kinder- und Jugendpsychologen

Um im Bereich der schulischen Gesundheitserziehung in der Schule Programme umzusetzen und um den Schülern in schwierigen Lebenssituationen niederschwellig Lösungen anzubieten gibt es verschiedene Modelle. Im letzten Bulletin P&E wurde von der Schulsozialarbeit geschrieben. Im Wallis und in der Westschweiz hat das Modell der schulischen Mediation einen hohen Stellenwert. Vorweg im Kanton Wallis besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen der schulischen Mediation und den Psychologen der Zentren für Entwicklung und Therapie (ZET). Dieses Angebot besteht im Kanton Wallis seit 20 Jahren. Der folgende Bericht gibt darüber Informationen.

La médiation scolaire s'est implantée en Valais en 1985. S'inspirant des expériences menées au canton de Vaud dans ce domaine, le député Francis Pont

attirait en 1984 déjà l'attention du Gouvernement valaisan sur les problèmes présentés par l'augmentation constante du nombre de jeunes toxico-dépendants en rupture avec les valeurs du monde des adultes. C'était alors en Suisse l'époque des fameuses scènes ouvertes à la consommation de drogues et les divers responsables éducatifs concernés - parents, intervenants spécialisés, instances politiques - cherchaient en vain des solutions pour combattre ce fléau, cette «hydre» aux têtes aussi nombreuses qu'insaisissables.

Il a fallu finalement accepter le fait qu'il n'existait pas de vaccin providentiel contre ce véritable «sida social» et se résoudre à engager le combat plus en amont, notamment par une politique de détection précoce dans le cadre de l'école des facteurs de risque pouvant conduire à la marginalisation et à l'exclusion sous toutes ses formes, celles-ci ouvrant une voie royale aux conduites toxicomaniaques.

C'est dans cet esprit que, par voie de motion parlementaire, le Conseil d'Etat fut chargé de pourvoir les écoles d'intervenants spécialisés chargés de dissuader les jeunes de recourir aux drogues afin d'échapper aux problèmes auxquels ils se trouvaient momentanément ou durablement exposés.

Le Gouvernement ayant accepté d'entrer en matière sur plusieurs points de la motion, un groupe de travail réunissant divers spécialistes s'est vu chargé d'élaborer un concept de médiation scolaire.

Il est apparu d'emblée que le combat contre la toxicodépendance devait se mener largement en amont du symptôme lui-même, c'est-à-dire avant sa manifestation proprement dite.

De même, nous avons estimé qu'il fallait éviter de mettre en oeuvre des mesures préventives spécifiques en fonction des diverses problématiques présentées, ce qui conduirait à faire appel chaque fois à un spécialiste différent, selon qu'on se trouverait en présence d'un problème de consommation de drogue, de violence, de délinquance, etc.

Nous avons ainsi privilégié la solution donnant à tous les jeunes qui en ressentiraient le besoin la possibilité d'accéder aisément à l'aide prodiguée par un «généraliste», une aide ne prétendant pas forcément «guérir» le symptôme à la manière d'un «vaccin contre la grippe» mais destinée plutôt à activer et à mobiliser

les propres ressources du jeune pour lui permettre de résoudre par lui-même une situation difficile ou de dépasser une crise.

Il s'agit donc, concrètement, d'écoute, de conseil, de la promotion d'un état d'esprit et d'un climat sain dans les différents établissements scolaires, d'éducation et de réflexions sur les thèmes concernant la santé, la violence et les incivilités.

M. le Conseiller d'Etat Claude Roch insiste souvent sur la nécessité de faire preuve de «tolérance zéro face à la violence et aux incivilités» dès leurs premières manifestations. La prise de position de l'homme politique rejoint ici pleinement les préoccupations des concepteurs de la médiation scolaire.

Le champ d'action de la médiation scolaire ne se limite cependant pas à combattre les troubles du comportement de quelques jeunes; il prend en compte la prise en charge précoce de tous les problèmes à caractère social et vise le développement harmonieux de tous les jeunes.

Il nous a paru important que le médiateur soit à même de bien encadrer les jeunes au niveau socio-pédagogique et préventif, dans les C.O., les écoles professionnelles, les écoles de commerce et les collèges. Jouissant d'une formation en pédagogie, en psychologie du développement, en psychopédagogie et en didactique, l'enseignant paraît le mieux à même de répondre aux objectifs de la médiation scolaire. La question s'était posée de savoir si cette mission devait être attribuée à des psychologues ou à des assistants sociaux. Après maintes réflexions, le groupe de travail a finalement décidé de proposer au Conseil d'Etat de la confier aux enseignants, les situations complexes et difficiles devant au besoin être signalées aux instances de l'aide spécialisée ou de la protection infanto-juvénile.

