

2.2009

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 2/Jg. 35 - No 2/Vol. 35 - 2009

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**



Diskussion um Anlage und Umwelt
Discussion sur le thème
« disposition et environnement »

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

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

P&E erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungs-austausch 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 convin-cimenti 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: Eineig! – Genau gleich? Fotos der eineiigen Zwillinge Jan und Nils.

Photo de la page de titre: Vrais jumeaux – pareil? Foto des vrais jumeaux Jan et Nils.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie Claire Frischknecht	4
Aus dem Vorstand // Roland Buchli <i>Nouvelles du comité</i>	7
SCHWERPUNKTTHEMA: DISKUSSION UM ANLAGE UND UMWELT	
Gen-Umwelt-Interaktion // Sakari Lemola <i>Interaction gène-environnement</i>	10
Sprachentwicklung – Natur oder Kultur? Aktueller Stand der Spracherwerbsforschung und seine Konsequenzen für Therapie und Förderung // Nitza Katz-Bernstein <i>Développement linguistique – nature ou culture ? Etat actuel de la recherche sur l'acquisition du langage et ses conséquences pour thérapie et promotion</i>	15
«Mein Sohn hat das von mir» – Anlage oder Umwelt? // Heinz Bösch <i>« Mon fils a ça de moi » – Disposition ou environnement ?</i>	25
Das Kindeswohl zu Hause und in der Schule // Martin Inversini <i>Le bien-être de l'enfant, à la maison comme à l'école</i>	30
REZENSIONEN	
Rezensionen	39
VERBANDSTEIL	
Im Gespräch mit Agnes Wehrli // Margret Trommer <i>Entretien avec Agnes Wehrli</i>	41
1969–2009: 40 Jahre SKJP	45
SKJP-Förderpreis	47
Familienergänzende Betreuung fremdsprachiger Kinder // Karin Keller <i>La garde externe à la famille d'enfants de langue étrangère</i>	50
Suggestibilität von Kindergartenkindern: Welchen Einfluss hat die suggestive Befragung auf die Rekognitionsleistung? // Claudia Haag <i>Suggestibilité des petits au jardin d'enfants : quelle est l'influence de l'interrogation suggestive sur la prestation de reconnaissance ?</i>	52
Bericht von der Konferenz der Internationalen Schulpsychologie-Vereinigung ISPA // Jürg Forster <i>Compte rendu de la Conférence de l'ISPA (International School Psychology Association)</i>	54
Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP	56
Praxisforschung MAS DDPC <i>Recherche pratique MAS DDPC</i>	57



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

An einem kürzlichen Kongress über Lernen und Gehirn erklärte der Neurowissenschaftler Prof. Dr. Nelson F. Annunziato aus Sao Paolo: «Damit Mozart mit seiner Genialität diese wunderbare klassische Musik schreiben konnte, musste er genau zu jener Zeit in jenes Land und genau in diese Familie hinein geboren werden. Nur unter diesen Bedingungen war es möglich diese Musik zu schreiben. Wäre er hingegen in Brasilien geboren, wäre er mit seiner Begabung zweifellos einer der grössten und bedeutensten Sambakomponisten geworden.» Ein schöner Vergleich um die Bedeutung sowohl der genetischen Voraussetzungen, als auch der Umweltbedingungen zu betonen, denn heute kann die Diskussion um Anlage und Umwelt nicht mehr einseitig geführt werden.

Bei der Realisierung dieses Heftes erging es dem Redaktionsteam in gewisser Weise genau so. Wir hatten ein Schwerpunktthema (die Anlage), die Umsetzung hingegen war wie immer abhängig von den Autoren und Autorinnen und natürlich von allen möglichen Umwelteinflüssen, von denen wir im Laufe der Realisierung überrascht werden.

Zeitknappheit als Umwelteinfluss veranlasste viele der angefragten Autoren abzusagen, obwohl sie gerne geschrieben hätten. Ich wurde trotzdem fündig und so kann ich Ihnen den Artikel von Sascha Lemola als Leitartikel zum Schwerpunktthema präsentieren, weil er genau das traf, worüber wir berichten wollten: Sind Verhalten und Persönlichkeit vererbt oder anerzogen durch die Umwelt?

Nitza Katz befasst sich mit der Sprachentwicklung des Menschen: Ist diese eher das Produkt der Natur oder der Kultur? Welche Bedeutung hat die Sprache für den Menschen und welche Rolle hat sie im therapeutischen Setting?

Heinz Bösch, Schulpsychologe im Ruhestand, hörte in seiner 30-jährigen Berufstätigkeit nicht selten den Satz: «Mein Sohn hat das von mir». Er verschafft uns einen Überblick zur Diskussion über Veranlagung und Umwelteinflüsse im schulpseudologischen Feld. Die immense Bedeutung der Umwelteinflüsse wird deutlich im Beitrag von Martin Inversini über das Kindeswohl zu Hause und in der Schule.

Was die Rezensionen angeht, wurden wir auch von unerwarteten Umwelteinflüssen überrascht. Leider mussten wir unsere Rezensorin Manuela Keller-Schneider vom Redaktionsteam verabschieden. Sie hat uns über die letzten 3 Jahre mit ihren interessanten Beiträgen über aktuelle Fachbücher umfassend und kompetent informiert. Ihr gebührt ein grosses Dankeschön. Diese Lücke konnte kurzfristig nicht gefüllt werden, aber Nadine Messerli und Barbara Aeberhard von der Erziehungsberatung Bern waren kurzerhand bereit, zwei Rezensionen zu aktuell erschienen Büchern zu schreiben.

Themen-Vorschau

P&E 1.10: Schulpsychologie Schweiz: Gründung einer schweizerischen Vereinigung der Leiter und Leiterinnen der kantonalen Schulpsychologischen Dienste

P&E 2.10: Psychometrische Verfahren in der Schulpsychologie Schweiz

Im Rahmen der postgradualen Weiterbildung in psychologischer Entwicklungsdiagnostik und -beratung MAS DDPC an der Universität Basel wurden die ersten abgeschlossenen Praxisforschungsarbeiten präsentiert. Es geht um Fragen, die unmittelbar aus dem Berufsfeld der Schulpsychologie entstammen. Nancy Bodmer vermittelt uns in einer Kurzzusammenfassung über die verschiedenen Arbeiten einen Eindruck davon.

Jürg Forster, zukünftiger Präsident der ISPA, berichtet einmal mehr über den spannenden Kongress dieses Jahres in Malta.

Es freut mich, Ihnen Agnes Wehrli, die viele von uns schon persönlich kennen lernen durften, als Interview-Partnerin von Margret Trommer vorzustellen.

Erfreulich viele Mitglieder waren der Einladung zur 40. Mitgliederversammlung in Sarnen gefolgt. In Form einer Bilddokumentation erhalten Sie einen Einblick in den überaus gelungenen Anlass. Die Ernennung der Ehrenmitglieder und die Verleihung des 1. SKJP-Förderpreises, sowie das festliche Nachtessen am Sarnersee waren die Highlights dieser Jubiläums-Mitgliederversammlung.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre.

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

† Dr. Josef Brunner-Albrecht, 22.2.1923 – 12.4.2009

Unser Gründungs- und Ehrenmitglied Josef Brunner-Albrecht ist am Ostersonntag verstorben. Er war von 1969 bis 1975 erster Präsident des VSSE (Vereinigung Schweizerischer Schulpsychologen und Erziehungsberater), der Vorgängerorganisation der heutigen SKJP, die er wesentlich mitgestaltete.

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

Lors d'un récent congrès sur l'apprentissage et le cerveau, le professeur Nelson F. Annunziato, spécialiste des neurosciences, de Sao Paolo, déclarait ceci : « Pour que Mozart, dans son immense génie, compose cette merveilleuse musique classique, il a fallu qu'il naisse à son époque précisément, dans son milieu précisément, dans sa famille précisément. Composer une telle musique n'était possible que dans les conditions qui furent les siennes et nulles autres. Serait-il né au Brésil, il serait devenu, n'en doutons pas, le plus grand compositeur de samba de tous les temps ».

Que voilà une belle comparaison pour mettre en évidence l'importance des origines génétiques mais aussi des conditions environnantes d'un état d'être ! La discussion ne saurait plus, aujourd'hui, porter unilatéralement sur l'un des aspects et nier l'autre.

L'équipe de rédaction a pu vérifier le caractère universel de cette vérité lors de l'élaboration du présent numéro de P&E. Notre thème principal portait sur l'origine génétique ou environnementale des caractéristiques personnelles d'un sujet donné. Risquons l'analogie : nos articles, eux aussi et comme toujours, dépendaient à la fois des auteurs et des conditions environnantes, souvent surprenantes. Le manque de temps, influence du milieu par excellence, a incité de nombreux auteurs à s'abstenir d'écrire, quelle qu'en ait été leur envie.

Mais quelques-uns ont fait le pas, c'est ce qui me permet aujourd'hui de vous présenter l'article de Sascha Lemola – placé en tête car il porte exactement sur la question que nous voulions traiter : le comportement et la personnalité sont-ils hérités, ou acquis par éducation et influence environnementale ?

Nitza Katz traite du développement linguistique de l'être humain : produit de la nature ou plutôt question de culture ? Quelle est l'importance personnelle du langage et quel rôle joue-t-il en thérapie ?

Heinz Bösch, psychologue scolaire à la retraite, rappelle qu'il a souvent entendu, dans la bouche des parents, la petite phrase « mon fils tient ça de moi »... Il nous brosse une vue d'ensemble des arguments qui alimentent la discussion sur la prédisposition et les influences du milieu dans le champ de la psychologie scolaire.

Et l'immense importance des influences environnantes ressort clairement de l'article de Martin Inversini sur le bien-être de l'enfant à la maison et à l'école.

Dans le domaine des extraits et comptes rendus, nous avons été nous aussi surpris par le milieu – contraints de prendre congé de Manuela Keller-Schneider, qui était l'analyste de notre équipe de rédaction, elle qui nous informait régulièrement durant ces trois dernières années, très complètement et avec grande compétence, sur les dernières publications en date. Nous la remercions chaleureusement de son travail. Nous n'avons pas pu la remplacer à court terme, mais Nadine Messerli et Barbara Aeberhard dévouées du Service de conseil en éducation de la Ville de Berne ont sauté dans la brèche et écrit deux résumés de parutions récentes pour les besoins de ce numéro.

Les premiers travaux de recherche pratiques achevés dans le cadre de la formation continue postgraduée en diagnostic et conseil psychologiques MAS DDPC de l'Université de Bâle ont été présentés. Ils portent sur des questions ayant immédiatement trait à l'environnement professionnel de la psychologie scolaire. Nancy Bodmer nous brosse, en version abrégée, un aperçu de ces différents travaux.

Jürg Forster, futur président de l'ISAP, nous relate, de manière aussi intéressante qu'à l'acoutumée, le passionnant congrès de cette année, qui s'est déroulé à Malte.

Et j'ai le plaisir de vous présenter Agnes Wehri, que beaucoup d'entre vous connaissent déjà personnellement, en qualité de partenaire d'interview de Margret Trommer.

Enfin, l'assemblée des délégués :

Les membres avaient répondu en nombre réjouissant à l'invitation à la 40ème assemblée des délégués à Sarnen. Vous recevez, sous forme de documentation en images, un aperçu de cette manifestation fort réussie. La nomination des membres d'honneur et la remise du 1er Prix d'encouragement ASPEA ainsi que le souper festif au bord du lac de Sarnen ont représenté les highlights de cette assemblée des délégués anniversaire.

A toutes et à tous : bonne lecture !

Pour l'équipe de rédaction

Marie-Claire Frischknecht

† Dr. Josef Brunner-Albrecht, 22.2.1923–12.4.2009

Notre membre fondateur et membre d'honneur Josef Brunner-Albrecht est décédé le dernier lundi de Pâques. Il avait été de 1969 à 1975, président de la VSSE (Association Suisse des Psychologues scolaires et Conseillers en éducation), association antérieure à l'actuelle ASPEA, qu'il avait largement contribué à organiser.

Thèmes des prochaines éditions P&E 1.10

La fondation d'une Association Suisse des responsables des services cantonaux de psychologie scolaire

P&E 2.10

Méthodes psychométriques dans la psychologie scolaire de la Suisse



Roland Buchli
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

Anpassung der Statuten

Der Vorstand hat sich in den vergangenen zwei Sitzungen intensiv mit berufspolitischen Fragen auseinandergesetzt:

Vernehmlassung zum Konzept Schulpsychologie im Kanton Zürich

Die SKJP hat sich grundsätzlich für ein kantonales Konzept eingesetzt, das sowohl auf kommunaler als auch interkantonaler Ebene eine gute Zusammenarbeit ermöglicht.

Interkantonale Vereinigung der Leiterinnen und Leiter der Schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen

Die Vorbereitungsarbeiten zur Gründung der Vereinigung sind abgeschlossen. Die Gründungsversammlung wird am 23. und 24. Oktober 09 in Sion stattfinden. Ein OK mit Eugénie Sayad (VD), Walter Schnyder (VS), Martin Brunner (BL), Hans Gamper (BE) und Josef Stamm (SKJP) bereitet diesen Anlass vor. Genauere Informationen sind bei der SKJP-Geschäftsstelle erhältlich (info@skjp.ch).

SKJP-Förderpreis 2009: Ehrung von zwei Preisträgerinnen

Anlässlich der 40-Jahr-Jubiläums-Mitgliederversammlung am 8. Mai 2009 in Sarnen konnte der erste Förderpreis an **Karin Keller, M. Sc.**, von der Uni Basel für die Arbeit 'Bedeutung familienergänzender Betreuung für fremdsprachige Kinder in Basel' und an **Claudia Haag, lic. phil.**, von der Uni Bern für die Arbeit 'Suggestibili-

tät von Kindergartenkindern' (nähere Informationen bei karin.keller@unibas.ch bzw. bei cl.haag@hotmail.com erhältlich).

In seiner Laudatio unterstrich Jurymitglied Prof. Dr. Marcel Zentner von der Uni York U.K. die Relevanz der Arbeiten für die praktische Kinder- und Jugendpsychologie und lobte das saubere wissenschaftliche Arbeiten sowie das grosse Engagement der Preisträgerinnen.

Neue Ehrenmitglieder ernannt

Aus Anlass des 40-jährigen Jubiläums wurden die in unserer Vereinigung immer noch aktiven Gründungsmitglieder Rosemarie Belmont, Käthi Strahm, Annemarie Aepli-Jomini, Maja Nef, Otto Eder, Toni Fuchs und Martin Vatter zu Ehrenmitgliedern ernannt. Die Mitgliederzahl ist von damals 40 auf über 700 angewachsen.

Die SKJP/ASPEA/ASPEE intensiviert die Kontakte zur Romandie und zum Tessin

Im Bereich der postgradualen Weiterbildung wird die FARP (Formation des Associations Romandes et Tessoises des Psychologues) Kurse aufführen und speziell kennzeichnen, die für den Erwerb des Fachtitels FSP in Kinder- und Jugendpsychologie angerechnet werden können. Ebenso wird sie künftig in Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen der SKJP für die Romandie die Jahreskolloquien organisieren.

Gesucht wird eine Verbindungsperson für die Romandie, die unter anderem für die Kontaktpflege zu den Mitgliedern und Kantonalverbänden, die Öffentlichkeitsarbeit sowie für die Bearbeitung der französischsprachigen Seiten der SKJP-Homepage zuständig sein wird. Ein entsprechender Brief ging an alle Mitglieder und FachtitelträgerInnen der Romandie.

SKJP-Reise nach Russland

Vom 29.12.09–9.1.10 plant die SKJP eine Reise nach Moskau und nach Samara an der Wolga. In beiden Städten freuen sich Kinder- und JugendpsychologInnen auf Besuch aus der Schweiz. Sie werden gerne Einblick in ihre Arbeit geben. Daneben sind Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten und viel russischer Winter vorgesehen. Informationen sind erhältlich bei der Geschäftsstelle SKJP in Luzern (info@skjp.ch).

Roland Buchli
Präsident SKJP

Nouvelles du comité ASPEA

Nouvelles du Comité directeur

A ses deux dernières séances, le Comité directeur s'est penché intensivement sur des questions de politique professionnelle.

Procédure de consultation sur le concept de psychologie scolaire dans le canton de Zurich

L'ASPEA s'est fondamentalement engagée en faveur d'un concept cantonal permettant une bonne collaboration, sur le plan communal comme intercantonal.

Association intercantonale des responsables de services de psychologie scolaire et de conseil en éducation
Les travaux de préparation de la fondation sont terminés. L'assemblée de fondation aura lieu les 23 et 24 octobre 2009 à Sion. Elle est préparée par un comité d'organisation composé d'Eugénie Sayad (VD), Walter Schnyder (VS), Martin Brunner (BL), Hans Gamper (BE) et Josef Stamm (SKJP). Pour des informations plus précises, prière de s'adresser au Secrétariat ASPEA (info@skjp.ch).

Prix d'encouragement ASPEA 2009 : hommage à deux lauréates

A l'assemblée générale du 40ème anniversaire, tenue le 8 mai 2009 à Sarnen, a pu être décerné le premier Prix d'encouragement à Karin Keller, M. Sc., de l'Université de Bâle, pour son travail intitulé « Bedeutung familienergänzender Betreuung für fremdsprachige Kinder in Basel » (Rôle de la garde externe à la famille d'enfants de langue étrangère à Bâle) et à Claudia Haag, lic. phil., de l'Université de Berne, pour son travail intitulé « Suggestibilität von Kindergartenkindern » (Suggestibilité des petits au jardin d'enfants) (autres informations auprès de karin.keller@unibas.ch et cl.haag@hotmail.com).

Dans son hommage, le professeur Marcel Zentner, membre du jury, de l'Université de York GB, a souligné l'importance de ces travaux pour la psychologie pratique des enfants et adolescents, et il a loué la netteté

et la qualité scientifique de ces études ainsi que le profond engagement des lauréates.

Nomination de nouveaux membres d'honneur

A l'occasion du 40ème anniversaire, l'ASPEA a nommé membres d'honneur une série de collègues fondateurs toujours en activité : Rosemarie Belmont, Käthi Strahm, Annemarie Aepli-Jomini, Maja Nef, Otto Eder, Toni Fuchs et Martin Vatter. L'association, qui comptait à l'époque 40 membres, en réunit aujourd'hui plus de 700.

La SKJP/ASPEA/ASPEE intensifie ses contacts avec la Suisse romande et le Tessin

Dans le domaine de la formation continue postgradué, la FARP (Formation des Associations Romandes et Tessinoises des Psychologues) va organiser et signaler spécialement des cours pouvant être pris en compte pour l'acquisition du titre spécialisé FSP en psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Elle organisera également à l'avenir, en collaboration avec les responsables de l'ASPEA, les colloques annuels pour la Suisse romande.

On recherche une personne pouvant entretenir les contacts avec la Suisse romande, notamment avec les membres et les associations cantonales, et qui sera chargée des relations publiques et de la gestion des pages francophones du site Internet ASPEA. Une lettre en ce sens a été adressée à tous les membres et à tous les détenteurs/trices du titre spécialisé en Suisse romande.

Voyage ASPEA en Russie

L'ASPEA planifie un voyage à Moscou et Samara sur la Volga du 29.12.09 au 9.1.10 prochains. Dans les deux villes, des psychologues de l'enfance et de l'adolescence se réjouissent de voir arriver les hôtes de Suisse. Ils se feront un plaisir de leur donner un aperçu de leurs activités. A part cela, au programme, des visites d'attractions touristiques intéressantes et beaucoup d'hiver russe. Pour toutes informations, prière de s'adresser au Secrétariat ASPEA à Lucerne (info@skjp.ch).

Roland Buchli
Président SKJP





Sakari Lemola

Gen-Umwelt-Interaktion

Seit Menschen Gedenken interessierte die Frage, ob Verhalten und Persönlichkeit vererbt sind oder von der Umwelt, z.B. von den Eltern anezogen werden. In den letzten zehn Jahren zeigte die psychologische Forschung, wie sich dieses häufig hitzig diskutierte Problem auflösen lässt. Die genetische Veranlagung interagiert mit der Umwelt, d.h. häufig wirken sich Umweltbedingungen bei anders veranlagten Individuen unterschiedlich aus.

Interaction gène-environnement

De mémoire humaine, la question a toujours été soulevée de savoir si le comportement et la personnalité sont hérités ou dictés par l'environnement, par exemple par l'éducation des parents. Ces dix dernières années, la recherche en psychologie a montré comment peut être résolu ce problème qui prête souvent à de vives discussions. La disposition génétique interagit avec l'environnement. Des conditions environnantes exercent des effets divers sur des individus à dispositions différentes.

Die Frage, ob unser Verhalten mehr von unserer Anlage oder von der Umwelt beeinflusst wird, hat die Menschheit seit Jahrhunderten interessiert. Plato (427–347 v. Chr.) z.B. vertrat die Auffassung, dass Persönlichkeitsmerkmale angeboren sind. Dieser Ansicht war auch Sir Francis Galton (1822–1911), ein Cousin von Charles

Darwin. Er führte genealogische Untersuchungen zu geistig hochbegabten geschichtlichen Personen durch und fand, dass diese überzufällig häufig untereinander verwandt waren. Daraus zog er den Schluss, dass Genialität vererbt ist und Umwelteinflüsse zu vernachlässigen sind. Als Mitbegründer der eugenischen Bewegung forderte er die Förderung von so genannten guten Merkmalen und Auslöschung von unerwünschten durch menschliche Zuchtwahl. In direktem Gegensatz zum von Galton vertretenen biologischen Determinismus steht die Schule der Englischen Empiristen. Von John Locke (1632–1704) stammt die Aussage, dass das Bewusstsein einer Tabula Rasa d.h. einer unbeschriebenen Tafel gleicht, wenn der Mensch geboren wird und erst durch die Wahrnehmung der Umwelt eine Form erhält und allmählich beschrieben wird. Ganz in dieser Tradition ist auch J.B. Watson (1878–1958) zu sehen, der Begründer des Behaviorismus in den USA vor neunzig Jahren. Er wurde unter anderem auch mit seinem Ausspruch bekannt «Gebt mir ein Dutzend Kinder und eine Welt, in der ich sie aufziehen kann. Dann garantiere ich, dass ich jedes von ihnen auf die Besonderheit zu trainieren imstande bin, die ich möchte: Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Unternehmer oder auch Bettler und Dieb».

Nach dem zweiten Weltkrieg, als die Gefahren der Lehre des biologischen Determinismus augenfällig geworden waren, schlug das Pendel stark in Richtung der Umweltdeterminiertheit der Persönlichkeit und des Verhaltens aus. Das vorherrschende Menschenbild und Paradigma für die psychologische Forschung betrachtete das Individuum als von der Gesellschaft determiniert. Das ging soweit, dass Vertreter der Anlage-Position mit Anfeindungen zu rechnen hatten. Ein Beispiel war die breite Kritik infolge einer Publikation von Arthur Jensen, der die Ansicht vertrat, dass Frühförderung kaum einen Nutzen für die Intelligenzentwicklung habe.

Zu einer Trendwende kam es in den 1980er Jahren. Der Pendelausschlag zugunsten einer biologischen Determiniertheit wurde hauptsächlich von Ergebnissen aus Zwillings- und Adoptionsstudien getragen, die zeigten, dass praktisch alle Persönlichkeitsmerkmale bei identischen Zwillingen deutlich ähnlicher sind als bei nicht-identischen Zwillingen und Adoptiv-

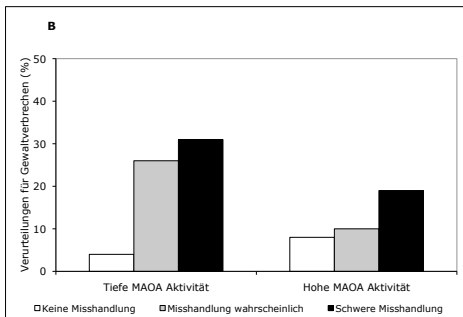
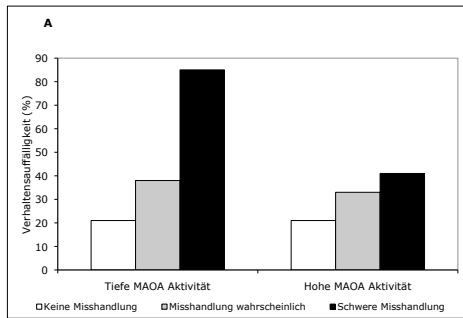
kinder ihren biologischen Eltern mehr ähneln als den Adoptiveltern. Für fast alle untersuchten Persönlichkeitseigenschaften, Temperament oder psychischen Erkrankungen und in allen untersuchten Kulturen oder gesellschaftlichen Subgruppen waren Gene für 30 bis 70% der Variation in der Bevölkerung zuständig. Die einzigen Eigenschaften, bei welchen Vererbung keine Rolle spielte, waren die jeweilige Muttersprache und die Religionszugehörigkeit (Hamer, 1998). Mit diesen Befunden kam auch die Erkenntnis, dass die Ähnlichkeit zwischen Geschwistern nur sehr geringfügig auf ihre geteilte (oder gemeinsame) Umwelt zurückgeht (Plomin und Daniels, 1987). Die Umwelteinflüsse erwiesen sich vor allem als Ursache für Unterschiede zwischen den Geschwistern anstatt als Ursache für ihre Ähnlichkeit. Die Gesamtheit dieser Resultate und auch Fortschritte in der Molekulargenetik führten in dieser Zeit zu einem Enthusiasmus und nährten die Erwartung, dass bald alle Gene die für verschiedene psychische und körperliche Krankheiten zuständig sind gefunden würden. Eine Vielzahl von Studien wurden durchgeführt, die anfänglich auch Erfolge zeigten, so glaubten z.B. Brunner und Kollegen (1993, Science), das Gen für impulsive Aggressivität und das Risiko für Triebtäterschaft bei Männern gefunden zu haben.

Zehn Jahre später war die Ernüchterung gross, als eine Vielzahl an Studien keine oder nur sehr schwache Zusammenhänge zwischen einzelnen Genen und körperlichen und psychischen Erkrankungen finden konnten (Hamer, 2002, Science). Aus der Rückschau lässt sich sagen, dass die Studien, die das Gen «für» ein bestimmtes Verhaltensmuster oder ein Persönlichkeitsmerkmal suchten, zum Scheitern verurteilt waren, weil sie von einem zu stark vereinfachten Modell ausgingen, wie Gene mit dem Verhalten zusammenhängen. Anders als von vielen Forschern implizit angenommen, haben Gene keinen direkten Einfluss auf das Verhalten, sondern sie stellen eine Art Bauplan dar, der durch verschiedene vermittelnde Prozesse in Proteine übersetzt wird. Diese wiederum übernehmen in den Nervenzellen verschiedene Funktionen. Die Aktivitätsmuster verschiedener Nervenzellbahnen stehen schliesslich in Zusammenhang mit Wahrnehmung und Empfindungen, die ihrerseits einen Einfluss auf das menschliche Verhalten haben können. Die Vielzahl der

Gedanken, Empfindungen und Lernprozesse führen im Lauf der Entwicklung zu immer stärker gefestigten Gewohnheiten und Verhaltensmustern, die in ihrer Gesamtheit zu Persönlichkeitseigenschaften kristallisieren. Bei genauerer Betrachtung wird somit offensichtlich, dass der Zusammenhang zwischen Genen und Verhalten nicht ein direkter ist sondern einer, der über viele Zwischenschritte verläuft. Auf die meisten dieser Zwischenschritte kann die Umwelt einen wesentlichen Einfluss ausüben.

Ein Meilenstein in der Erforschung des Zusammenspiels zwischen Genen und der Umwelt war eine Studie von Caspi und MitarbeiterInnen (2002), die eine Genvariation untersuchten, welche für die Enkodierung des Enzyms Monoaminoxidase A zuständig ist. Dieses Enzym baut die Botenstoffe Serotonin, Dopamin und Noradrenalin im Gehirn ab. Da diese Botenstoffe eine Rolle für die Impulskontrolle spielen, lag die Vermutung nahe, dass die Aktivität dieses Enzyms mit unangepasstem Sozialverhalten in Verbindung stehen könnte. Zudem wurde auch ein Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit angenommen, mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten. Das Besondere bei Caspis Studie ist jedoch, dass es sich um eine gross angelegte Längsschnittstudie mit ungefähr 1000 Teilnehmenden handelt, die alle 1972/73 in der Neuseeländischen Stadt Dunedin geboren wurden. In der Kindheit und Jugend fanden all zwei Jahre Untersuchungen statt, seit dem Eintritt ins Erwachsenenalter werden die Studienteilnehmerinnen nach längeren Intervallen befragt. Das Forscherteam interessierte sich besonders für die Auswirkungen erlebter Kindsmisshandlung im Alter zwischen 3 und 11 Jahren auf die Entwicklung von aggressiven Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter und dem Risiko sich im jungen Erwachsenenalter an Gewaltverbrechen zu beteiligen. Während keine Variante des Monoaminoxidase A-Gens direkt mit antisozialem Verhalten zusammenhing, zeigte sich eine Interaktion zwischen den Genvarianten und dem Erleben von schweren Kindheitstraumas. Wenn sowohl die Variante des Gens vererbt war, die zu Impulsivität disponiert, und die jungen Erwachsenen in der Kindheit schwere Misshandlung durch die Eltern erlebt hatten, war die Wahrscheinlichkeit deutlich höher, dass sie im Jugendalter aggressive Verhaltensauffälligkeiten zeigten und dass sie bis ins

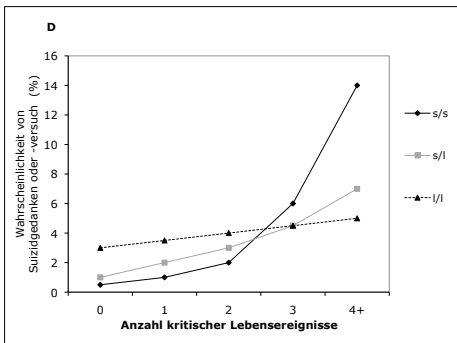
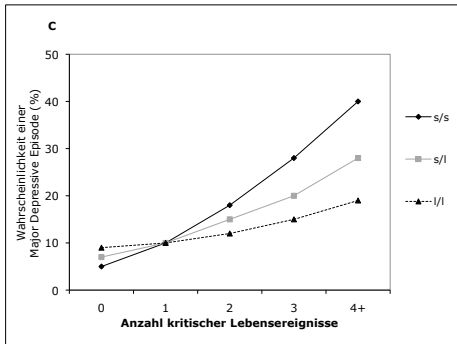
Alter von 26 Jahren für ein Gewaltverbrechen verurteilt worden waren. Die Wahrscheinlichkeit war auch im Vergleich zu jenen jungen Erwachsenen deutlich erhöht, die entweder nur Misshandlung in der Kindheit erlebt hatten oder aber nur die zu Impulsivität disponierende Genvariante aufwiesen. Diese Ergebnisse bieten auch eine Erklärung für die Beobachtung, dass nicht alle, die eine schwere Kindheit erlebt haben, später auch delinquent werden.



A und B: Zusammenspiel der Risikofaktoren «Genvariation für geringe MAO-A Aktivität» und «Misshandlung in der Kindheit». Die Häufigkeit von aggressiven Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter und der Wahrscheinlichkeit bis ins Alter von 26 Jahren für ein Gewaltverbrechen verurteilt worden zu sein, wird von der genetischen Vulnerabilität und von der Erfahrung von Misshandlung im Kindesalter stark beeinflusst. Ein Risikofaktor allein hat nur wenig Einfluss (Caspi et al., 2002, Science).

In einer weiteren Studie mit der gleichen Stichprobe untersuchten Caspi et al. ein Jahr später (2003, Sci-

ence) den Zusammenhang von verschiedenen Varianten des Serotonintransportergens (5-HTT-Gen) mit depressiven Erkrankungen zwischen 18 und 26 Jahren. Der Serotonintransporter ist dafür zuständig, das Serotonin aus dem synaptischen Spalt zurück in die Nervenzelle aufzunehmen. Es handelt sich hierbei um den gleichen Prozess, der mit selektiv auf Serotonin wirkenden Antidepressiva (so genannten selektiven Serotonin-Wiederaufnahme-Hemmern) beeinflusst wird. Zusätzlich interessierten sich die Forscher für die Wirkung von kritischen Lebensereignissen. Sie fragten die Probanden mit Hilfe eines Lebenszeitkalenders, welche schwierigen Lebenssituationen sie zwischen dem 21. und dem 26. Geburtstag zu meistern hatten, darunter Schwierigkeiten im Arbeitsprozess, in zwischenmenschlichen Beziehungen und gesundheitliche Probleme. Dreissig Prozent der Teilnehmenden hatten keine schwierigen Lebensereignisse erlebt, 56% eines bis drei, während 15% vier oder mehr kritische Lebensereignisse berichteten. Wieder zeigte sich eine Interaktion zwischen dem genetischen Risikofaktor und dem Ausmass an Stressbelastung durch die Umwelt. Während die Anzahl kritischer Lebensereignisse bei jungen Erwachsene mit der «l/l Variante» des Serotonintransportergens kaum einen Einfluss auf das Risiko hatte, dass sie an einer Depression erkrankten, wurden deutlich mehr Probanden mit der «s/s Variante» krank, wenn sie vier oder mehr Lebensereignissen ausgesetzt waren als wenn sie keine kritischen Ereignisse zu bewältigen hatten. Die gleiche Art von Interaktion zeigte sich, wenn die Wahrscheinlichkeit von Suizidgedanken oder -versuchen untersucht wurde. Diese Ergebnisse bieten somit einen Erklärungsansatz für die alltägliche Beobachtung, dass einige Menschen in schwierigen Lebensumständen eher eine Herausforderung sehen können, während andere leicht aus der Bahn geraten.

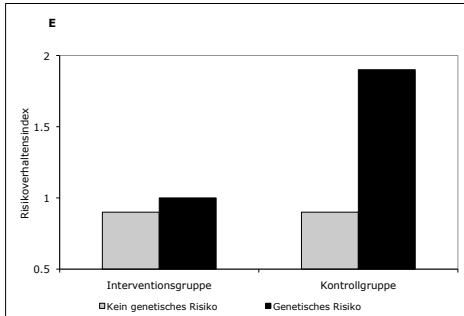


C und D: Zusammenspiel der Risikofaktoren «Genvariation für geringe Serotonintransporter-Aktivität» und «Anzahl kritischer Lebensereignisse». Die Wahrscheinlichkeit von depressiven Episoden und von Suizidgedanken und -versuchen in der Zeit zwischen dem 21. und dem 26. Geburtstag wird von der genetischen Vulnerabilität und Stress durch kritische Lebensereignisse beeinflusst. Ein Risikofaktor allein hat kaum Einfluss (Caspi et al., 2003, Science).

Einen Schritt weiter geht eine neue Studie von Brody et al. (2009, Child Development). Sie konnten erstmals zeigen, wie eine psychologische Intervention mit dem genetischen Risiko interagieren kann. Dabei untersuchten sie 641 afroamerikanische Jugendliche im Alter von 11 Jahren, die in zwei zufällige Gruppen aufgeteilt wurden. Eine Gruppe erhielt ein intensives Risikopräventionsprogramm. Dabei trainierten die Jugendlichen zum Teil allein und zum Teil zusammen mit ihren Eltern Fertigkeiten, wie sie mit schwierigen Situationen

umgehen können. Beispielsweise wurde geübt, wie sie dem Gruppendruck widerstehen können, wenn es um Drogenkonsum geht, oder wie sie in Streitsituation in der Familie reagieren können. Ausserdem wurden die Eltern auch zu einer Trainingseinheit allein eingeladen, wobei effektive Erziehungsmethoden vermittelt wurden, welche darauf abzielen, den Jugendlichen mit Wärme zu begegnen, ihnen aber auch entschieden Grenzen zu setzen. Insgesamt erhielten die Jugendlichen und ihre Eltern sieben Interventionssitzungen. Die zweite Gruppe war die Kontrollbedingung, die keine Intervention erhielt. Zusätzlich wurde bei allen Jugendlichen auch ein Gentest durchgeführt, wobei auf die verschiedenen Varianten des Serotonintransportergens geachtet wurde (wie schon bei Caspi et al., 2003). Acht Monate nach Beendigung des Interventionsprogramms wurde schliesslich erhoben, von welchen Risikoverhalten die Jugendlichen in der Zwischenzeit berichteten. Dabei wurde Alkohol- und Cannabiskonsum sowie Geschlechtsverkehr erfragt und zu einem Risikoindex zusammengefasst.

Es zeigte sich eine Interaktion zwischen der Teilnahme an der Prävention und dem genetischen Risiko: Jugendliche mit beiden Risikobedingungen (d.h. Jugendliche in der Kontrollgruppe und mit genetischem Risiko) berichteten von deutlich mehr Risikoverhalten als Jugendliche mit nur einer Risikobedingung (Jugendliche, die entweder nur das genetische Risiko aufwiesen dafür aber die Intervention erhielten, oder Jugendliche, die kein genetisches Risiko aufwiesen aber auch keine Intervention erhielten). Die Wahrscheinlichkeit für Risikoverhalten bei Jugendlichen mit genetischem Risiko, die an der Intervention teilnahmen, war auf dem gleichen Niveau wie bei den Jugendlichen ohne genetischem Risiko.