Le projet de médiation scolaire a débuté conformément à la décision du Conseil d'Etat du 27 juin 1984. En 1985, les premiers médiateurs ont débuté leur formation de base, celle-ci étant complétée par des séances de supervision :

Les pionniers de la médiation scolaire n'ont pas seulement beaucoup appris, mais ils ont eux-mêmes permis aux responsables de la médiation scolaire, aux

formateurs et aux superviseurs de se familiariser eux-mêmes avec les réalités scolaires.

Dès les premiers cours, la fonction de l'enseignant-médiateur comme conseiller fait l'objet de discussions et de réflexions nourries, permettant ainsi au concept de médiation scolaire de s'affiner progressivement.

Finalement, la définition et le statut du médiateur ont été établis grâce à l'apport de toutes les personnes impliquées dans le processus et le contexte de la médiation, soit avec le corps enseignant, les directeurs d'école, les inspecteurs scolaires et les spécialistes de l'aide et de la protection de la jeunesse.

La relation de confiance existant entre le médiateur et le jeune est un élément essentiel pour le succès du travail de médiation. Nous souhaiterions aujourd'hui remercier le corps enseignant et les directeurs d'école qui ont permis aux médiateurs de jouir d'une certaine liberté, en sachant que ceux-ci n'en ont jamais abusé.

Le devoir de signalement et de dénonciation stipulé à l'art. 54 de la loi en faveur de la jeunesse a été appliqué en tenant compte à la fois des impératifs de la protection de l'enfant et de la relation de confiance établie entre les deux protagonistes de la médiation.

On peut se demander si les problèmes des années quatre-vingt sont toujours d'actualité ? Pour répondre à cette question il faut tenir compte du fait que d'importants changements ont eu lieu et que les problèmes, à l'heure actuelle, sont décodés différemment.

Durant ces 20 dernières années, neuf formations se sont succédées dans le Valais romand et huit dans le Haut-Valais. La LVT et le CDTEA ont fourni un travail de qualité sous l'impulsion notamment de MM. Philippe Schmid, Maurice Nanchen, Jean-Daniel Barman et de bien d'autres professionnels lesquels ont mis au fil des ans leur enthousiasme et leurs compétences au service de cet outil d'intervention sociale dont l'efficacité est maintenant largement reconnue et qui connaît d'importants développements.

On en veut pour preuve, les travaux d'évaluation réalisés en collaboration avec l'OFSP, les nouvelles formes de médiation telles que les «peacemakers» et la «médiation par les pairs» expérimentées de façon particulièrement convaincante à Sion et à Naters.

Ces nouvelles applications du concept de médiation ont fait l'objet d'une évaluation scientifique menée par M. Philippe Hatt à l'IUKB. On rappellera que cet institut universitaire offre depuis quelques années, sous la direction du Professeur Bonafé Schmidt, une formation en médiation permettant d'accéder au Master en médiation, titre reconnu au niveau européen.

Dans bien d'autres secteurs encore, comme par exemple dans le cadre de la loi en faveur de la jeunesse, de la loi sur la santé et dans le cadre des nouvelles dispositions pénales s'appliquant aux mineurs, la médiation s'affirme de plus en plus comme un instrument privilégié dans la résolution de conflits et la recherche de solutions favorisant la cohésion sociale et le partage de valeurs communes.

Compte tenu du contexte social en constante mutation et des expériences vécues sur le terrain, le concept de la médiation scolaire doit être périodiquement réajusté s'il entend répondre aux besoins quotidiens du milieu scolaire et continuer à alimenter de façon probante le débat au niveau du Département.

C'est ainsi que, répondant à cette préoccupation, sur la proposition du Service cantonal de la jeunesse et du Service de l'enseignement, le Chef du Département vient de nommer un groupe de travail chargé d'analyser et d'évaluer plusieurs questions concrètes relatives à la médiation scolaire dans notre canton.

On relèvera que seules les institutions qui se remettront périodiquement en question et qui sauront redéfinir leurs objectifs en fonction des besoins d'une société en constante mutation seront en mesure de répondre aux défis posés par les jeunes de demain.