E: Die Auswirkung von psychologisch-familientherapeutischer Intervention im Zusammenspiel mit genetischem Risiko (verschiedene Varianten des Serotonintransportergens) auf Risikoverhalten (Risikoindex; min = 0, max = 3) bei Jugendlichen (Brody et al., 2009, Child Development)

Mit diesen Studien ist das Pendel, welches Anfang 1990er Jahr mit den Erkenntnissen aus Zwillings- und Adoptionsstudien stark in die Richtung der biologischen Determinierung ausgeschlagen war, wieder zurück in die senkrechte Ausgangsposition gebracht worden. Dies gelang, indem psychologische Forschung die Wichtigkeit von Umweltbedingungen wie Kindheits-erlebnisse (Caspi et al., 2002), kritische Lebensereig-nisse im jungen Erwachsenenalter (Caspi et al., 2003) oder psychologisch-familienbasierte Intervention bei Jugendlichen (Brody et al., 2009) in Interaktion mit genetischer Veranlagung untersuchte.

Ein noch sehr junges Forschungsgebiet ist die Epigenetik, welches sich mit der Frage befasst, ob spezifische Gene überhaupt aktiv sind oder nicht. Wie neue Studien zeigen, können verschiedene Umweltbedingungen die Wirkung von einzelnen Genen auf die Entwicklung des Gehirns aktivieren oder auch deaktivieren. Es ist zu erwarten, dass Erkenntnisse aus diesem Forschungs-gebiet die Relevanz der Umweltbedingungen zusätzlich unterstreichen werden. Vielleicht werden bald Studien darüber publiziert, wie verschiedene psychologische In-terventionen in der Lage sind, die Wirkung spezifischer Gene ein oder auszuschalten.

Literatur

- Brody et al. (2009). Prevention Effects Moderate the Association of 5-HTTLPR and Youth Risk Behavior Initiation: Gene X Environment Hypotheses Tested via a Randomized Prevention Design. *Child Development*.
- Brunner et al. (1993). Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A. *Science*.
- Caspi et al. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science*.
- Caspi et al. (2003). Influence of Life Stress on Depression: Moderation by a Polymorphism in the 5-HTT Gene. *Science*.
- Hamer & Copeland (1998). *Living With Our Genes*. Doubleday, New York.
- Hamer (2002). *Rethinking behavior genetics*. *Science*.
- Plomin & Daniels (1987). Why are children in the same family so different from each other? *Behavioral and Brain Sciences*.

Autor

Dr. Sakari Lemola
 Institut für Psychologie
 Universität Basel
 Missionsstrasse 62
 CH-4055 Basel / Switzerland
 sakari.lemola@unibas.ch



Nitza Katz-Bernstein

Sprachentwicklung – Natur oder Kultur? Aktueller Stand der Spracherwerbs- forschung und seine Konsequenzen für Therapie und Förderung

«Die Bedeutung der Darstellungssprache als exosomatisches Speicher- und Planungsinstrument versteht sich fast von selbst. Ohne sie könnten Erfahrungen und Erkenntnisse immer nur sehr rudimentär weitergegeben und innovativ umgesetzt werden. Sie ermöglicht es, exosomatisch Anweisungen zu speichern, zu verändern, zu ergänzen. Das ist ein menschliches Spezifikum.»
(Karl Eibl, 2009, 38)

Wie kommt ein Menschenkind zu seiner Sprache? Sind es die angeborenen, evolutionär angelegten sprachlichen Strukturen, die die Sprachentwicklung universell steuern, oder aber eine sozial erlernte und tradierte Kompetenz? Oder ist die Sprache ein Abkömmling seiner kognitiven Entwicklung?

In diesem Beitrag wird ein Überblick über aktuelle Theorien zur Sprachentwicklung gegeben, um den Fragen nachzugehen: Welche Bedingungen, Vorläufer-

kompetenzen und Entwicklungsschritte ermöglichen und fördern die Entwicklung / den Erwerb der Sprache? Wie interagiert die Sprache mit kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen? Gibt es Weiterentwicklungen, Gewichtsverlagerungen und Konsequenzen, die aus diesen neueren Erkenntnissen in den Zielsetzungen und Gestaltungen der Psychotherapie mit Kindern zu erwarten sind und wenn ja, welche könnten es sein?

Développement linguistique – nature ou culture ? Etat actuel de la recherche sur l'acquisition du langage et ses conséquences pour thérapie et promotion

Comment l'enfant humain acquiert-il son langage ? Le développement linguistique est-il universellement géré par des structures innées de nature évolutive, ou par une compétence acquise et transmise par voie sociale ? Ou le langage puise-t-il son origine dans l'évolution cognitive du sujet ?

Cet article donne un aperçu des théories actuelles sur le développement du langage pour l'étude des questions suivantes : selon les connaissances actuelles, quelles conditions, compétences en amont et étapes de développement permettent et favorisent le développement linguistique et l'acquisition du langage ? Comment le langage interagit-il avec des compétences cognitives, émotionnelles et sociales ? Faut-il s'attendre à des développements, pondérations différentes et conséquences à la suite des nouvelles découvertes sur le plan des objectifs et de l'aménagement de la psychothérapie des enfants, et si oui, de quoi pourrait-il s'agir ?

Angesichts einer sichtbaren und von der Forschung beklagten Häufigkeit des mangelhaften Erwerbs von sprachlichen Kompetenzen und der Verarmung der Komplexität der Umgangssprache bei Kindern und Jugendlichen sollen aus neueren Erkenntnissen gewonnene Einsichten vorgestellt werden. Damit lassen sich Möglichkeiten zur weiteren Unterstützung dieses kostbaren menschlichen Guts, das unser Sozialleben reguliert, das sich verständigt und planen ermöglicht, sowie Werte zu tradieren vermag, ableiten. Ein beson-

deres Augenmerk wird auf den Erwerb und die Entwicklung von narrativen Kompetenzen gelegt, da diese komplexe, sozial-kulturelle Handlungsmöglichkeiten bieten, die über individuelle Sprachhandlungsabläufe hinausgehen. Diese ermöglichen auch die Konstruktion einer eigenen autobiographischen Identität, eines bewussten Ich, das in zeitlich-räumlich-sozialen Bezügen lebt und denkt. Erst dadurch kann eine Eigenregulierung und soziale Verantwortungsübernahme erworben werden (Markowitsch, Welzer 2005, Nelson 2005).

Es sollen, weiterhin, exemplarische Möglichkeiten der Pflege und Förderung der symbolischen, sprachlichen und narrativen Kompetenzen im therapeutischen Rahmen aufgezeigt werden. Es handelt sich dabei weniger um systematische Übungen, sondern vielmehr um die Systematisierung und Optimierung von Kind-gerechten Spiel-Alltagshandlungen, die ohnehin in Therapie und Pädagogik in Ansätzen vorkommen werden. Schon Zulliger (1963) kam zur Einsicht, dass das kindliche Spiel zu einer psychisch-emotional-sozialen Heilung und Weiterentwicklung führt.

Entwickelt sich die Sprache oder wird sie erworben?

Mussen et al. (1999, 246f) nennen fünf Funktionen, die durch den Erwerb der Sprache möglich werden: Kommunikation über eigene Intentionen und Bedürfnisse, Einsicht in Gesellschaft und Kultur, Bildung und Erhalt von sozialen Beziehungen, symbolisches Handeln sowie schlussfolgerndes, deduktives Denken.

Es sind drei ernst zu nehmende Positionen in der neueren Literatur zur Sprachentwicklung zu finden. Die nativistische Theorie, hauptsächlich vertreten durch Chomsky (1973), besagt, dass der menschliche Säugling mit einer besonderen Ausstattung für die Sprachentwicklung geboren wird, die von Chomsky «LAD – Language Acquisition Device» genannt wird und die zuständig ist, universelle Grammatikregeln, die alle Sprachen gemeinsam haben, zu erkennen, zu generieren und zu systematisieren. Die nativistische Position, wie ihr Name auch sagt, beruht demzufolge auf der ‚Natur‘ der Sprachentwicklung. An dieser Theorie wird kritisiert, dass sie nicht vermag, die aktive, spracherwerbende Beteiligung und Eigengestaltung des

Kindes bei den Prozessen des Spracherwerbs zu beleuchten.

Die zweite, kognitivistische Position, beruht hauptsächlich auf Piagets kognitiver Entwicklungstheorie (1975). Diese besagt, dass für den Erwerb der Sprache zwar eine genetische Disposition erforderlich ist, jedoch wird die Sprache als Abkömmling einer erworbenen kognitiven Kompetenz angesehen, die aus der Handlung mit der Umwelt, zunächst sensomotorisch, dann symbolisch und anschließend operativ entsteht. Die Handlungen gestalten sich als Anpassungsprozess des Individuums an seiner Umwelt, der sich reziprok zwischen Akkommodation und Assimilation bewegt. Die Sprache, die diese Handlungen begleitet, ermöglicht dann höhere, abstrakte, operationale und komplex angelegte Handlungen. Piaget beleuchtet dadurch eher den Aspekt der «Kultur». Auch die folgende, dritte Position, auf die in diesem Beitrag hauptsächlich eingegangen wird, stützt sich auf die Theorien von Piaget, erweitert und modifiziert sie.

Seit den 70er-Jahren erfährt die Sprachentwicklungsforschung eine rasante Ausdifferenzierung und lenkt den Blick auf neue Dimensionen, welche die beiden obigen Forscher aufgrund des Forschungsstands zu ihrer Zeit und ihrer damaligen monodisziplinären Ausrichtung noch vernachlässigen konnten; die systemisch-ökologisch-evolutionären Dimensionen, die sich der Säuglingsforschung und der Hirnforschung, beide interdisziplinär angelegt, angenommen haben. Bezeichnenderweise führen beide Forschungscluster in eine ähnliche Richtung. Beide heben die interaktive, sozial-kommunikative Dimension der Sprachentwicklung hervor (vgl. Bruner 1986, Stern 1995, Nelson 2005, sowie Welzer 2002, Markowitsch & Welzer 2005). Auch in angrenzenden Wissenschaftsdisziplinen, wie in der Linguistik, wird parallel durch den Einbezug der systemisch-ökologischen Dimension die «pragmatische Wende», oder in der Psychoanalyse «die relationale Wende» (Mitchell 2003, Orange 2004) eingeläutet, die die therapeutische Beziehung intersubjektiv betrachtet. Diese Wende hat auch Konsequenzen für die Beziehungsgestaltung in der Therapie von Kindern und Jugendlichen (Katz-Bernstein 2008).

Einer der Hauptvertreter der interaktiven Theorie des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung ist Jerome Bruner (1984), sowie Katrin Nelson (2006). Diese besagt, dass die Sprachentwicklung von Anfang an von dem kompetenten Erwachsenen gezielt unterstützt und gefördert wird, begleitet von sozialen Interaktionen und Handlungen, die dadurch tradiert werden und wiederum kulturelle Errungenschaften sichern. Dieses intuitive, evolutionär angelegte elterliche System nennt Bruner, in Anlehnung an Chomskys LAD, LASS – Language Acquisition Support System (1987). Das Handeln des erfahrenen Erwachsenen mit dem Kind nennt er «Scaffolding» – gerüstgebendes Unterstützungssystem, das zum Erlernen der Sprache führt.

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die drei Theorien geben:

Nativistische Position	Kognitivistische Position	Sozial-interaktive Position
genetische Fundierung	Resultat einer genetisch-kognitiven Ausstattung	interaktive, (überindividuelle) Strukturen und Formate
universelle Eigenschaften von Sprachen	«Operating Principles»	sozial erworben und tradiert
angeborenes sprachliches Wissen	Anzeichen für symbolische, operationale Kompetenzen	Durch Abstraktion (ToM*) internalisiert
= Grammatische Kompetenz	= Semantische Kompetenz	= Pragmatische Kompetenz

* ToM - Theory of Mind

Bei den obigen drei Theorien handelt es sich nicht um kontrastierende, sich ausschließende Positionen, sondern viel mehr um modular angeordnete, sich daher unterscheidende Perspektiven bezüglich der Erforschung der Sprachentwicklung (vgl. dazu Eibl 2009, 20f). Während Chomsky, ein Sprachwissenschaftler, sich vor allem für die Entwicklung und Anordnung von grammatischen Kompetenzen interessiert, beschäftigte sich Piaget als Entwicklungspsychologe mit der kognitiven Entwicklung. Die Erkenntnisse, die sie in ihre Forschung gewonnen haben, haben Chomsky (1973) zu

generalisierten, universellen Aufschlüssen über die Entwicklung der Grammatik geführt, während Piaget den aktiven Erwerb der Sprache infolge des kognitiven Erschließens der sachlichen Umwelt durch Handeln ansah. Nach wie vor sind wichtige Erkenntnisse Chomskys über die Universalität von grammatischen Regeln aktuell. Wichtig und aktuell bleiben nach wie vor auch die kognitiven Stufen und die Interaktivität mit der Umwelt, die durch Piaget erkannt, erforscht und beschrieben worden sind (Piaget 1975). Die neu dazu gekommenen Perspektiven der sozial-konstituierenden Position beleuchten die sozialen, überindividuellen, evolutionären Aspekte der Sprachentwicklung. Da sie in ihrer Aktualität einen weitreichenden Einfluss auf Therapie und Pädagogik ausübt soll in diesem Beitrag vor allem auf diese eingegangen werden (vgl. dazu auch Katz-Bernstein 2003, 2008).

Diese Position stellt nicht nur das Kind und seine sich entwickelnden Kompetenzen in den Blick, sondern die gesamte Dynamik der Interaktion zwischen einem sozial kompetenten Erwachsenen und dem Kind, mit der Absicht zur Vermittlung von sprachlich-symbolischen Werkzeugen, die kulturell und sozial die Voraussetzung bilden, um an dieser teilhaben zu können. Der kompetente Erwachsene geht «proximal» vor; das heißt im Sinne von Wygotsky (1978), dass er die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes anstrebt, sie erwartet, unterstellt und unterstützt. Mit wachsender internalisierter Selbstständigkeit des Handelns nimmt der Erwachsene sich zurück, wobei die Zone sich abwechselnd in zwei Richtungen bewegt: in die Zone freier, experimenteller Bewegung und in eine Zone geförderter Handlung (vgl. Valsinger, 1987 zit. n. Oerter, 1999, S. 148). Demzufolge legt die dritte Position des Spracherwerbs das Augenmerk vor allem auf die «Kultur», die jedoch eine überindividuelle Anpassungsdynamik aufweist zwischen angeborenen Fähigkeiten und Dispositionen und der Weitergabe von kulturellen Errungenschaften.

Tomasello, ein aktueller Kognitionsforscher, der zahlreiche Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung von Primaten und Menschen durchführte, sagt:
Unter der gegenwärtigen theoretischen Perspektive bedeutet das Erlernen des Gebrauchs sprachlicher

Symbole, dass man lernt, das Interesse und die Aufmerksamkeit eines anderen intentionalen Akteurs zu steuern, mit dem man intersubjektiv interagiert. Das heißt, das sprachliche Kommunikation nichts anderes ist als eine Manifestation und Ausweitung ... bereits bestehender Fertigkeiten des Kindes zu Interaktionen gemeinsamer Aufmerksamkeit und kulturellem Lernen. (Tomasello, 2002, S. 170)

Tomasello zufolge ist die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung miteinander eng verzahnt und verwoben, sie bedingen einander, potenzieren sich und interagieren zusammen.

Erwerb UND Entwicklung, Hand in Hand: das Prinzip des «Scaffoldings»

Aber wie kommt ein Kind, von den ersten Lauten, die es seinen Bezugspersonen mitteilt, über das Erlernen von Dialogregeln zur Sprache? Und was hat die Sprache mit der Konstitution einer individuellen, autobiografisch-basierten Identität zu tun? Vor allem die letzte Frage dürfte Kinder- und Jugend-Psychotherapeuten am meisten interessieren.

Folgende Zwischenstationen sollen hier vorgestellt werden, um die Mechanismen der sozialen Konstitutionshypothese der Sprachentwicklung zu systematisieren:

0–9 Mt.: Dialogische Strukturen: Erwerb von Dialogregeln, turn taking, Augenkontakt usw.
(Ich und Du)

9–18 Mt.: Triangulierung: Verbindung zwischen sich, dem Gegenüber und dem Sachverhalt
(Ich, Du und die Welt)

18–24 Mt.: Innere Repräsentation: Sprachlicher Hinweis durch Vorstellung des Gemeinten verstehen
(Ich stelle mir vor...)

24–36 Mt.: Symbolisierung, narrative Strukturierung: Nachahmung von Handlungen und deren zeitlich-räumliche kohärente, kontinuierliche Abbildung
(Ich tu' so als ob!)

36–60 Mt.: Trennung Innen und Außen, Realitätsbezug: Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Intentionen, Bildung einer inneren Sprache
(Ich habe ein Geheimnis!)

Ab Schulalter: Sozialisierung, Konstruktion einer kontinuierlichen Identität: Globale soziale Werte, Rollen und Verläufe werden verstanden und internalisiert (Das bin ich, Du, wir, das tut man, und das nicht!) (vgl. Katz-Bernstein 2004)

Es ist anzumerken, dass Altersangaben in der Tabelle lediglich Richtlinien darstellen, die zeigen wann diese Kompetenzen, die aufeinander aufbauen und miteinander interagieren, zu erwarten sind.

Es werden folgende linguistische Ebenen unterschieden, die dabei erworben werden:

Phonetisch-Phonologische Ebene

(Aussprache und Lautgesetzfolgen)

Semantisch-lexikalische Ebene

(Sprachverständnis und Wortschatz),

Syntaktisch-morphologische Ebene

(Wortflexionen und Satzbau),

Pragmatisch-kommunikative Ebene

(Sprachgebrauch, reden können)

Diskursiv-narrative Ebene, Verschriftlichung

(übersatzmäßige sprachliche Strukturierung)

Die Triangulierung – die gemeinsam gerichtete Aufmerksamkeit auf etwas Drittes, einem Sachverhalt – kann als die genuine menschliche Verhaltensweise angesehen werden, die über das kognitive Vermögen von Primaten hinausgeht (Tomasello 2006). Das gemeinsame Verfolgen eines Sachverhaltes kann als die sozio-kognitive Voraussetzung zum gemeinsam Sprachhandeln betrachtet werden. Die Frage, ob diese Vorläuferkompetenzen «nativistischer» Art sind, wie beispielsweise Trevarthen 1993, sowie Baron-Cohen et al. 2005 zu zeigen versuchen, oder aber imitierte, sozial erworbene Fertigkeiten darstellen, wird durch Tomasello, basierend auf seinen Untersuchungen bei Primaten und menschlichen Kleinkindern, komplexer diskutiert. Er meint, «...dass Kleinkinder erst dann an Interaktionen gemeinsamer Aufmerksamkeit teilnehmen, wenn sie andere Personen als intentionale Akteure wie sich selbst zu verstehen beginnen» (2006, 92). Er zeigt drei Stufen dieser Kompetenzen, die sich in seinen Untersuchungen als konsistent für das Alter von 9 bis 15 Monaten erwiesen; 1. Das Prüfen der Aufmerksamkeit, 2. Das Verfolgen der Aufmerksamkeit und 3. Das Lenken der Aufmerksamkeit. Demzufolge gipfelt

diese Fähigkeit des Kindes in dem aktiven Bedürfnis, den Erwachsenen in das eigene erlebte Ereignis oder den Sachverhalt zu involvieren. Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit sind daher (a) als eine sozio-kognitive Grundlage zu betrachten, (b) in der Notwendigkeit bestehend den Gebrauch kommunikativer Zeichen anzuwenden, die wiederum (c) von Erwachsenen, kulturell verankert, vorgegeben werden und durch eigene Prozesse der Imitation erworben werden (Tomasello 1999, 127). Forscher um Tomasello belegen durch zahlreiche Studien, dass es sich um sozio-kognitive Kompetenzen handelt, die vorwiegend durch und während natürlicher Interaktionen mit Erwachsenen erworben und später innerlich repräsentiert werden. Daraus entwickelt sich ein Verständnis für Rollenwechsel, für Intentionen von Handlungen und deren Resultate und Weiterentwicklung (vgl. ebd. 124f.). Diese ermöglichen dem Kind nun, die gleichen Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (ebd. 141). An dieser Stelle vermögen weitere Handlungstheorien des Symbol- und Rollenspiels, die durch Peer-Interaktionen im Vorschulalter sich zu Sprachhandlungen weiterentwickeln, schlüssig anzuschließen (Bretherten 1984, Oerter 1999, 2004, Andresen 2002, 2005).

Die Bedeutung für Therapie und Förderung

Das in der frühen Kinderanalyse von Melanie Klein propagierte Spiel als Äquivalent zum Traum (Klein 1932), Zulligers nicht deutender Ansatz des Spiels den er «heilende Kräfte im kindlichen Spiel» nannte (1963), die in der Forschung von George Eisen propagierte Theorie, das Symbol- und Rollenspiel als Bewältigungsstrategie bei Kindern in Extremsituationen anzusehen (Eisen 1988), die Kompetenz des Kindes und des Therapeuten zu spielen, die Winnicott als Voraussetzung für die Psychotherapie ansah (Winnicott 2002, 66), führen in eine Richtung, zu der sich aktuelle linguistische und entwicklungspsychologische Theorien wie die von Hausendorf & Quasthoff (1996), Andresen (2004, 2007, 2009), Engels (2004), Pellegrini (2004), Oerter (1999) und Tomasello (2006) u.a. anzuschließen vermögen. Alle bewerten das kindliche Symbol- und Rollenspiel als Vorstufen des Lernpotentials für verbales und abstraktes Handeln, für narrative Verarbeitung, für Gewinnung von sozialen Einsichten und vieles mehr. Lev Wygotsky (1974, 1981), ein Vorreiter der handlungs- und sozialorientierten The-

orien des Spracherwerbs, einer der Ersten, der eine kohärente Theorie vorlegte, die den Zusammenhang zwischen nachgeahmten sozialen Handlungen und eigen-gestalteten symbolischen Spielen als den Königsweg zur Sprachentwicklung schlüssig erklärte, auf die sich zahlreiche aktuelle Theorien rekurrieren, darf dabei nicht vergessen werden.

Diese Erkenntnisse sollen Kinder- und Jugend-Psychotherapeuten aufhorchen lassen.

Wenn heute die Selbstregulation als die Umwandlung von Impulsen zu wahrgenommenen Affekten angesehen wird (Eibl 2009), so liegt die Förderung von mentalen Repräsentationen als genuine therapeutische Arbeit nahe (Fonagy 1996). Denn die Fähigkeit, Ereignisse und Interaktionen im Symbolspiel zu inszenieren, ermöglicht, sie in größeren zeitlichen, räumlichen und sozialen Zusammenhängen zu erfassen, sie aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen, Wahrscheinlichkeiten zu Problemlösungen und deren möglichen Konsequenzen durchzuspielen. Durch symbolisches Handeln werden Bewertungsprozesse neu mobilisiert. Wichtig dabei ist auch eine erworbene «Überstiegsfähigkeit» (Lempp 1992), die dem Kind ermöglicht, zwischen Realität und Phantasie zu unterscheiden. Dazu werden zeitliche und räumliche Übergänge durch Rituale («wir zählen bis drei...») und sprachliche Markierungen («Du wärest, ich wäre...») durch den Erwachsenen eingeführt und eingehalten, bis das Kind sie als Metaebene des Spiels übernimmt (Andresen 2004). Dies sei eine therapeutische Arbeit, die dem Kind mit Teilleistungsstörungen im autistischen Spektrum oder mit Psychose-Gefährdung eine Orientierung gibt (Lempp 1992).

Sukzessiv werden dadurch Veränderungen der emotional-kognitiven Einstellungen über sich selbst und zur sozialen Welt möglich (vgl. dazu Oerter 1999, 200, Eisen 1988, Eibl 2009, Katz-Bernstein 2007, 128ff). Das Spiel bedeutet ein Probehandeln. Das Kind muss durch den fiktiven Charakter des Spiels noch keine soziale Rücksicht auf die Folgen nehmen. Der vorläufige Charakter dieser Spiele stellt eine Denkwerkstatt dar, über jegliche Grenzen der Realität hinaus. Die Realität kann dabei, so emotional wie sie erlebt wurde, nachgestellt werden, es kann über sie nachgedacht und sie kann nachempfunden werden. Das ist das wichtigste Privileg

und der wichtigste Wirkfaktor des Symbolspiels. (vgl. Oerter 1999).

«Der andauernde oder wiederkehrende Verlust der Fähigkeit, multiperspektivisch auf sich selbst, auf andere und die Welt schauen zu können, kann ein Ausdruck von schwerwiegenden Entwicklungsstörungen sein... Die Konfrontation mit Mehrdeutigkeit wird schnell als Bedrohung in der eigenen Selbstregulation erlebt», sagt der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut Bruno Metzmacher (2004, 16).

Mit zunehmender Reife der verbalen Kompetenzen kann sich bei Jugendlichen eine neue Abstraktionskompetenz entwickeln, welche die therapeutischen Möglichkeiten und Zugänge verändert. Die gesprächstherapeutischen Zugänge und Möglichkeiten wachsen. Diese müssen jedoch zunächst die Stufe der Symbolisierung durchlaufen, um wirksam, reflexiv und narrativ eingesetzt zu werden. Zwar ist es möglich, in der Therapie mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Wechselwirkung zwischen verbalen und symbolischen, kreativen Zugängen eine selbstreflexive Ebene aufzubauen. Dennoch wird es später viel mühsamer, die verpassten kindlichen Kompetenzen, die durch Symbolspiele erworben werden, angemessen auszugleichen.

Die obige Argumentation will zeigen, dass die Fähigkeit zur symbolischen Darstellung für den therapeutischen und pädagogischen Kontext als nicht hoch genug angesehen werden kann, sowohl auf dem Königsweg zur Sprache, Kommunikation und Erzählen, als auch bei der genuinen psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern (vgl. Katz-Bernstein 2004, 59 ff., 2007, 128 ff.).

Exemplarische Möglichkeiten der therapeutischen Förderung

In der Folge sollen aus den obigen theoretischen Überlegungen zur Sprachentwicklung und zum Spracherwerb therapeutische Möglichkeiten exemplarisch entworfen werden. Welche Schlussfolgerungen werden aus den obigen Erkenntnissen gezogen, die eine Relevanz für die therapeutische Arbeit besitzen?

– Die Motivation zum Sprechen und Erzählen nährt sich von dem Bedürfnis, eigenerlebte, selbstbezogene, markante und einschneidende Ereignisse zu teilen,

- Das Kind braucht als sozialer Akteur durch die unterstützende Aufmerksamkeit der nahen Referenzpersonen motivierende, eigenwirksame Erlebnisse, die bekunden, dass seine Erlebnisse von Interesse sind und es wert sind, erkundet zu werden,
- Je mehr ein Kind den anderen und sich selbst als unterschiedlichen sozialen Akteur erlebt, umso selbständiger wird es dafür sorgen können, dass zum einen die eigenen Intentionen und Erlebnisse dargestellt, bzw. (je nach erworbener Kompetenz) sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, als auch dass der andere das Repräsentierte und Erzählte aus seiner Sicht nachvollziehen kann,
- Dies wiederum schärft seine Aufmerksamkeit auf sprachlich-formale Aspekte, die ihm erlauben, Ereignisse auf interessante und differenzierte Art darzustellen und ihn als erfolgreichen sozialen Akteur zu bestätigen vermögen,
- Referenzpersonen und Peers vermögen mit diesem Hintergrund modellhaft interaktive, erzählstrukturelle und sprachformale Unterstützungen geben, die diesem Bedürfnis auf natürlicher Weise entgegenkommen, sodass sie vom Kind erfolgreich übernommen und dadurch erworben und optimiert werden können,
- Das Kind gewinnt eine reflexive Fähigkeit zum multiperspektivischen Denken und Fühlen, was wiederum seine Selbstregulation und soziale Kompetenz stärkt. (mod. n. Katz-Bernstein & Schröder 2009)

Was könnten die Folgen für eine professionelle pädagogische und therapeutische Fachkraft bedeuten?

Folgende (therapie-) didaktische ‚Scaffoldings- Angebote‘ können die Symbol- und Darstellungskompetenz, welche die Kinder als Impuls in die Therapie hineintragen, die Sprache sowie die narrativen Kompetenzen fördern:

Beispiel: Das Kind nimmt die kleine Löwenfigur in die Hand und ahmt Fauch-Geräusche nach.

Etablierung von zeitlichen und räumlichen Rahmen und Regeln, «eine Bühne» für ein Symbolspiel, nachgeahmt oder fiktiv

«Da ist ein Sandkasten. Dort kann man etwas bauen und da sind kleine Figuren, Bäume und Tiere»

Input von Strukturierungshilfen und Formen für kindliche Darstellungsimpulse, -themen und -ideen

«Brrr... der Löwe faucht ja... der hat etwas vor... Das würde für einige Tiere gefährlich werden können... Prima Idee, wir könnten Löwe und Hyäne spielen, oder lieber einen Löwen und eine Antilope?»

Etablierung von Regeln und Markierungen von ritualisierten Übergängen für Symbol- Fiktion- oder Erzählung

«Wir zählen «eins, zwei drei» und dann beginnt das Spiel. Wir spannen das Seil, da ist mein Grundstück, da wäre deins. Wenn es 12 schlägt, müssen wir aufhören».

Sich als Zuhörer, (oder andere Metarollen wie Beobachter, Kontrolleur, Reporter, Protokollant) anbieten, um den fiktiven Charakter besser zu markieren

«Ich wäre ein Löwenforscher, der den mutigen jungen Löwen beobachten will um ihn besser kennenzulernen».

Empowerment für positive Intentionen bieten, Umdeutung von aggressiven Impulsen als eigenes Schutzbedürfnis, Bestehen von Mutproben gegenüber Aggressoren usw.

«Dieser Löwe ist sehr mutig. Er ist bereit sich zu gefährden, um seine Höhle zu schützen. Die scheint ihm sehr wichtig zu sein. Vielleicht sind auch seine Schätze drin versteckt, oder sein eigenes Kind?»

Sich in das Spiel einklinken und eine antagonistische oder unterstützende Rolle anbieten (immer nur als Angebot!)

«Wäre ich der Zoowärter, der Futter bringt?»

«Wäre ich die Hyäne? Hättest Du heute in unserer Geschichte gewonnen und mich aufgefressen?»

Bei Grenzüberschreitungen auf der realen Ebene einlenken Angebote machen

«Dieser Sand ist hier im Raum nur zum Bauen in der Sandkiste gedacht. Einander abschmeißen können wir entweder mit den Kissen oder mit Ping-Pong Bällen»

Kontinuität durch Aufbau von Abfolgen und Weiterentwicklung von Themen sowie Einbindung in längere, komplexere Projekte,

«Wolltest du heute Löwe und Zoowärter weiterspielen? Mich würde es interessieren zu wissen, was der Löwe alles kann, denkt und macht.»

«Wir könnten einen Thron, ein Schwert und einen Zauberstab aus Fimo basteln, so könntest du sie immer dabei haben.»

Von einer «Ideen- und Impulsentwicklung» über deren Dokumentation in Form einer Verschriftlichung.

«Die Geschichte, die wir heute erzählt haben finde ich schön. Soll ich sie aufschreiben, damit wir sie lesen, oder weitererzählen können? Möchtest du dazu zeichnen?»

Durch diese Arbeit bringen wir buchstäblich eine sprachliche Meta- und Reflexionsebene ins Spiel, die dem Kind ermöglicht, sowohl eigene Impulse, Emotionen und Themen wahrzunehmen, sie darzustellen, sie dadurch kommunizierbar werden zu lassen, sie zu strukturieren, über sie nachzudenken, sie zu reflektieren und neue Möglichkeiten als soziale Lösungsstrategien zu erarbeiten. Und, last but not least, eine Überstiegskompetenz zwischen Realität und Phantasie aufzubauen und zu stärken.

Auch mit Jugendlichen ist eine ähnliche Arbeit möglich. Durch Rollenspiele oder Psychodramen, gespielte Optionen, Erstellung von Drehbüchern (z.B. über «die Reise mit der Zeitmaschine», die den Jugendlichen in die Zukunft versetzt, usw.), können ähnliche Effekte erzielt werden.

Dieses Vorgehen kann, so auch die vertretene These dieses Beitrags, als «Nebenprodukt» der therapeutischen Arbeit, viel zum Erwerb der sprachlichen und narrativen Kompetenzen des Kindes beitragen.

Sprache als Natur oder Kultur? Sowohl als auch und unzertrennlich.

Literatur

Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.

Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett Cotta

- Andresen, H. (2008): Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb. In Panagiotopoulou, A., Carle, U (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. (64–70). Hohengehren: Schneider.
- Baron-Cohen, S., Cohen, D.J., Tager-Flusberg, H. (2000): Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience, Oxford: University Press.
- Bretherton, I. (1984) (Ed.): Representing the social world in symbolic play: Reality und Phantasy. In I. Bretherton (Ed.): Symbolic play: The development of social understanding (S. 3–41). Orlando, FL: Academic Press.
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Chomsky, N. (1973): Strukturen der Syntax. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Eisen, G. (1988): Childrens and play in the holocaust. Amhurst, Ma: The University of Massachusetts Press.
- Engel, S. (2005): The narrative worlds of what is and what if. In *Cognitive Development*, 20, 514–525
- Fonagy, P (1996): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentation für die Betreuung und die Entwicklung des Säuglings. In: *Psyche*, 514, 349–368.
- Hausendorf, H & Quasthoff, U.M.(1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb der Diskursfähigkeit. Opladen: Westdeutsche Verlag.
- Katz-Bernstein, N. (2003): Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In Grohnfeldt, M. (Hg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Beratung, Therapie und Rehabilitation*. Bd.4, (S. 66–90) Stuttgart: Kohlhammer
- Katz-Bernstein, N. (2004): Innen-Außen und der Raum dazwischen. Kindertherapeutische Methoden zur Verbindung von innerer und äußerer Realität. In Metzmacher, B., Wetzorke, F. (Hrsg.): *Entwicklungsprozesse und die Beteiligten - Perspektiven einer schulenübergreifenden Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 46–79). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht .
- Katz-Bernstein, N (2007): Selektiver Mutismus im Kindesalter. Integrative Zugänge für Diagnostik und Therapie. (2. Aufl.) Stuttgart: Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. (2008): Beziehungsgestaltung in der Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. In Hermer, M., Röhrle, B. (Hrsg.): *Handbuch der therapeutischen Beziehung*. Bd. 2 (S. 1551–1591) Tübingen: DGVT.
- Klein, M.(1932): Die Psychoanalyse des Kindes. Wien; Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Lempp, R. (1992): Vom Verlust der Fähigkeit, sich selbst zu betrachten. Eine entwicklungspsychologische Erklärung der Schizophrenie und des Autismus. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Markowitsch, H.J. & Welzer, H. (2005): Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Stuttgart: Klett Cotta.
- Metzmacher, B. (2004): Der dritte im Bunde als Metapher. Mehrperspektivität als zentrales Konzept in der Therapie mit Kindern, Jugendlichen und ihre Bezugspersonen. In: Metzmacher, B., Wetzorke, F. (Hrsg.): *Entwicklungsprozesse und die Beteiligten – Perspektiven einer schulenübergreifenden Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 11–22) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht .
- Mitchell, S.A.(2003). Bindung und Beziehung. Auf dem Weg zu einer relationalen Psychotherapie. Giessen: Psychosozial.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., Huston, C.H.: *Lehrbuch der Kinderpsychologie: Sprache und Kommunikation*. Bd. 1, (241–290) Stuttgart, Klett-Cotta.
- Nelson, K. (1994): Erinnern und Erzählen: eine Entwicklungsgeschichte. In Petzold, H. (Hrsg.): *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Säuglingsforschung* (S. 167–192). Bd. 2 Paderborn: Junfermann.
- Nelson, K. (2006): Über Erinnerung reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. In Welzer, H. & Markowitsch, H.J. (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. (S.78–94) Stuttgart: Klett Cotta.
- Oerter, R. (1999): *Psychologie des Spiels. Ein Handlungsorientierter Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oerter, R.(2001): Zur Entwicklung von Willenshandlungen. In Petzold, G.H.(Hrsg.): *Wille und Wollen. Psychologische Modelle und Konzepte* (S. 98–117). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Orange, D. M. (2004). *Emotionales Verständnis und Intersubjektivität. Beiträge zu einer psychoanalytischen Epistemologie*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Pellegrini, A.D. (1984): The Effect of Dramatic Play on Children's Generation of Cohesive Text. *Discorve Process* 7, S. 57–67
- Piaget, J. (1975): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Stern, D. N. (1995): Die Repräsentation von Beziehungsmustern. Entwicklungspsychologische Betrachtungen. In Petzold, H. (Hrsg.): *Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Säuglingsforschung* (S. 193–218). Bd. 2, Paderborn: Junfermann.
- Tomasello, M. (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Valsinger, J. (1987): *Culture and development of children's action*. New York: Wiley.

Welzer, H. (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wygotsky, L.S. (1978): Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wygotsky, L.S.: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, H. (Hg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens (S. 129–146). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.

Zulliger, H. (1963): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Zürich: Werner Classen.

Autorin

Prof. Dr. N. Katz-Bernstein

Technische Universität Dortmund

Tel-Aviv-University

Privatpraxis: Im Füchsl 5, CH-8180 Bülach, 044 860 94 61





Heinz Bösch

«Mein Sohn hat das von mir» – Anlage oder Umwelt?