Adresse

Walter SCHNYDER, Président

Psychologue spécialisé en psychothérapie FSP

Walter.SCHNYDER@admin.vs.ch



Eva Rothenbühler

Von der Konkurrenz zur Kooperation

Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit aus der Sicht einer Schulpsychologin

Der Artikel gibt einen Einblick in eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologin und Schulsozialarbeiter. Er ergänzt damit den Schwerpunkt des letzten P&E.

***De la concurrence à la coopération
Expériences en matière de travail social en milieu scolaire dans l'optique d'une psychologue scolaire***

L'article donne un aperçu d'une collaboration réussie entre une psychologue scolaire et des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Il complète ainsi le thème principal du dernier P&E.

Rückblick auf die Tagung

Am 22. April 2005 kamen Vertreterinnen und Vertreter der Schulpsychologie und der Schulsozialarbeit aus der Deutschschweiz zu einer Tagung in Solothurn zusammen. Als direkt «Betroffene» (ich teile einen grossen Teil meines Arbeitsfeldes seit rund zwei Jahren mit einem Schulsozialarbeiter) nahm ich die Gelegenheit eines Austausches in grösserem Rahmen sehr gerne wahr und war gespannt auf die Meinungen aus beiden Berufskreisen. Vieles, was in den Referaten gesagt wurde, war mir nicht neu. Einiges bestätigte zudem meine eigenen Erfahrungen. Der unmittelbare Austausch im Workshop war für mich aufschlussreich

und spannend. Ich hatte den Eindruck, dass man sich gegenseitig kennen lernen wollte.

Ich würde mich als aufgeschlossen gegenüber der Schulsozialarbeit bezeichnen. Trotzdem muss ich gestehen, dass ich bei der humoristischen Einlage der Kaba-Kids - das Bild des coolen Schulsozis, der alle Probleme lösen können möchte - etwas laut lachte. Ja, auch ich kenne Konkurrenz- und Berührungängste. Und in den letzten beiden Jahren drehte sich so vieles um die Schulsozialarbeit, dass mir die damit verbundene Arbeit manchmal über den Kopf wuchs.

Von der Konkurrenz

Begonnen hat meine Auseinandersetzung mit der Schulsozialarbeit in der Begleitgruppe des Projekts Schulsozialarbeit in unserer Gemeinde. Die Jugendberaterin und ich erstellten den fachlichen Teil des entsprechenden Konzepts. Die Anliegen der bestehenden Beratungsstellen wurden von den Schulbehörden ernst- und wahrgenommen, was bereits einen guten Boden für eine spätere Zusammenarbeit schuf. Dass in der Theorie manches einfacher gesagt als in der Praxis getan ist, erfuhren wir dann in der konkreten Auseinandersetzung mit dem neu eingesetzten Schulsozialarbeiter. Er wollte nicht nur, wie im Konzept beschrieben, Krisenmanagement und niederschwellige, kurzfristige Beratungen der Schüler und Schülerinnen abdecken, sondern hatte eigene Vorstellungen davon, was Schulsozialarbeit ist. Als er mit längeren Beratungen begann, Eltern mit einbezog und aus unserer Sicht zu selten triagierte, begannen sowohl JugendberaterInnen wie auch SchulpsychologInnen mit den Zähnen zu knirschen. Es gab Auseinandersetzungen und Diskussionen und wir mussten immer wieder feststellen, dass wir bezüglich unseren Angeboten tatsächlich eine grosse Schnittmenge erhielten. Oft wünschte ich mir die Schulsozialarbeit heimlich wieder weg. Weshalb sollte ich meine eh schon kurz bemessene Zeit für die Auseinandersetzung mit einer neuen Berufsgattung opfern, wenn sie mir einen spannenden Teil des Arbeitsfeld-Kuchens zu entreissen drohte (Klasseninterventionen, Projektarbeit, längerfristige Beratungen, Gruppenarbeit usw.). Wieso kam das Angebot des Schulsozialarbeiters auf der Sekundarstufe I oft besser an als all meine bisherigen Versuche, das Image der Testdiagnostikerin loszuwerden? Hatte ich mich nicht

genügend bemüht, der Lehrerschaft klarzumachen, dass ich keine Berührungängste bezüglich Klassen- und Lehrerzimmer habe?