Häufig werden Schulpsychologinnen mit «Vererbungserklärungen» von Eltern konfrontiert. Wo steht die Schulpsychologie in der Diskussion um Veranlagung und Umwelteinflüssen? Hat sich die Position in 30 Jahren verändert? Ein Fazit lässt sich sicher ziehen: Die Diskussion ist mindestens ruhiger und sachlicher geworden.

Der folgende Text erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch und ist eher historisch und persönlich orientiert.

Es gibt kaum ein Thema in der Psychologie, das so intensiv von allen Seiten diskutiert wurde, zu heftigen Auseinandersetzungen führte und so nahe beim weltanschaulichen Hintergrund eines jeden Einzelnen liegt.

Die Anlage-Umwelt-Diskussion ist seit jeher auch verknüpft mit menschlicher Tragik, gesellschaftlichen und politischen Katastrophen, religiösem Eifer und mit Betrügereien oder «wohlgemeinten» Manipulationen von Forschungsergebnissen.

Immerhin hat sich die Fachwelt heute mindestens darauf geeinigt, dass menschliches Verhalten sehr komplex aus genetischen wie milieubedingten Faktoren erklärt werden muss und selbstregulierende Systeme ebenfalls eine Rolle spielen – das Verhalten des Menschen kann als eine Verschmelzung genetischer, sozialer und arbiträrer Komponenten angesehen werden.

« Mon fils a ça de moi » – Disposition ou environnement ?

Les psychologues scolaires se voient souvent confrontés à des explications par « l'hérédité et la génétique ». Quelle est la position de la psychologie scolaire dans la discussion au sujet de la disposition et des influences environnantes ? Cette position a-t-elle varié au cours des 30 dernières années ?

Mais on observe à tout le moins une chose : la discussion est aujourd'hui moins animée et plus objective.

Introduction

Le texte ci-après est dépourvu de prétentions scientifiques et revêt plutôt un caractère historique et personnel.

Il n'est guère de thème en psychologie aussi intensivement discuté que celui-ci – aussi sujet à d'âpres controverses et proche du bagage philosophique personnel de chacun d'entre nous.

La discussion « disposition ou environnement » se réfère depuis toujours à des tragédies humaines, catastrophes sociales et politiques, fanatismes religieux et tromperies diverses, et les recherches en la matière ont souvent donné lieu à des manipulations « bien intentionnées » de résultats de recherche.

Les spécialistes conviennent pour le moins aujourd'hui que le comportement humain est très complexe, et s'explique tout à la fois par des facteurs génétiques et environnementaux, sachant que des systèmes autorégulateurs jouent également leur rôle – on considère en résumé que le comportement de la personne humaine apparaît comme une combinaison de facteurs génétiques, sociaux et arbitraires.

Erstaunlicherweise ist die kybernetische und arbiträre Komponente erst 1968 zur Genetik und Sozialbiologie hinzugekommen, obwohl einige Philosophen schon beträchtlich früher auch auf die Selbstregulierung und -bestimmung des Menschen hingewiesen haben und ebenso erstaunlich ist, dass ich während des Studiums in Zürich (1968–74) nichts davon gehört habe ausser

in der Vorlesung zur philosophischen Psychologie von D. v. Uslar.

Die kontroverse Diskussion erübrigt sich glücklicherweise auch deshalb, weil in der Entwicklungspsychologie unbestritten und faktisch erhärtet ist, dass ein Zusammenspiel der Faktoren vorliegt und es keine «Einbahnstrasse» von Genen zur Persönlichkeit gibt: Die genetische Aktivität beeinflusst die neuronale Aktivität. Diese wiederum ist Grundlage von Erleben und Verhalten. Durch Verhalten können Umwelten aktiv ausgesucht werden; Umgekehrt können auch Umweltbedingungen das Verhalten direkt beeinflussen, wodurch sich neuronale Aktivität und vermutlich auch die genetische Aktivität selbst verändern (In: Oerter R. & Montada L. (Hrsg): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz, 2002)

Ein bisschen Theorie zur Aufrischung

In der molekularen Genetik sind rund 90% des menschlichen Genoms dekodiert. Die noch nicht abgeschlossene Entzifferung ergab bisher 3,5 Milliarden chemische «Buchstabenzusammensetzungen» auf der DNA.

Die 23 Chromosomenpaare in jeder Zelle sind für die Weitergabe des elterlichen Erbguts verantwortlich. Die Vererbung besteht in der Weitergabe eines bestimmten Aufbaus von Proteinen; rein rechnerisch kann ein Eiweissmolekül mit 100 Aminosäuren bereits aus 10 hoch 130 Aminosäuresequenzen bestehen.

In der Evolutionstheorie sind bisher die Genmutation und die Auslese als Wirkfaktoren der Umwelt anerkannt.

Entscheidend ist die Interaktion zwischen Erbanlagen und Umwelt, dabei unterscheidet man zwischen der passiven Kovariation (Der Genotyp der Eltern gestaltet die Umwelt, die das Kind beeinflusst), der reaktiven Kovariation (z.B. das Kind bekommt «Angebote» auf gezeigte Verhaltensweisen) und der aktiven Kovariation (das Kind wählt selbst aus der Umwelt das aus, was seinem Genotyp entspricht).

Utopien

Während meiner Ausbildungszeit Ende 60er-, anfangs 70er-Jahre, schlug das Pendel eindeutig durch die gesellschaftliche Entwicklung und Situation Richtung umweltbedingte Schwerpunkte aus. Die «rein» empirische Ausrichtung der Psychologie war eher ein Muss im akademischen Lernen, vielmehr und lieber beschäftigte man sich mit den gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen bestimmter psychologischer Grundlagen und redete von Verbesserungen der Bedingungen zur Chancengleichheit aller Menschen. Utopien waren im Schwange, «Walden Two» des Behavioristen B.F. Skinner ein ausgiebiger Gesprächsstoff (Soziale Gemeinschaften, aufgebaut nach empirischen Gesichtspunkten und ohne «störende» Religion, mit Frauen-, Männer- und Kinderhäusern, individueller Freiheit, aber im Dienste einer solidarischen, demokratischen Gemeinschaft ohne die alten Tabus und Restriktionen – es war die Zeit der Kibuzzims und des Aufkommens von Wohngemeinschaften, von Kinderläden und allem Sonstigen, das heute gerne von Kritikern als links und nett, egozentrisch und verantwortungslos, kuschlig und schmarozend bezeichnet wird). Man mag dazu stehen wie man will, aber die Zeit hatte etwas Belebendes, man pflegte Utopien und wollte aktiv an der «Verbesserung» der Gesellschaft teilnehmen.

Wahrscheinlich kennt heute kaum mehr jemand den Roman von Jakob Vetsch «Die Sonnenstadt» (1. Aufl. 1923). Er beschreibt eine fiktive Stadt Zürich als eine der «Sonnenstädte» im 21. Jahrhundert in der Tradition von Orwell oder Huxley, aber mit einer genauen Schilderung der sozialen Struktur und des Zusammenlebens unter Bedingungen, die Gerechtigkeit, soziales, psychisches Wohlbefinden aller, Förderung der Talente und Fähigkeiten ihrer Bewohner, vor allem der Kinder, umfasste und klar zum Ausdruck brachte, dass es in erster Linie die Umweltbedingungen sind, welche die Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden und die Qualität des Lebens ausmachen. Sein Mut zur Utopie wurde allerdings bestraft: In die Oberschicht eingeheiratet, wurde er rasch zum Kommunisten gestempelt, als Prediger der Unmoral gebrandmarkt, als verrückt erklärt und entging nur knapp einer Entmündigung.

Erfahrungen

Besonders in der Schulpsychologie sind Konzepte der Intelligenz ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung und der alltäglichen Praxis. Unter Schulpsychologinnen und Schulpsychologen besteht ein breiter Konsens, dass sowohl Umwelteinflüsse als auch Vererbung eine Rolle spielen. In welchem Ausmass die zwei Faktoren zusammenspielen, ist allerdings nicht immer so eindeutig und der Wissenszuwachs um die Komplexität hat die Diskussionen leiser gemacht. Es wäre aber interessant, die Population der Berufspraktiker im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Ausbildung, Dauer der Berufspraxis und dem persönlichen inneren und nach aussen vertretenen Weltbild zu untersuchen...

Allerdings hatte ich das Glück, zuerst Professoren zu erleben, die nie die ethischen, humanitären und gesellschaftlichen Konsequenzen psychologischer Tätigkeit – unabhängig von Forschung und Praxis – trotz aller Wissenschaftlichkeit vergassen (z.B. Biäsch, v. Uslar, Moser, Schmidtchen). Auch die älteren, erfahrenen Kollegen in den Berufsverbänden halfen mir als Berufseinsteiger, mich immer wieder mit meinem psychologischen Weltbild und meinen Einstellungen zu befassen, sozusagen unter dem Motto: Sind wir da, um die gesellschaftlichen Schäden zu flicken oder die Gesellschaft zu verbessern?

Vor allem in unseren diagnostischen Hilfsmitteln steckt oft mehr Weltbild des Verfassers als man gemeinhin annimmt. Das fängt bei Intelligenztests an und führt über sonstige Leistungstests bis zu projektiven Verfahren. Gerade den Rorschach- oder Zulliger-Tafel-Test muss man immer wieder nach den Zeithintergründen bei der Entstehung oder den impliziten Vererbungs- und Umwelttheorien hinterfragen. Im Handbuch zum Zulliger Test (Z-Test) gibt es jede Menge von Vorurteilen (oder Vorverurteilungen), die mit der «genetischen Ausrichtung» des Autors zu tun haben: «Fräulein L.B. ist dumm, dirnenhaft und diebisch – es zeichnet sich das Bild einer Dirne, die Raubdirne werden könnte...» (Zulliger, H. (1969), S. 114). Oder: «Meinrad, ein Gauner», Zitat S. 177:... «dass wahrscheinlich schlechte Erbanlagen vorhanden sind, geht nicht nur aus den reinen FB hervor (Rorschach: «schon ein einziges FB ist

suspekt), sondern auch aus gewissen Inhalten...» Ein Kommentar erübrigt sich.

Test-Intelligenz, Vererbung und Umwelt

Ein gutes Beispiel für die damaligen Auseinandersetzungen in der Zeit meiner Ausbildung ist die heftige Diskussion zur Behauptung von Jensen (1969), zit. Nach Roth et.al: «... im Vordergrund der Ausführungen von Jensen stand die These, dass das Fehlen der entsprechenden Umwelteinflüsse wohl die Entfaltung genetischer Potenzen verhindern, dass aber keine wie auch immer geartete Umwelt die genetische gesetzten Möglichkeiten überschreiten könne. Dies ist ein prüfbarer Satz und nichts wäre gegen ihn als Hypothese einzuwenden. Nun geht aber Jensen als Anhänger der Vererbung von Intelligenz weiter und schliesst, dass Rassen- und Klassenunterschiede (was sich im Falle der farbigen Bevölkerung in den USA weitgehend überlappen dürfte, weswegen man von einem kumulativen Defizit spricht) nicht alleine auf Umweltunterschiede zurückführbar und dass deswegen den Bemühungen kompensatorischer Erziehung nur geringe Erfolgchancen gegeben seien. Das wiederum ruft die Sozialdeterministen auf den Plan, die in Jensens Aufsatz einen Rückschlag im Kampf gegen den Rassismus sehen, anstatt wissenschaftlich zu argumentieren... Das wissenschaftliche Problem in diesem Zusammenhang liegt nun nicht darin, festgestellte Unterschiede zu akzeptieren oder nicht, sondern sie zu überprüfen und auf ihre Bedingungen zurückzuführen...»

Exkurs: Millwaukee-Project und Bell Curve

Ethisch heikel und fragwürdig ist eine Studie aus Milwaukee in den 60er-Jahren: Aus einem Stadtviertel mit denkbar schlechten Lebensbedingungen (Drogen, Gewalt, Banden) konnten Kinder teilnehmen, deren Mütter einen IQ von 80 oder weniger hatten. Es wurden 2 Gruppen aus je 20 Kleinkindern gebildet, die eine Gruppe durch ein «Infant Stimulation Center» gefördert, die andere nicht. Nach 6 Jahren hatten die geförderten Kinder einen durchschnittlichen IQ von 120, die Kontrollgruppe von durchschnittlich 87. Im Alter von 14 glich sich zwar der IQ an, der Unterschied betrug aber immer noch 101 zu 91. Es gäbe einiges am Aufbau der Untersuchung zu kritisieren, geschweige denn auf den ethische Aspekt hinzuweisen. Dass Förderung und

Anregung, ein gutes soziales Umfeld und Betreuung die Intelligenzentwicklung unterstützen, liegt auf der Hand und man hätte die Finanzen besser allen Kindern zu Gute kommen lassen sollen.

Im Zeitraum von 1979 bis 1990 fand eine Längsschnittstudie zu den Lebensverläufen amerikanischer Jugendlicher statt (Herrnstein, R. & Murray C.: 1994). Es ging um die Beziehungen zwischen sozioökonomischer Klasse, Intelligenz und dem Faktor Erbgut. Umstritten ist die Studie vor allem aus zwei Gründen: Einerseits aufgrund der Interpretation der Ergebnisse und andererseits aufgrund der Ableitung von Vorschlägen gesellschaftspolitischer Art.

Den Unterschied der Intelligenztestresultate zwischen Schwarzen und Weissen führen die Autoren auf deren Gene und Umwelt zurück. Die Menschen seien durch die Auswirkungen der Intelligenz in einem Kreislauf gefangen, den sie nicht durchbrechen könnten, weil Schulbildung das Intelligenzniveau nur unwesentlich erhöhe (Bell Curve) – wie wenn es nie Forschungen zum Aussagewert, von Möglichkeiten und Grenzen der IQ-Tests gegeben hätte! Als Konsequenz schlugen die Autoren vor, die sozialen Hilfen für ledige Mütter abzuschaffen, da es sich für unterdurchschnittlich intelligente Frauen sonst lohne, mit Sozialhilfe möglichst viele Kinder zu bekommen. Genauso gut könnte man Menschen unter IQ 100 als Eltern ausschliessen oder ledige Mütter verbieten, was dann wiederum in Konflikt mit dem Abtreibungsverbot käme. Na ja, Schnapsideen wird es immer geben! Es gibt übrigens auch ein deutschsprachiges Pendant: Die IQ-Falle: Intelligenz, Sozialstruktur und Politik (Weiss, V. (2000), Graz, Stocker).

Katastrophen, Skandale und Auswüchse

Recherchiert man ein bisschen im Internet, stösst man sehr rasch auf «praktische» Umsetzungen von Theorien über Anlage und Umwelt. Leider waren diese Umsetzungen vielfach mit unmenschlichen Konsequenzen verbunden.

Wie weit man das Erbsünde- und -schuld-Dogma der katholischen Kirche zu den Auswüchsen zählen kann oder muss, und welche Auswirkungen es zeitigte, über-

lasse ich dem einzelnen Leser. Ganz sicher aber sind die Auswüchse der Nazis und anderer diktatorischer Regimes in bleibender Erinnerung: Euthanasie, Folterungen und Tod im Dienste der Forschungen an Juden, Zigeunern, sozial Randständigen, Delinquenten und Zwillingen, Genozid und ethnische Säuberungen aufgrund von Erb- und Rassetheorien und Schreckliches mehr. Der gesellschaftliche Druck und Überlebensängste führten auch auf Täterseite zu Suizid und Selbstverleugnung (z.B. der seinerzeit bekannte Franz Exner, als fortschrittlicher Kriminologe in den 20er-Jahren als Justizreformer mit pädagogischen Rehabilitationsansichten bahnbrechend, verleugnete seine früheren Ansichten und stellte sich in den Dienst der Obrigkeit durch die Unterstützung erbedingten Verbrechertums).

Immerhin musste Charles Darwin nicht auf den Scheiterhaufen, obwohl ihm die Kirche mehr als nur Kritik entgegenbrachte. Aber selbst heute ist die Diskussion um seine Theorie immer noch heftig und führt zu Morddrohungen gegenüber Vertretern seiner Ansicht. Zum Selbstmord des Biologen Paul Kammerers geführt hat hingegen der unbewiesene Vorwurf des wissenschaftlichen Betrugs. Er hatte Forschungen mit Geburtshelferkröten angestellt, mit denen er mindestens teilweise die Vererbung erworbener Eigenschaften nachweisen konnte (Kammerer P., 1925).

Das bekannteste und literarisch oft bearbeitete Beispiel von Kaspar Hauser als Beleg für Umwelteinflüsse, entpuppte sich schliesslich als geschickter Betrug eines «Hochstaplers», dem viele namhafte und rational denkende Zeitgenossen auf den Leim gingen.

Ausgerechnet dem ersten offiziellen Schulpsychologen der Welt (Cyril Burt, halbtags Schulpsychologe in London, halbtags Professor an der Londoner Universität) wird im milden Fall Unsorgfalt, meistens aber Betrug vorgeworfen. Seine Zwillingsuntersuchungen über den Zusammenhang von Persönlichkeit und Intelligenz weisen einige fragwürdige Korrelationskoeffizienten auf und sind nicht mehr nachvollziehbar, da sämtliche Unterlagen verschwunden sind (übrigens würde man auch in meinem Nachlass nicht viel finden, was auf meinen Beruf hinweisen würde – ich habe nicht mal alle Diplome und Bescheinigungen aufbewahrt). Geadelt

wurde Sir Cyril Burt aber schon vorher 1946 aufgrund seiner gesamten Verdienste um die Psychologie in England – die Zweifel an seinen Zwillingsuntersuchungen kamen erst 1974 auf, als seine Forschung wiederholt und verifiziert werden sollte.

Schlussbemerkungen

Wahrscheinlich wird jede Schulpsychologin öfters von Eltern auf Fragen der Vererbung angesprochen. Es lohnt sich daher, gut über die neusten Forschungen und Diskussionen informiert zu sein. In meiner Berufslaufbahn hat sich die Haltung vom vehementen «Umweltanhänger» zu einer ausgewogeneren Position entwickelt. Allerdings bin ich auch heute noch überzeugt, dass eine optimistische Beurteilung der Umwelteinflüsse auf die Kinder für den Beruf unabdingbar ist, damit man ihn überhaupt ausüben kann. Es ist daher auch immer wieder mit kritischem Denken das Neue zu rezipieren, denn es wird heutzutage eine Verlagerung zu neurobiologischen Forschungen und Erklärungen sichtbar, die vielleicht zu einer falschen Sicherheit führen kann. Die Zeitschrift «Beobachter» schreibt daher von einer unheimlichen Entwicklung, wenn der Computer zum Psychiater wird (Beobachter , 24.7.2009/15, S. 22/23)

Literaturliste

Bücher

- Borkenau, P. (1993): Anlage und Umwelt. Göttingen, Hogrefe
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994): The Bell Curve – Intelligence and Class Structure in America. New Haven, Free Press
- Kamin, L.J. (1995): Lies, Damned Lies and Statistics. In: Jacoby, R. & Glaubermann, N. (Eds): The Bell Curve Debate: History, Documents, Opinions. New York, Times Books
- Krech, D., Crutchfield R.S., Livson N., Wilson W.A. Jun. & Parducci, A. (1985): Grundlagen der Psychologie 1. Weinheim, Beltz
- Oerter, R. & Montada L. (2002): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz
- Roth, E., Oswald W.D. & Daumerlang, K. (1972): Intelligenz, Stuttgart, Kohlhammer
- Skinner, B.F. (1948/1976 2. rev. Auflage), Walden Two. New Haven, Harvard Press
- Vetsch, J. (1923/1982): Die Sonnenstadt. Zürich, Ex Libris (1982), Dresden, Verlagsanstalt für proletarische Freidenker (1923)

Weiss, V. (2000): Die IQ-Falle: Intelligenz, Sozialstruktur und Politik. Graz, Stocker Verlag

Zulliger, H. (1969): Der Zulliger-Tafeln-Test, Bern, Huber

Zeitschriften

vKuhn, D. (2009): Der Computer wird Psychiater. Beobachter 2009/15, S.22/23

Online

focus.de/wissen/wissenschaft/Vererbung-der-afel-llaellt-nicht-weit-vom-stamm

Wikipedia.org/wiki/paul_kammerer

[Wikipedia.org/wiki/ Vererbung, Umwelt und Verhalten: Vorlesung](http://Wikipedia.org/wiki/Vererbung,_Umwelt_und_Verhalten:_Vorlesung)

Wieser, O. (2003)

Wikipedia.org/wiki/charles_darwin

Wikipedia.org/wiki/Intelligenz

Wikipedia.org/wiki/Lamarckismus

Wikipedia.org/wiki/Millwaukee_Project

Wikipedia.org/wiki/The_Bell_Curve

Wikipedia.org/wiki/Cyril_Burt

Autor

Heinz Bösch, lic.phil.

Kinder- und Jugendpsychologe FSP

Im Chrummenacher 13

8315 Lindau

hbo1@swissonline.ch



Martin Inversini

Das Kindeswohl zu Hause und in der Schule

Schulbildung ist für das individuelle und gesamtgesellschaftliche Wohlergehen unabdingbar. Das Schweizerische Zivilgesetzbuch bestimmt die Eltern als die hauptverantwortlichen für die Wahrung des Kindeswohls. Die psychosozialen Dimensionen, die Kindeswohl ausmachen, werden beschrieben und die besonderen «bildungsgünstigen» Verhaltensweisen, welche das System Schule einfordert, herausgearbeitet. Angesiedelt sind diese, nach Ansicht des Verfassers, v.a. im Bereich der sog «Selbst- und Sozialkompetenzen». Der Weg der Kinder in der Schule gelingt heute nur noch in enger Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Vieles an gelebten Mentalitäten und Trends erfordert, das Eltern heute ganz bewusst von früh an bei ihren Kindern die nötigen «Tugenden» anbahnen, damit das Kindeswohl gewahrt werden kann. Zum Abschluss werden der Beobachtung gut zugängliche Kriterien, die Kindeswohl widerspiegeln, aufgezeigt.

Le bien-être de l'enfant, à la maison comme à l'école

Abstract La formation scolaire est indispensable au bien-être individuel et social. Le Code civil suisse désigne les parents comme les responsables principaux de la préservation de ce bien-être. L'article décrit les dimensions psychosociales du bien-être de l'enfant et dégage les modes de comportement particuliers

propres à favoriser la « formation » de l'enfant dans le système scolaire. L'auteur les situe notamment au niveau des compétences individuelles et sociales. Le curriculum scolaire de l'enfant n'évolue plus positivement aujourd'hui que dans le cadre d'une étroite collaboration entre les parents et l'école. Une grande part des tendances et mentalités actuelles requiert de la part des parents qu'ils éveillent très tôt déjà chez leurs enfants les « vertus » nécessaires à la préservation de leur bien-être. Pour terminer, l'article énumère les critères facilement observables reflétant le degré de bien-être de l'enfant.

Überarbeitete Fassung des Referats anlässlich einer Weiterbildungsveranstaltung der Universität Fribourg, Institut für Familienforschung und –beratung: «Kind und Schule: Handeln zwischen Kindesinteressen, Recht und Bildungspolitik», vom 21.03.2009 in Fribourg

Beobachtungen vor Ort

Die folgenden Beobachtungen wollen vorerst Fragen aufwerfen und zum Nachdenken anregen über das Spannungsfeld von Kindeswohl – Familie – Recht – Bildungspolitik.

Wir kennen Natalie: 14-jährig, mittelgrosse Statur, schlank, bleich, dunkle Augen und schwarze Kleider. Im unverpflichtenden Spontankontakt zugänglich, offen, manierlich; seit Monaten mit unregelmässigem Schuleschwänzen und gesuchten Entschuldigungen; leistungsmässig dabei und wieder nicht, im Unterricht präsent und dann wieder weggezappt; im Sozialkontakt in der Schulklasse umgänglich, dann plötzlich, unberechenbar und beim Kleinsten massiv aggressiv-ausfällig, mit Schreien, Schlagen, Kneifen, Kratzen und Davonlaufen. Raucherin. Zu Hause kommt und geht sie praktisch wie sie will. Die alleinerziehende Mutter hat die Kontrolle verloren. Seit längerem hat Natalie ein Verhältnis mit einem Freund. Sie sind viel beisammen, aber intime, sexuelle Kontakte, nein, das nicht? Vernachlässigt? Traumatisiert durch erfahrene physische Gewalt? Opfer sexueller Ausbeutung? Ist das Kindeswohl gewahrt? Schaut jemand hin? Schlägt jemand Alarm? Wer?

Und auch Fredi sind wir begegnet: Ein schwächlicher Viertklässler, ganz dünnhäutig. Mit tiefen, traurigen Augen sitzt er in seinem Stuhl, kraftlos, ohne Energie. Er zeigt sich sehr lieb, verträglich mit den anderen, manierlich. Aber er kommt in der Schule nicht voran, geht nicht an die Arbeit, kippt immer wieder ins Tagträumen, vergisst Material und Aufgaben in der Schule für zu Hause und zu Hause für die Schule. Dabei weiss er viel, kann sich verbal ausgezeichnet ausdrücken, leistet also bei weitem nicht, was seine intellektuellen Leistungsfähigkeiten hergäben. Ein Kind aus sogenannten zerrütteten Verhältnissen? Ein Kind mit einem depressiven Elternteil, für welches es Verantwortung übernehmen soll? Vernachlässigt? Ein geschlagenes Kind? Ist das Kindeswohl gewahrt?

Oder da sind z.B. die egozentrisch Verhafteten. Die einen agieren nach aussen, teilen ungeniert und ohne Rücksicht ihre Stimmung unmittelbar und laut mit, ihre Lust oder Unlust, von begeisterungsfähig bis zur totalen Verweigerung. Sie können flippig reagieren und auch einfach durchmarschieren. Andere sind in sich gekehrt, auf dem Egotrip, klinken sich immer wieder aus, zappen sich weg, immigrieren in ihre eigene Welt. Die Lauten und die Leisen stört das Allgemeine und Gemeinsame grundsätzlich, und was ihren unmittelbaren Bedürfnissen nicht entspricht, deklarieren sie zur Ungerechtigkeit.

Und dann sind da die Kinder, gewohnt zu allem ihre Meinung kundzutun. Im Rahmen des vorherrschenden grotesken Selbständigkeitsfimmels stehen diese Kinder bei ihren Eltern unter Dauerbefragung und Dauerbezug: «Ist es recht so?», «Möchtest du auch?», «Willst du das überhaupt?», «Bist du einverstanden?», Ich nenne sie «die überfragten Kinder». Sie müssen zu Hause zu Sachen Stellung nehmen und Angelegenheiten verantworten, die sie in ihrem Horizont völlig überfordern. Selbstständigkeit hiesse ja eigentlich selber stehen und, was man will oder wünscht auch selber können. Wir sehen aber zu viele Kinder, die auch in der Schule selbstverständlich gewohnt sind zu verlangen oder alles auszuhandeln; zu verweigern, was ihnen nicht passt, aber nicht zu geben. Zu allem haben sie einen Kommentar, und sie kennen die Hierarchieumkehr aus dem «FF».

Dann gibt es eben auch die Kinder, nicht so wenige, die in aktuellen Konflikten mit ihren bedeutsamen Bezugspersonen leben: Sie reagieren darauf in der Schule mit lauten und leisen Symptomen, Aggressivität und Umtriebigkeit oder Depression und Tagträumerei. Wichtige Energie geht der schulischen Leistungsfähigkeit oft verloren und nicht selten beobachtet man Probleme der sozialen Integration. Als häufig Eingespannte in Konflikte der Erwachsenen sind sie gewohnt sich zu verbünden, Seiten zu wechseln, Fäden zu ziehen; aber sie sind eben auch gebrannte Kinder und die Erwachsenen für sie oftmals fraglich glaubwürdig, und dann «folgen» sie nicht mehr.

Und wir denken an viele Kinder aus fremden Kulturen. Zu ihren besonderen Schwierigkeiten mache ich später einige Bemerkungen.

Wenn wir uns vorstellen, in einer Klasse seien ein bis zwei deutlich störende Kinder, dazu drei bis vier Auffällige, wird der Unterricht doch erheblich belastet bis oft unmöglich gemacht. Überproportional viele Kräfte werden absorbiert, und die anderen Kinder, es gibt viele davon, kommen nicht mehr zu ihrem Recht. Schon wegen wenigen kann es relativ schnell zu Krisen kommen. Wo bleibt da wessen Kindeswohl bzw. Bildungsanspruch?

Aus Erfahrungen: «Ohne Schule geht nichts – ohne Eltern auch nicht!»

Ohne ein Mindestmass an guter Schulbildung findet man sich kaum zurecht in unserer Gesellschaft. Wer ohne Schulbildung dasteht, läuft Gefahr zu verarmen, in die soziale Randständigkeit gedrängt zu werden, selber Schaden zu nehmen und die Gesellschaft zu belasten. Es ist erwiesen, dass auch schulisch Schwächere, die zumindest eine Attestlehre durchlaufen haben, viel besser in der Arbeitswelt ankommen. So können auch sie sich in einem wichtigen Sektor gesellschaftlicher Anerkennung integrieren, was nicht wenig ist für das Selbstbewusstsein und die Bildung von Identität. Ohne Schulbildung geht nichts – individuell und gesellschaftlich.

Komplexe Gesellschaften müssen die nachwachsende Generation systematisch schulen. Diese kann sonst den Anschluss nicht herstellen und die Weiterführung unserer Lebensverhältnisse, auch deren

Weiterentwicklung, ist nicht möglich. Die Schul- und die Sozialgeschichte zeigen es: Bildung war immer ein wesentliches Element, das der Entwicklung des gesellschaftlichen und individuellen Fortschritts voranhalf: Aus der Verarmung zu einem materiell besseren Lebensstandard, aus Verhältnissen von Unterdrückung und Abhängigkeit zu mehr Freiheit und Gerechtigkeit für alle. Die Volksschule als Schulung des Volks, als gemeinschaftliche Aufgabe, hat daran einen massgeblichen Anteil. Sie war seit je immer auch als integratives Element in unserer Gesellschaft gemeint. (siehe Ballauff Th., 1984; Gerstner H.-P./Wetz M., 2008).

«Ohne Schule geht nichts» – aber – «ohne Eltern auch nicht». Ohne Eltern geht es nicht. Die Schule kann noch so gut sein, wenn die Eltern nicht anbahnen und dann mitziehen, bleiben die Kinder auf halbem Wege stehen. Das Wohl des Kindes bleibe, doppelt missachtet, auf der Strecke. Wir werden das verstehen, wenn wir uns vergegenwärtigen, was der Begriff «Kindeswohl» bedeutet.

Das Kindeswohl – erste Konkretisierungen

Nirgends in den einschlägigen Gesetzestexten wird konkret bestimmt, was mit Kindeswohl gemeint ist. (für das Folgende siehe detaillierter und mit weiterführenden Literaturangaben Inversini M., 1991 und 2002). Der Begriff ist ein sog. unbestimmter Rechtsbegriff oder eine Generalklausel. Der Terminus wird gesetzt, aber weitgehend offen gelassen, und doch sollte er, implizit, in allen Erwägungen, Festlegungen, mitbedacht werden. Das «Wohl des Kindes» oder das «Kindeswohl» ist Massstab aller unserer Handlungen, die Kinder betreffen.

Aus der UNO-Kinderrechtsdeklaration geht hervor, dass das Kindeswohl dann als gewahrt gilt, wenn sich ein Kind «...gesund und natürlich in Freiheit und Würde körperlich, geistig, moralisch, seelisch und sozial» entwickeln kann.

Das Schweizerische Zivilgesetzbuch ZGB umreisst die Bereiche, die Kindeswohl ausmachen: Das Wohlergehen in körperlicher, geistig-seelischer, sozialer, materieller, finanzieller und rechtlicher Hinsicht. Und der Begriff ist immer wieder gebunden an die Konzepte von Familie und Kontinuität bzw. Stabilität (vor allem bezüglich Gefühlsbindungen und Umwelt). Die Inhaber

der elterlichen Sorge, in der Regel die Eltern, werden durch das ZGB klar als die primär Verantwortlichen für das Aufwachsen des Kindes gesehen. Ihnen wird die Definitionsmacht über das Kind und dessen Situation zugeschrieben. Ihre Eignung zur Pflege, Fürsorge und Erziehung spielt deshalb eine zentrale Rolle für die Wahrung des Wohls ihrer Kinder.

Unterstellt wird zudem durch das ZGB: Wenn das Wohl eines Kindes jetzt je und je gewahrt ist, sei auch für seine Zukunft gesorgt, und weiter: Die Wahrung des Wohls der vielen Einzelnen diene der Wahrung des Wohls der Gemeinschaft. Das Kindeswohl sei deshalb zu erhalten, zu fördern und zu schützen.

Im Folgenden versuche ich die Dimensionen, sozusagen das «Koordinatensystem», welches Kindeswohl m.E. ausmacht, zu skizzieren.

Es geht um:

1. die Zielsetzung der menschlichen Entwicklung
2. die Grundbedürfnisse des Kindes
3. die Schutz- und Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung
4. das, was Pflege und Erziehung ist
5. bedeutsame Merkmale der gesellschaftlichen Situation

In der Bewältigung des Alltags das Kindeswohl wahren heisst v.a. die Dimensionen 1, 2 und 4 berücksichtigen: Die Ziele der Entwicklung und Grundbedürfnisse des Kindes in angemessenen Akten der Pflege und Erziehung umzusetzen. Wohin soll es gehen? Welches sind die elementaren Bedürfnisse? Was wie unterstützen, fördern, schützen, begrenzen?

Wer hingegen das Kindeswohl professionell und fachlich zu beurteilen hat, muss m.E. über kompetentes Wissen in allen fünf Dimensionen verfügen können (siehe dazu näher Aebi Th. et al. 2002).

Beispielhaft seien im Folgenden kurz die Dimensionen 1 und 2 dargestellt. Die 5. Dimension wird später gestreift.

Zur Dimension 1:

Die Zielsetzung der menschlichen Entwicklung.

Kinder sollten eigentlich «reife Erwachsene» werden. All unser Handeln in Pflege und Erziehung müsste sie daraufhin unterstützen. «Reifes Erwachsensein» fasse ich in die drei Begriffe *Mündigkeit, Tüchtigkeit und Wohlbefinden*.

Mündigkeit meint dabei eher den Anteil der Verantwortung, der Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz in der Lebensgestaltung.

Tüchtigkeit akzentuiert eher den Anteil an «ausgerüstet sein mit» und «verfügen können über» das notwendige Instrumentarium für die Lebensbewältigung. Wohlbefinden widerspiegelt eher den Affekthaushalt, den Anteil der Stimmungen, die Lebenszugewandtheit, die Selbstakzeptanz und Sinnorientierung.

Alles Handeln aller Verantwortlichen – der Eltern, Lehrpersonen, Behördemitglieder, etc. – direkt und indirekt Kinder betreffend muss sich also fragen lassen, wie viel es zu Mündigkeit, Tüchtigkeit und Wohlbefinden beiträgt. In diesen drei Begriffen sind die drei generellen Zielsetzungen, wie sie schulischen Lehrpläne etwa erwähnen, mitenthalten: Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz.

Zur Dimension 2:

Die befriedigten Grundbedürfnisse

Die empirisch ausgerichtete und auch die historische Forschung ist immer wieder auf die folgenden Grundbedürfnisse gestossen, welche in unserer Kultur besorgt sein müssen, damit menschliche Entwicklung erspriesslich möglich ist. Es geht um *Ernährung, Temperaturregulierung, Wohnung.*

Schutz vor Gefahren, Behandlung von Krankheiten und Störungen.

Liebe, Geborgenheit und Sicherheit.

Neugier und neue Erfahrungen.

Lob, Anerkennung und Zugehörigkeit.

Verantwortung und Selbständigkeit.

Übersicht und Zusammenhang.

Kindeswohl und Schulbildung

Die Schule ist Pflicht. Unsere Kinder müssen hin. Und die Schulbildung unserer Kinder ist, wie bereits gesagt, individuell und gesamtgesellschaftlich gesehen in

unserer Kultur, unverzichtbar als Beitrag zu ihrem Wohl und zum Wohl des Gesamten.

Unsere Schulen sind alle in einer bestimmten Weise institutionalisiert, also in Regeln und Vorgaben eingebunden und in bestimmten Abläufen organisiert. Einige davon sind spezifische, wichtige Kennzeichen, ich nenne diese «Eckpfeiler», weil auf sie das ganze abgestützt sind.

Ich erwähne vier:

- der Bildungsvollzug erfolgt in Gruppen / Klassen.
- die Lehrinhalte sind vorgegeben und systematisiert.
- die Schule qualifiziert, selektioniert, legitimiert.
- die Verbalsprache ist das zentrale Medium der Kommunikation und des Problemlösens.