Zur Kooperation

Der Annäherungsprozess kam harzig zu Stande und läuft immer noch, jedoch je länger desto erfolgreicher. Mit der stetigen Auseinandersetzung änderte sich dann auch meine Haltung: nachdem ich mich zu Beginn richtiggehend an die umstrittenen Arbeitsbereiche geklammert hatte und den Schulsozialarbeiter nur als Konkurrenz sah, kann ich mittlerweile loslassen: Wir kämpfen nicht mehr um Arbeitsbereiche sondern arbeiten –wo's geht- Hand in Hand. Wir sprechen uns ab, weisen uns Fälle zu, gehen gemeinsam Projekte und Gruppenarbeiten an. Kurz: Wir profitieren voneinander und die Zusammenarbeit bereichert uns! Abgeschafft wurde die Schulpsychologie auch noch nicht. Natürlich gibt es immer wieder Klärungsbedarf bezüglich Zuständigkeiten und Abgrenzung. Und ich lasse mich nach wie vor nicht gleichschalten, bestehe auf meine speziellen Kompetenzen im psychopathologischen/(entwicklungs-)psychologischen Bereich. Dass der Schulsozialarbeiter für die gleiche Anzahl SchülerInnen ein Mehrfaches an Pensum zur Verfügung hat, bleibt zudem weiterhin ein empfindlicher Punkt. Aber ich kämpfe nicht mehr gegen Windmühlen. Wir setzen uns vielmehr mit dem anderen auseinander, kooperieren und gestehen dem anderen zu, dass er etwas kann, was der/die andere auch kann oder eben in einer Sache kompetenter ist als der andere/ die andere. Die Klienten sind uns beiden nicht ausgegangen und wir kommen kooperierend auch bei unserem gemeinsamen Klienten «Schule» gut an.

Den aktiven Austausch zwischen SchulpsychologInnen und SchulsozialarbeiterInnen erachte ich deshalb als sehr wichtig und Tagungen/Veranstaltungen wie diejenige in Solothurn sind als Rahmen dafür sehr willkommen!

Adresse

Eva Rothenbühler, lic.phil.

Schulpsychologischer Dienst Emmen, 6020 Emmenbrücke

e-mail: eva.rothenbuehler@emmen.ch



Steff Aellig, Schulpsychologe
Dr. phil., Psychologe FSP



Marcus Reichlin, Schulsozial-
arbeiter, lic. phil., Psychologe



Paul Zeberli, Schulpsychologe,
lic. phil., Fachpsychologe für Kin-
der- und Jugendpsychologie FSP



Lilian Zürrer, Schulsozial-
arbeiterin, Sozialpädagogin
HFS

Konzeptgeleitete Kooperation als berufsethische Verpflichtung für Schulpsychologie und Schulsozialarbeit

Wie kann die Zusammenarbeit von Schulpsychologie und Schulsozialarbeit konstruktiv gestaltet werden? Der folgende Artikel gibt eine prägnante Antwort. Konzeptgeleitet aus berufsethischer Verpflichtung in einer Kultur der Zusammenarbeit. Der Text ist eine Zusammenfassung eines ausführlichen Artikels. Dieser kann herunter geladen werden unter www.ps-regensdorf.ch/pdf/spd.pdf

«Coopération fondée sur un concept» en tant qu'obligation éthique professionnelle pour l'exercice de la psychologie scolaire et du travail social en milieu scolaire

Comment peut-on aménager de manière constructive la coopération de la psychologie scolaire et du travail social en milieu scolaire ? L'article suivant donne une réponse pertinente à cette question. «Coopération fondée sur un concept» en tant qu'obligation éthique professionnelle pour l'exercice de la psychologie scolaire et du travail social en milieu scolaire. Le texte est un résumé d'un article détaillé. Celui-ci peut être téléchargé sous <http://www.ps-regensdorf.ch/pdf/spd.pdf>

Veränderte Schullandschaft

Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und allgemeinen Schulentwicklungsprozessen ist auch der Bereich der fallorientierten Problem- und Krisenbewältigung im Schulalltag in Bewegung gekommen. Neben dem schulpsychologischen Dienst (SPD) als etabliertem Hilfeanbieter führen immer mehr Gemeinden Schulsozialarbeit (SSA) ein, um Antworten auf drängende Fragen im schulischen Zusammenleben zu finden. Im Rahmen der geleiteten Schulen werden Schulleitungen eingesetzt und mit entsprechenden Aufgaben und Kompetenzen (z.B. auch im Krisenmanagement) ausgestattet.

Aus Sicht der Lehrperson sind damit deutlich mehr Ansprech- und Fachpersonen vorhanden. Das kann zu Verwirrungen führen, durch welche die Arbeit der Hilfeanbieter beeinträchtigt werden kann. Eine mögliche negative Auswirkung davon ist, dass sich plötzlich niemand mehr richtig zuständig fühlt und der Hilfeempfänger mit seinem Problem wieder alleine dasteht. Umgekehrt besteht ebenso die Gefahr, dass der nächst besten Stelle der Auftrag erteilt wird, bei der Problemlösung zu helfen. Dies ungeachtet der Frage, ob es sich dabei aus fachlicher Sicht um die richtige Stelle handelt.

Wer ist wofür zuständig?

Für eine professionelle und wirksame Problem- bewältigung müssen zwischen den verantwortlichen Hilfeanbietern Fragen zu folgenden Aspekten geklärt

werden: Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche, Verwaltung der zeitlichen Ressourcen sowie Koordination von Abläufen. Muss diese Klärung bei jedem Einzelfall wieder grundsätzlich aufgerollt werden, entsteht im Alltag (zu) viel Reibungsverlust. Wenn die Klärung nicht stattfindet, wird die nötige Hilfe allenfalls nicht optimal und effizient geleistet. Will die Schule als Organisation möglichst viel der vorhandenen Ressourcen in ihren Kernauftrag stecken, nämlich die Bildung und Sozialisation der ihr anvertrauten Kinder, so ist eine konzeptuell geleitete Zusammenarbeit der verantwortlichen Hilfeanbieter keine Frage der Wahl, sondern eine berufsethische Verpflichtung (vgl. Drilling, 2001; Lienhard, 1998).

Systemisches Rahmenmodell

Anhand eines systemischen Rahmenmodells (Steiger, 2002) wird aufgezeigt, was es für eine konstruktive Zusammenarbeit – und damit für eine produktive Schulentwicklung – braucht:

1. eine klare Definition von Zielen, Aufgaben und Arbeitsmethoden,
2. eine verbindliche Organisations-Struktur und
3. eine entwicklungsfördernde Kooperations-Kultur.

Konzeptgeleitete Zusammenarbeit

Es wird die These vertreten, dass sich eine positive und nachhaltige Kooperationskultur zwischen SPD und SSA nur konzeptgeleitet entwickeln kann. Ohne Konzept laufen die Dienste Gefahr, in Konkurrenz zueinander zu stehen, oder bei personellen Wechseln jederzeit in Konkurrenz zu geraten. Bei der Ausarbeitung eines solchen Konzeptes stellt sich die zentrale Frage, in welcher Richtung Schulentwicklungsprozesse optimalerweise ablaufen sollten: Top-down, bottom-up oder sich begegnend aus beiden Richtungen kommend. Wie am Beispiel des Kantons Zürich gezeigt werden kann, fehlen für die Bereiche SPD und SSA sowie deren Zusammenarbeit übergeordnete (z.B. kantonale) Strukturen und Konzepte noch weitgehend. Das bedeutet, dass diesbezügliche Schulentwicklungsfragen gezwungenermassen «bottom-up» koordiniert und realisiert werden müssen.

Zurzeit liegt die Verantwortung dafür hauptsächlich bei den Gemeinden, welche den SPD und die SSA einrichten und finanzieren – sowie natürlich bei

den Diensten selber. Das führt einerseits zu einer kaum überschaubaren Heterogenität zwischen den Gemeinden und ihren Diensten (vgl. Müller, 2005, für die SSA; Milic, 2001, für die SPD). Andererseits bedeutet es einen beträchtlichen Ressourcenverlust, wenn jede Schulgemeinde zusammen mit ihren Diensten «aus dem Nichts» ein eigenes Pflichtenheft und Zusammenarbeitskonzept entwickeln muss. Aus praxisorientierter Sicht wäre eine (kantonale) übergeordnete Konzeptstruktur als Vorgabe hilfreich bei der Ausarbeitung eines auf die lokalen Verhältnisse angepassten Konzepts. Umgekehrt sollten die Praxiserfahrungen aus diesen Bottom-up-Prozessen idealerweise wieder in zukünftige übergeordnete Reorganisationen einfließen.