Diese vier Eckpfeiler erweisen sich, aus einer pragmatischen Haltung heraus gesehen, als «Grundlegend». Man kommt nicht um sie herum. Eben darum müssen sie besonders beachtet werden. Sie implizieren nämlich bestimmte Verhaltensweisen, bzw. aus ihnen lassen sich bestimmte Verhaltensweisen ableiten, welche Kinder, wenigstens in Ansätzen, aus der Familie in die Schule mitbringen sollten. Und es muss den Lehrpersonen möglich sein, auch wenn es mühsam ist, und immer und immer wieder nötig, diese Verhaltensweisen für den Vollzug des Lernens bei den Kindern je und je zu aktualisieren, sollen die Kinder überhaupt vom Bildungsangebot profitieren können. Insofern, wenn man das Ganze, was jetzt gesagt wurde, betrachtet, bestimmen diese Eckpfeiler auch mit, was das Kindeswohl ausmacht. Eben aus der Perspektive der Schulbildung. Schauen wir uns das näher an:

Zu Bildung erfolgt in Gruppen / Klassen

- Gefordert ist, dass die Kinder eine gewisse Grundverträglichkeit mitbringen: Sie ertragen Andere um sich, können Kontakt aufnehmen, lassen sich ansprechen, können eine gewisse Nähe zulassen und sich auch abgrenzen.
- Gefordert ist ein gutes Mass an Selbstbehauptung / Durchsetzungsvermögen; sich selbst in die Gruppe angemessen einbringen können, aber dann auch Fremdanerkennung, Verzicht auf den Vortritt.
- Als drittes erwähne ich die Kompetenz der «Bildbarkeit in der Gruppe»: Die Gruppe ist angesprochen und

das Einzelne fühlt sich davon betroffen; das Einzelne kann aber auch im Rahmen der Gruppe arbeiten.

Zu **Lehrinhalte vorgegeben und systematisiert**

- Gefordert ist die Fähigkeit Autorität anzuerkennen: Schule gibt vor, ist autoritär und im Prinzip ist relativ wenig verhandelbar.
- Dazu gehört auch die Fähigkeit, fremdmotiviert zu lernen, d. h. auf Fremdaufträge eingehen können und diese zum eigenen Lern-Leistungsprozess zu machen.
- Dazu kommt die Fähigkeit Ziele zu verfolgen, Handlungen zu planen, aufgabengetreu und mit oft langem Atem dranzubleiben, also Durchhaltevermögen.
- Das impliziert auch die Bedürfnis- und Impulskontrolle, ebenso die Aufmerksamkeitskontrolle.
- Ein Letztes noch, Lehrpersonen sind häufig darauf angewiesen: Ich nenne es «Kippverhalten». Das meint sozusagen «auf Knopfdruck» eine Arbeit beginnen können.

Zu **Die Schule qualifiziert, selektioniert, legitimiert**

- Das erfordert, dass Kinder sich selber einschätzen lernen mit den eigenen Stärken und Schwächen und Fremdbeurteilung annehmen können.
- Der Erfolg und der Misserfolg werden öffentlich. Das ist auszuhalten. Die individuellen Unterschiede werden deutlich, einiges äussert sich als Chancenungleichheit.
- Hier ist das Feld Kritikfähigkeit zu üben: Kritik an der Sache, Selbstkritik, Kritik anderen gegenüber, Kritik von anderen.
- Es gibt Druck, Wettbewerb und Konkurrenz; das zu stehen, muss geübt sein.

Zu **Verbalsprache als zentrales Medium der Kommunikation und des Problemlösens**

In unserer Schule wird hauptsächlich über die Verbalsprache abgerechnet. Wer mündlich und schriftlich die nötigen Kompetenzen erwerben kann ist gut dran – von der Artikulation bis zur komplexen Grammatikalität und der gewandten Ausdrucksfähigkeit. Die sprachlich «Schwächeren» werden in der Regel eher unterschätzt. Und es geht um die sogenannte Standardsprache, Schriftdeutsch. Ich habe noch nie schriftliche Fragen einer Naturkunde-Probe, einer Mathprobe oder auch einer Singprobe in Mundart formuliert gesehen.

Unter dem Aspekt der möglichst günstigen Förderung aller unserer Kinder wird klar, dass Schriftdeutsch Unterrichtssprache ist vom ersten Schultag an und früh angebahnt werden muss.

Das Vorhergehende hebt schulbildungselementare Verhaltensweisen hervor, welche vor allem im Bereich des Psycho-Sozialen angesiedelt sind, also im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz, auch der Kontrollfähigkeiten. Aus meiner beruflichen Erfahrung heraus bin ich klar der Ansicht, dass vor allem auf diesem Feld über den schulischen Erfolg entschieden wird und nicht im Bereich der Sachkompetenz, der Intelligenz, des Kognitiven, mit Ausnahme der Sprache, wenn man denn diese Bereiche auseinanderhalten will.

So können wir jetzt unseren Merksatz vom Anfang auch besser verstehen: «Ohne Schule geht nichts, ohne Eltern auch nicht». Die Anbahnung vieler der erwähnten Verhaltensweisen «beginnt auf dem Wickeltisch»! Man kann nicht in einem gewissen Alter, sozusagen von einem Tag auf den andern schultauglich werden, wie das romantische Ansichten immer wieder vertreten. «Sie sollten doch noch ein bisschen Kind sein können!» Kindeswohl meint weder einfach «wohlgeliebte Kindheit», noch den in letzter Zeit in den Medien wieder thematisierten Frühförderungsfimmel, die normiert perfekt zugerichtete Schülerin oder den normiert perfekt abgerichteten Schüler.

Kindeswohl wahren – nicht immer einfach!

Die Familie hat die Schule immer schon unterstützt, eher indirekt und beiläufig: Sie hat ihr mehr oder weniger erzogene Kinder abgegeben, die bildbar waren. Das erscheint mir zunehmend infrage gestellt. Und die Not besteht darin, dass das, was Schule in wesentlichen Teilen fordert und wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihren hauptsächlich gelebten Mentalitäten entwickeln, je länger desto weniger übereinstimmt. Einige Charakteristika der gesellschaftlichen Situation seien erwähnt und auf einige problematische Aspekte im Verhältnis zu unserer Schule sei hingewiesen. Ich möchte sensibilisieren für einen bedeutsamen Bedingungs-hintergrund und Nährboden für das, was in der Schule geht und nicht geht, und für das, was es oft schwierig macht in der Wahrung des Kindeswohls:

Individualismus: In unserer Gesellschaft stehen die Interessen des Einzelnen vor denen des Kollektivs, und das Persönliche vor dem Öffentlichen: Mein Befinden, meine Bedürfnisse, meine Interessen, meine Meinung. Es muss für mich stimmen, und ich darf doch sagen. Erst darnach kommen die Andern, das Auferlegte, das Hergebrachte. Aber es wird problematisch, wenn mein Handeln ohne Bezogenheit erfolgt, wenn ich entscheide ohne Rücksicht auf... Wir erinnern uns: Schule ist verordnet und kollektiv organisiert. Ein weiteres:

Pluralismus: Die Vielfalt von allem, das Nebeneinander des Vielen, gleichgültig – gleichgültig: Bekleidungsmoden, Automarken, Ansichten und Meinungen über Kindererziehung etc. Woran soll ich mich orientieren? Ich muss dauernd wählen, selber entscheiden, aushandeln, klar machen, mich verständigen. Das hat Einfluss auf die Konflikt-dichte in mir drin, und zwischen den Menschen. Wann zu Bett? Welche Umgangsformen? Schminken oder nicht schminken? Wie viel TV? Wie viel Computer? Jetzt ein Handy oder später? Töffli oder Velo?

Der Pluralismus unterstützt den Ideenreichtum, die Toleranz und die Weitherzigkeit, aber auch den Relativismus bis zur völligen Unverbindlichkeit. Schule ist monolithisch, Schule gibt vor, Schule begrenzt für alle!

Mediatisierung des Lebens: Die Medien als TV, als Computer, Handy, Radio, Comics, DVDs, Bücher sind allgegenwärtig. Die Informationsflut ist unermesslich. Nur noch das Sensationelle schafft sich Beachtung und Benutzertreue, sichert Absatz und Kasse. Was Tatsache oder Meinung ist, «lebenswirklich oder digital konstruiert, real oder fiktiv, wissen wir alle nicht mehr so genau. Und erst die Inhalte! Was den Erwachsenen zugänglich ist, ist es oft auch den Kindern. Das meint der Titel des Buches von Neil Postman: «Das allmähliche Verschwinden der Kindheit».

Schule geschieht dagegen relativ nüchtern. Sie ist wenig sensationell, der nächste Gag kann nicht herbeigezappt werden. Sie arbeitet viel mit Sprache und weniger mit Bildern, schon gar nicht mit bewegten. Im vorgegebenen Thema erwartet sie Eigenaktivität über bestimmte Zeitabschnitte, und sie hat nicht auf jeden Klick eine Antwort. Und voll von innerem Wider-

stand arbeiten oder auch sich wegzappen, heisst Informationsverlust und Leistungseinbusse.

Konsumismus und Erlebnisorientierung: «Befriedige deine Bedürfnisse sofort, kaufe und du wirst zufriedener sein, wegen dem Budget mache dir keine Sorgen! Jetzt, instant!» Und der Alltagskonsum ist längst infiltriert von der Erlebnisindustrie. «Lädele» ohne primäre Kaufabsichten ist eine beliebte Freizeitbeschäftigung. Einkaufszentren werden mehr und mehr zu Erlebnis-parks umgebaut.

Sie sind die konstruierte Gegenkultur zu den behaupteten Widerwärtigkeiten in Schule, Beruf und Haushalt. Die Erlebnisorientierung sucht den Kitzel, Action, die Situation wird ausgereizt, damit man sich spürt. Die Schule aber fordert Bedürfnisaufschub, Eigenaktivität. Sie ist weit entfernt von den prickelnden Sensationen, welche die Erlebnisindustrie bietet. Und solche Erregungsquanten und Erregungsamplituden wie Heruntergeladenes aus dem Internet schafft sie nie. Ein weiteres Kennzeichen unserer Situation mit Folgen sind die

Beziehungsbrüche familiär und kulturell: Wir wissen: 45–50 % der Ehen werden geschieden, rund 15'000 Kinder in der Schweiz sind davon direkt betroffen, noch viele mehr indirekt. Trennung und Scheidung bedeuten für unsere Kinder, nicht nur, aber auch, Verunsicherung in ihren Basisbeziehungen, in ihrem Vertrauen. Viele Schülerinnen und Schüler sind aus dem heraus in ihrer Beziehungsfähigkeit und Vertrauensfähigkeit beeinträchtigt. Sie sind deshalb nicht mehr bereit, einfach so zu «folgen». Vertrauen in glaubwürdige Erwachsene, auch Lehrpersonen, die einem den Weg in die Zukunft weisen, wäre aber eine wichtige Brücke in eben diese Zukunft, angesichts bestehender Orientierungsnot, fehlender konkreter Leitbilder, der wirren Wechsel der Moden.

Ähnliches erleben die Kinder aus fremden Kulturen: Häufig sind sie entwurzelt, sprachlich und kulturell nicht heimisch. Sie sind verpflichtet, hier zur Schule zu gehen und doch von ihren Eltern noch nicht losgelassen aus Angst, sie würden ihnen entfremdet. So sind sie in einem dauernden Loyalitätskonflikt. Dazu sind sie mental häufig überhaupt nicht ausgerüstet für den Umgang

mit den vielen symbolischen Gehalten unserer Schule und ihrem künstlichen Charakter. Ein Letztes:

Die Arbeitssituation: Es gibt sie: die Arbeit. Aber unsere Kinder haben kaum mehr die Möglichkeit, von klein auf Einblick in die Arbeitswelt zu bekommen. Am Morgen verschwinden viele Menschen in den grossen Bauten und am Abend kehren sie zurück. Was habe sie getan? Wie sich da konkret orientieren? Der Zusammenhang von geleisteter Arbeit und verdientem Geld ist zudem oft auf Plastikkarten reduziert. Und die Verhältnisse in der Arbeitswelt sind unberechenbar, der Druck dauernd, die Ansprüche an die Arbeitsintensität sehr hoch. Plötzlich steht ein Vater oder eine Mutter auf der Strasse. Gemanaged, gehandelt, berechnet, entsorgt wie Produkte. Man braucht sie nicht mehr, und es beginnt das Bangen und Angsten um die Zukunft – auch der Kinder. «Wird man mich jemals ‹brauchen› können?» Welches ist da der Einfluss auf die schulische Lern- und Leistungsanstrengung?

In dieser Gesellschaft gehen die einzelnen Familien mit ihren Kindern ihren individuellen Weg, von trendy bis zur fundamentalistisch gefärbten Gegenkultur oder gar der Verweigerung. Die Palette verschiedensten Kinderverhaltens und von familialen Lebensstilen ist ausserordentlich breit, viel breiter als früher. Und die Ausschläge des Verhaltens sind sehr stark, viel stärker als früher und störend, weil die Schule gleichzeitig in ihren Grundsprüchen dieselbe blieb, so bleiben musste. Viel Schwieriges, das wir an disziplinarischen Problemen, Unterrichtsstörungen, Gewalt, Plagereien, Leistungsverweigerung, Stress, Ausgebranntsein etc. vorfinden, hat m.E. mit diesem Graben zwischen schulischen Anforderungen und gelebten Mentalitäten zu tun.

Schülerin, Schüler wird man heute nicht mehr – sozusagen – «von selber». Schülerin, Schüler wird man heute nur noch, wenn die Eltern bewusst und gezielt wesentliche zu erwartende schulische Erfordernisse früh in ihrer Erziehung mitberücksichtigen (siehe Helmke, A. & Weinert, F. E., 1997). Unter den Ansprüchen des Kindeswohls stehen die Verantwortlichen der Schulen heute in der Pflicht die Eltern ebenso frühzeitig auf diesen Sachverhalt aufmerksam zu machen.

Kindeswohl als beobachtbares Verhalten

Die am Anfang skizzierten problematischen Kinder und Schulsituationen führten uns das Kindeswohl von subtil vernachlässigt bis sicher nicht gewahrt vor Augen.

Fragen wir uns noch, wie gewahrtes Kindeswohl sich als Verhalten beim Kind denn beobachten lässt, in der Familie und in der Schule. Meine Erfahrung und die intensivere Auseinandersetzung mit den entsprechenden Phänomenen hat mich gelehrt v.a. auf drei Bereiche acht zu geben, unter Berücksichtigung von allfälligen diagnostizierten «Werkzeugstörungen» wie z.B. Störungen der mündlichen und verschriftlichten Sprache oder einer Aufmerksamkeits-Defizit-Störung:

Das Kind kann seine, fachlich erschlossenen, intellektuellen Möglichkeiten in entsprechende sachliche Schulleistungen umsetzen – ohne ständigen Niveau – bzw. Reibungsverlust. Dauernd unter seinen Möglichkeiten bleiben, ist für mich eines der Anzeichen, wo man hinschauen muss. Was hindert das Kind an der Entfaltung seiner Möglichkeiten? Chronifiziert hat das belastende Folgen.

Das Kind kann sich sozial in der Gleichaltrigengruppe integrieren – im Ganzen umgänglich, konfliktkompetent, anpassungsbereit, und doch sich selber sein. Soziale Anpassungsstörungen sind ernsthafte Alarmzeichen.

In selbstgewählten Tätigkeiten, auch im Spiel, hat das Kind deutliche Anteile von konstruktivem Handeln – planen, etwas verfolgen, aufbauen – inklusive Flow-Erlebnis. Es wählt nicht nur die Bewegung oder das Repetitive eines einfältigen Computerspiels oder das Fahren. Immer nur Action, «fahren – zerfahren» oder stereotyp dasselbe, das ist auffällig.

Wenn in einem oder mehreren Bereichen über längere Zeit Störungen auftreten, ist das für mich Anlass, die Alarmglocke zu läuten, weil das Kindeswohl gefährdet erscheint. Wie dann vorzugehen ist, müsste institutionsintern geregelt sein.

«Das Kindeswohl zu Hause und in der Schule»: Wo Bildung aus irgendeinem Grund vernachlässigt wird, durch erziehungsverantwortliche Eltern oder Lehrpersonen, die unqualifiziert unterrichten oder nicht

hinschauen, entsteht ein beträchtlicher Schaden am Kindeswohl. Sich in Bildung/Ausbildung bewähren, ist ein wesentlicher Baustein für die Zukunft unserer Kinder, und Bildung ist ein wichtiger Beitrag zum Entwickeln von Mündigkeit und Identität (siehe Eidam H. & Hoyer T.,Hrsg., 2006; Fend H., 2008).

Literaturhinweise

- Aebi Th., Braun W., Dolanc Oswald M., Hool M., Inversini M., Kreis A.(2002). Psychologische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für die Praxis. Bern: Edition Soziothek.
- Ballauff Th.(1984). Funktionen der Schule. Köln, Wien: Böhlau.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts) (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Eidam H. & Hoyer T.(Hrsg.). (2006).Erziehung und Mündigkeit: Bildungsphilosophische Studien. Berlin: Lit.
- Fend H. (1980b).Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Gerstner H. – P./ Wetz M. (2008). Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Inversini M. (1991). Erziehungsfähigkeit - Bestimmungsstücke eines Begriffs. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 1, 50 - 62.
- Inversini M.(2002). Psycho-soziale Aspekte des Kindeswohls. In: Gerber Jenni Regula und Hausammann Christina (Hrsg.): Kinderrechte - Kinderschutz, Basel, 47 - 60.

Autor

Martin Inversini, Dr.phil.
Försterstrasse 4
4900 Langenthal
m.inversini@bluewin.ch



MATTIELLO

Rezensionen

Michael von Aster / Jens Holger Lorenz (Hg.)
Rechenstörungen bei Kindern. Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik.
 Stuttgart: Klett-Cotta, 292 Seiten.



Dieses Buch ist eine Sammlung von insgesamt zehn Artikeln zu Rechenstörungen bei Kindern. Dabei wird das Thema einerseits aus kognitiv-neurowissenschaftlicher und andererseits aus psychologisch-pädagogischer Sicht beleuchtet.

Im ersten Artikel des Buches wird beispielsweise ein Modell der Entwicklung von zahlen-verarbeitenden Hirnfunktionen vorgestellt und ein anderer Artikel beschäftigt sich mit Ergebnissen der funktionellen Bildgebung zur Arbeitsweise des menschlichen Gehirns beim Rechnen. Ebenfalls in diesem ersten Teil des Buches werden Fragen der Diagnostik und Klinik von Rechenstörungen besprochen.

Im zweiten Teil des Buches setzen sich die Autorinnen und Autoren unter anderem mit Fördermöglichkeiten für rechenschwache Kinder auseinander. Dabei plädieren sie beispielsweise für die Verwendung von wenigen, aber gut durchdachten Veranschaulichungsmitteln und fordern, dass auch (und gerade!) Kindern mit einer Rechenstörung anspruchsvolle Lernangebote gemacht werden, die zum eigenständigen Denken anregen. Im Weiteren sprechen sie sich für Dyskalkulie-Interventionsprogramme aus, in denen nicht nur rechnerische Fertigkeiten (Fakten und Prozeduren) sondern auch das numerische Basiswissen und das konzeptuelle Wissen explizit gefördert werden und in denen das nicht-zählende Rechnen durch die Erarbeitung einer Zahlvorstellung nach dem Teile-Ganzes-Konzept gefördert wird. Bei Kinder, die vor Schuleintritt durch mangelnde Vorläuferfertigkeiten für das Rechnen auffallen, wird eine entsprechende Unterstützung gefordert, da Unterschiede im mengen- und zahlenbezogenen Vorwissen

einen Grossteil der Unterschiede in den späteren Mathematikleistungen vorhersagen.