Prämissen der Zusammenarbeit

Am Beispiel der Primarschule Regensdorf mit ihren – den aggro-urbanen und multikulturellen Verhältnissen entsprechenden – sozialen und schulischen Fragen wird exemplarisch dargestellt, wie ein solches Kooperationskonzept zwischen schulppsychologischem Dienst, Schulsozialarbeit und Schulleitung aussehen kann. Dabei wird bewusst nur ein Teilbereich des gesamten (Zusammen-) Arbeitsspektrums fokussiert, nämlich jener der fallorientierten Problembewältigung. Andere Tätigkeitsbereiche wie etwa niederschwellige Präsenz sowie Mitarbeit bei (primär) präventiven und Schulentwicklungs-Projekten stellen ebenfalls wichtige Aktivitäten dar (vgl. Drilling, 2001; Käser, 2003), werden hier jedoch nicht thematisiert. Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen wird einbezogen, weil diese zunehmend wichtige Koordinations- und Triagestellen im Ablauf einer Problembewältigung darstellen. Das Konzept basiert auf drei Prämissen:

1. Problembewältigung ist ein Prozess, der sich in einzelne – allenfalls wiederholende -Phasen unterteilen lässt. Es spielt dabei keine Rolle, an welcher Stelle Fragestellungen und Hilferufe gemeldet werden. Die richtige Verteilung der Aufträge hängt mit der Professionalität der Hilfeanbieter zusammen, welche in gegenseitiger Rücksprache die Triage vornehmen.

2. Problem- und Aufgabenbereiche können zwar hinsichtlich ihrer Struktur und Thematik auf die verschiedenen Hilfeanbieter aufgeteilt werden. Immer bleiben aber grosse Überlappungsbereiche, so dass die Zuständigkeiten a priori grob geklärt werden müssen, im Detail aber von Fall zu Fall geregelt werden sollen.
3. Zentral für eine effiziente und professionelle Problembewältigung ist die Klärung der koordinativen Fallführung, die nach Möglichkeit bei einer Person liegen muss. Verantwortlichkeiten, Kompetenzen und Aufgaben der Fallführung müssen explizit geklärt sein.

Das vorgestellte Konzept befindet sich zurzeit in der Erprobungsphase und scheint sich zu bewähren. Es schliesst die Lücke der fehlenden kantonalen Aufgabendefinition und verbindlichen (Zusammen-)Arbeitsstrukturen. Für die Planung und Durchführung einer kantonalen Reorganisation von SPD, SSA und deren Zusammenarbeit stehen schon zahlreiche praxis-erprobte Beispiele solch kommunaler Konzepte und Pflichtenhefte zur Verfügung. Diese «Bottom-up»-Ressource in die zukünftige Organisationsentwicklung von SPD und SSA einzubauen, wäre sicher sinnvoll

und für die Bewältigung der komplexen (Zusammen-)Arbeit im Alltag schnell gewinnbringend.

Literatur

- Drilling, M. (2001). Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten. Bern: Paul Haupt.
- Käser, R. (1993). Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage. Bern: Haupt.
- Lienhard, P. (1998). Schulpsychologie. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Projektgruppe Revision sonderpädagogisches Angebot.
- Milic, A. (2001). Die Schulpsychologischen Dienste im Kanton Zürich, Bestandesaufnahme 2000. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Müller, S. (2005). Schulsozialarbeitsforschung im Kanton Zürich: Aktuelle Probleme und Entwicklungsperspektiven. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit. Available: http://www.hssaz.ch/home/htm/195/de/Forschung_und_Entwicklung-Detail.htm?Publikation=3968
- Steiger, T. (2002). Organisationsverständnis. In T. Steiger & E. Lippmann (Hrsg.), Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Band 1 (S. 27–42). Berlin: Springer.

Download des ausführlichen Artikels unter:
www.ps-regensdorf.ch/pdf/spd.pdf

Ruedi Zogg (2005)

Der Abschied vom Zufall. Eine wahre Begebenheit.

An einem Samstagvormittag anfangs April, drei Monate vor meiner Reise nach Wien, hatte ich eine gelbe Rose gekauft. Acht Monate nach Manuels Tod markierte dieser Kauf den Anfang meiner Reise durch eine Geschichte mit unabsehbarem Ausgang. Manuel ist unser Sohn. Wenige Wochen vor seinem fünfzehnten Geburtstag ist er gestorben. Wenn ich irgendwo die Anzahl Kinder in unserer Familie angeben muss, antworte ich: «Drei». Das wird so bleiben.

Erlenbach: Verl. C.F. Portmann.



MATTIELLO

ISSN 1660-1726