Dieses Buch gibt einen wissenschaftlich fundierten Überblick – nicht nur zum Thema «Rechenstörungen», sondern zum Mathematiklernen ganz allgemein. Die Erkenntnisse aus der Hirnforschung in diesem Gebiet sind zwar spannend, daraus aber (neue) Erkenntnisse für die Förderung von rechenschwachen Kindern abzuleiten, scheint gar nicht so einfach zu sein. Auch wenn das Buch bereits 2005 erschienen ist, gehört es zu den besten Fachbüchern zum Thema «Rechenstörungen» und wird zur Lektüre empfohlen.

Nadine Messerli

Remo H. Largo & Martin Beglinger:
Schülerjahre – Wie Kinder besser lernen.
 München: Piper (2009), 288 Seiten.



«Schülerjahre» von Remo Largo ist die Fortsetzung seiner Bücherreihe «Babyjahre» und «Kinderjahre». Das Buch ist im Interview-Stil geschrieben, wodurch es gut strukturiert und leserlich wirkt.

Im ersten Teil des Buches befassen sich die Autoren mit dem Kind und seiner Entwicklung. Dabei werden unter anderem die Anlage-Umwelt-Thematik sowie die inter- resp. intraindividuelle Entwicklungsvariabilität besprochen. In zwei weiteren Kapiteln werden das Lernverhalten und die Lernmotivation von Kindern thematisiert. Es wird klar zum Ausdruck gebracht, dass erfolgreiches Lernen vor allem dann geschieht, wenn die Anforderungen dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind, das Kind sich im Lernkontext geborgen fühlt und es in seinen Lernbemühungen zumeist erfolgreich ist. Durch solche Bedingungen entwickelt sich bei Kindern ein gesundes Selbstvertrauen, welches ihnen ermöglicht, neue Herausforderungen anzunehmen.

Im zweiten Teil des Buches wird auf die Entwicklung folgender Kompetenzen eingegangen: Sprache, logisch-mathematisches Denken, figural-räumliche Vorstellung, Sozialverhalten, Motorik, musikalische Fähigkeiten sowie kompetenzübergreifendes Verständnis. Für jeden Bereich werden die verschiedenen Entwicklungsschritte und die möglichen Abweichungen beschrieben. Schliesslich werden die Auswirkungen von Defiziten in einzelnen Kompetenzen auf das Erlernen der Kulturtechniken thematisiert.

Der dritte Teil des Buches widmet sich der Frage «Wann ist die Schule kindgerecht?». Es wird besprochen, ob und wie die Schule den entwicklungspezifischen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden kann. Dabei wird diskutiert, was die Schule, die Lehrpersonen und die Eltern beitragen können, damit jedes Kind sein Entwicklungspotential ausschöpfen kann. Im Bereich der Schule werden Ziele einer kindorientierten Schule, die Vorteile von individualisierendem Unterricht sowie die Zweckmässigkeit von Hausaufgaben thematisiert. Aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen wird die Schule immer mehr auch zum Ort der Sozialisation; dies erfordert jedoch eine Änderung und Anpassung der schulischen Strukturen. Es wird ferner besprochen, wie Eltern ihr Kind im schulischen Alltag unterstützen können und was die Merkmale einer guten Lehrperson sind. Immer wieder wird betont, dass sich eine vertrauensvolle und verlässliche Beziehung zwischen den Kindern und der Lehrperson sowohl auf das Leistungsvermögen und Verhalten der Kinder, als auch auf die Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft der Eltern auswirkt. In den beiden letzten Kapiteln werden bildungspolitische und -institutionelle Fragen thematisiert. Dabei wird vor allem für Chancengerechtigkeit im Bildungssystem plädiert und zwar sowohl für Kinder aus bildungsfernen Familien und Migrationsfamilien als auch für Knaben, die gemäss den Autoren im heutigen Schulsystem gegenüber den Mädchen benachteiligt sind.

Das Buch liefert einen guten Überblick über die Entwicklung von Schulkindern. Auch wenn die Ausführungen für Kinder- und Jugendpsycholog/innen kaum neue Erkenntnisse enthalten, wirft es verschiedene Fragen auf, mit denen man in der Arbeit mit Lehrpersonen und Eltern immer wieder konfrontiert ist. Das Buch hilft,

sich in kurzer Zeit einen Überblick zu verschaffen und kann sicherlich auch an interessierte Lehrpersonen oder Eltern weiterempfohlen werden.

Barbara Aeberhard



Im Gespräch mit Agnes Wehrli

Agnes, wie bist du zu deinem Beruf als Psychologin gekommen? Direkt oder auf Umwegen?

Nach der Matur hatte ich eigentlich ganz andere Pläne: Ich wollte in Richtung Naturwissenschaften gehen. Zu vor war ich aber noch während eines halben Jahres als Au-pair Mädchen in Paris. Dabei merkte ich, dass ich grosse Freude an der Arbeit mit Kindern hatte. Der eine Bub der Familie war eher schwierig, was mir aber Freude machte. Als ich zurück kam, wollte ich eigentlich Heilpädagogik studieren, was zu jener Zeit nur im Nebenfach möglich war. Psychologie war das nächstliegende Hauptfach. Mit der Zeit interessierte ich mich dann mehrheitlich für Psychologie und die Heilpädagogik wurde zum wirklichen Nebenfach. Es war also vor allem das Interesse an den Kindern, das mich dazu führte.

Und wie kamst du denn zur Neuropsychologie?

Nach dem Studium hatte ich eine Stelle im Schülerheim Ringlikon, wo ich am Anfang auf den so genannten Beobachtungsstationen arbeitete. Hier ging es um Abklärungen und Massnahmenvorschläge. Später wurde eine dieser Beobachtungsstationen in Form eines Pilotprojekts zur Therapiestation umgewandelt. Dort hatte ich sehr viel mit Kindern mit POS, wie man damals sagte, zu tun und ich empfand unsere Möglichkeiten der Beobachtung und der Diagnostik als sehr unbefriedigend. Dann stiess ich einmal zufällig auf die Neuropsychologie bei Erwachsenen an einem Vortrag von Prof. Etienne Perret. Das fand ich sehr spannend und ich fragte ihn, ob es dies auch für Kinder gebe. Er sagte, dass es in der Schweiz praktisch keine neuro-

psychologische Arbeit mit Kindern gebe. Als dann im Schülerheim Umstrukturierungen vorgenommen wurden und dem Kinderpsychiater und seinem engeren Team die Kündigung nahe gelegt wurde (die Psychologen gehörten da auch dazu), war das für mich der Moment, mich in die Neuropsychologie einzuarbeiten. Anschliessend stellte ich mit Prof. E. Perret zusammen das Forschungsprojekt «Neuropsychologie bei Kindern» über den Nationalfonds auf die Beine.

Da warst du also als Pionierin mit dabei! Das war sicher sehr spannend. Welches sind denn weitere wichtige Stationen in deiner Berufskarriere?

Ich beginne mit der Ausbildung: Ich war ein Jahr in London als «Visitor Student» an der Tavistock Clinic. Die Vielseitigkeit dort hat mich fasziniert: breit gestreute und sehr innovative, kreative Arbeitsweisen mit Gruppen, mit Familien, Babybeobachtungen usw. Das alles fand im Jahr 1964/65 statt – das war wirklich pionierhaft im Vergleich zur Schweiz. Das hat mich beeindruckt und geprägt. Die zweite entscheidende Prägung erhielt ich an meiner ersten Stelle und was ich zusätzlich unternahm, also die Kombination der Arbeit in Ringlikon bei den Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen mit Verhaltens- und Leistungsstörungen. Daneben arbeitete ich noch ein paar Stunden im damaligen Gefängnis in Regensdorf. Dort betreute ich vor allem junge Erwachsene zwischen 18 und 25. Ich musste/ konnte die Brücke schlagen von der Kinderpsychiatrie zum Strafvollzug. Stark beschäftigt hat mich die Frage, was bei den Gefangenen schief gelaufen war, wo man die Weichen anders hätte stellen können und entsprechend bei den Kindern, worauf man achten muss, damit sie nicht bleibende soziale Beeinträchtigungen erleiden. Diese Kombination war ein Glücksfall, denn zu Beginn hatte ich den Eindruck, dies seien zwei völlig getrennte «Beine», aber irgendwo trafen sie zusammen und dies machte viel Sinn. Anschliessend musste ich nach meiner Zeit in Ringlikon zwei andere «Beine» zusammenbringen: die begonnene Psychotherapieausbildung auf analytischer Basis und andererseits die Neuropsychologie. Auch hier hatte ich zu Beginn den Eindruck von zwei unterschiedlichen «Beinen» und später bei der Arbeit merkte ich, dass es enorm wichtig war, die beiden Sichtweisen zu kombinieren. Das waren ganz wichtige Punkte.

Die Epiklinik hast du nur kurz gestreift - wie war das für dich, in einer medizinisch geleiteten Institution zu arbeiten?

Dies war sicher meine intensivste berufliche Zeit. Es war eine neurologisch geleitete Institution und nicht eine psychiatrische, und wenn ich mit Kollegen diskutierte, die in der Psychiatrie arbeiteten, sah ich einen riesigen Vorteil darin, dass unser Arbeitsgebiet, die Psychologie, die klinische Psychologie, die Neuropsychologie ganz klar von der Medizin getrennt werden konnte. Es gab dort auch einen medizinischen Direktor, Prof. Meinrad Egli, dem der interdisziplinäre Austausch extrem wichtig war. Das äusserte sich auch in meiner Unterstellung – ich hatte die Leitung des Psychologischen Dienstes inne und war dem medizinischen Direktor direkt unterstellt neben den leitenden Ärzten, dem Labor- und dem Schulleiter etc. Das wirkte sich auf die Zusammenarbeit sehr positiv aus. Es gab keine Rängeleien über den Gartenzaun, vielleicht auch weil ein Klima der Zusammenarbeit herrschte. Man setzte sich häufig zusammen, schon beim Eintritt der Patienten. So wurde z.B. die Aufnahme von dem Assistenten vorgestellt, der sie gemacht hatte, die Probleme wurden aufgelistet und dann wurde gleich bestimmt, wer wofür zuständig war. Das konnte auch heissen, dass gewisse psychologische Probleme vom Sozialdienst gelöst wurden oder dass vom Psychologischen Dienst Arbeiten des Sozialdienstes übernommen wurden, damit die Patienten nicht zu viele Bezugspersonen hatten. Ich habe es als eine sehr angenehme, flexible Zusammenarbeit empfunden und geschätzt.

Wie lange warst du denn dort?

Zwanzig Jahre! Am Schluss war die Arbeit dann in der beschriebenen Form nicht mehr möglich, deshalb entschied ich mich zu gehen.

Wie arbeitest du heute?

Ich versuche das Pensum zu reduzieren, das darf ich auch in meinem Alter. Jetzt beginnt es langsam zu greifen – ich versuche auf ein Pensum von 50% zu kommen. Ich fühle mich eigentlich sehr wohl in dieser Situation des Reduzierens. Im Gegensatz zum Aufbau kann ich mir aussuchen, was ich annehmen möchte. Bei den Aufträgen, bei denen ich denke, sie könnten mir Freude machen oder wenn ich denke, sie passen in das Gebiet,

das mich speziell interessiert, da sage ich zu. Bei den andern übe ich eher Zurückhaltung. Das heisst konkret, dass ich noch Kinder abkläre und Kurzberatungen von Eltern, Lehrern und Therapeuten mache und das mit den Zuweisern, mit denen ich schon lange gut zusammen arbeite. Die andern (auch weil ich lange Wartefristen habe), weise ich an Kollegen weiter.

Was schätzt du speziell an deiner selbstständigen Tätigkeit?

Du hast schon erwähnt, dass du jetzt die Fälle auswählen kannst. Am Anfang hatte ich ein wenig Angst vor der Vereinsamung, weil ich es gewohnt war, immer interdisziplinär ganz eng zusammen zu arbeiten. Dies ist aber nicht eingetroffen – wir haben Kontakt in der Praxisgemeinschaft: Wir trinken zusammen Kaffee oder sprechen auch über ein Kind. Das andere, was ich schätze ist, dass ich nicht mehr so direkt abhängig bin von einem Chefwechsel oder dem Wechsel von leitenden Ärzten. Ich bin jetzt mein eigener Chef und das ist sehr schön.

Arbeitest du noch an weiteren Projekten ausserhalb der Praxis?

Ich bin noch im freiwilligen Rahmen etwas aktiv: Ich bin im Stiftungsrat einer psychosozialen Institution zur Integration von Kindern und Jugendlichen im Aargau (Stiftung ikj). Da bin ich dabei, seit ich aus Ringlikon weg bin. Dort führten wir ein Pilotprojekt für eine kinderpsychiatrische Therapiestation während eines Jahres anstelle der zweiten Beobachtungsstation. Aufgrund von Sparmassnahmen der Stadt Zürich wurde das erfolgreiche Projekt nicht bewilligt. Unter anderem auch wegen Differenzen zwischen dem Heimleiter und dem medizinischen Leiter. Wir realisierten es dennoch auf privater Basis über IV-Finanzierung im Kanton Aargau. Dort bin ich immer noch im Stiftungsrat. Mittlerweile hat die Stiftung noch weitere Bereiche. Das ist das Eine – daneben bin ich noch im Stiftungsrat des Wagerhofes, einem Heim für mehrfach Behinderte in Uster.

Was blieb dir da noch an Freizeit in all den Jahren? Ist Reiten immer noch ein Thema?

Absolut, ich geniesse es immer noch. Ich trete da auch ein wenig kürzer, aber es ist immer noch sehr schön. Während der Zeit in der Epiklinik kam vieles zu kurz.

Dort arbeitete ich deutlich mehr als 100%. Das Reiten liess ich mir aber nie nehmen, weil ich merkte, dass ich es einfach brauchte als Entspannung und Erholung. Dort habe ich selber gemerkt, wie gut es tut und habe mich eine Zeit lang auch fürs therapeutische Reiten, resp. fürs heilpädagogische Reiten eingesetzt. Daraus habe ich mich aber ganz zurückgezogen, weil man ja abbauen muss oder darf.

Ein Schwerpunkt dieses Heftes befasst sich mit der Diskussion um Anlage und Umwelt. Da interessiert natürlich auch, was aus neuropsychologischer Sicht dazu zu sagen ist.

Was man weiss aus der Hirnreifung und Hirnentwicklung ist, dass das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt absolut massgebend ist. Das Gehirn entfaltet sich nicht einfach, sondern es ist angewiesen auf Reize von aussen, auf Strukturen und Förderung von aussen, kurz: es muss stimuliert werden. Wenn das nicht oder allzu einseitig passiert, ist die Entwicklung gefährdet. Natürlich gibt es ganz klare Aspekte von der Anlage her, die genetisch festgelegt sind. Ich denke aber, dass man noch sehr wenig über die Funktionsweise und die Art dieser Zusammenhänge weiss. Von der Hirnentwicklung her kennt man erst wenig, vieles wird erst erforscht, die Prozesse sind derart komplex, da gibt es noch sehr viel Arbeit. Früher schwenkte das Pendel hin (alles anlagebedingt) und her (alles umweltbedingt), da treffen wir uns heute in der Mitte. Mehr würde ich hier nicht zu sagen wagen. Aber von der Neuropsychologie her ist es ganz spannend zu sehen, wie schon im Hinblick auf die Wahrnehmung die Erfahrungen eine Rolle spielen. Dazu ein konkretes Beispiel: Früher haben die Kinder viel mehr gespielt und gebastelt, waren draussen und führten viele unterschiedliche Tätigkeiten aus. Diese hatten einen ganz entscheidenden Einfluss übers Motorische, übers Greifen auf die visuell-räumliche Wahrnehmung. Und heute läuft dieser Prozess bei einigen Kindern anders: Sie erleben vieles primär zweidimensional und ich bin der Meinung, dass sich das auf die Wahrnehmung der Kinder ganz erheblich auswirkt. Die dritte Dimension kommt zu kurz, der Raumüberblick kann fehlen. Aber leider gibt es dazu noch zu wenig Untersuchungen. Ein weiterer Punkt, der mir auch Sorgen bereitet, sind die vielen Bilder, die die Kinder am Fernseher, am Gameboy etc. mitbekommen

und das schon in einem sehr frühen Alter, in dem das Kind eigentlich daran ist zu lernen, die Phantasie und die Realität zu unterscheiden. Das ist heute durch die andern Erfahrungen auch schwieriger, d.h. anders geworden. – An diesen beiden Beispielen sieht man, dass die Umwelt eine riesige Rolle spielt, nicht die alleinige, aber eine sehr wichtige.

Dieses Jahr wird die SKJP 40 Jahre alt. Wie hast du ihre Entwicklung erlebt?

Sehr positiv. Ich hatte zunächst von der Gründung der VSSE gehört. Damals war ich in Ringlikon. Die Aufnahmekriterien waren sehr streng definiert. Ich konnte nicht beitreten, daran erinnere ich mich gut. Ich hatte es bedauert, dass die psychologische Arbeit mit Kindern für die Aufnahme nach der Arbeitsstelle unterschieden wurde. Ich empfand die spätere Erweiterung zur SKJP deshalb als sehr positiv. So wurde ich auch Mitglied. Ich gewann auch den Eindruck, dass man bei der SKJP die Fragen aufgriff, die für uns in der Praxis wichtig waren. Auch berufspolitisch hatte die SKJP eine Vorreiterrolle, die ich sehr schätzte und ich machte eine Zeit lang im Vorstand mit, eine Arbeit, die mir gefiel.

Welche Aufgaben siehst du in Zukunft für die SKJP?

Es werden ganz viele Aufgaben auf den Verband zukommen. Am ehesten kann ich es aus der Sicht der Schulpsychologen betrachten: Ich denke, beim aktuellen Umbruch im Bildungswesen müssen die Schulpsychologen enorm aufpassen, dass sie nicht zu abhängig werden, sondern eine gewisse Eigenständigkeit behalten können. Aber ich muss auch ehrlich sagen, ich bin froh, dass ich mich damit nicht mehr befassen muss. Eigentlich habe ich mir schon vor Jahren geschworen, nichts Berufspolitisches mehr zu unternehmen – und bin nun doch noch in der Anerkennungskommission der FSP gelandet wegen der Übergangsbestimmungen für Kinderneuropsychologen. Aber das ist eine ganz begrenzte Aufgabe.

Was würdest du jungen Kolleginnen und Kollegen raten, um in diesen schwierigen Zeiten einen Berufseinstieg zu finden?

Diese Frage ist schwierig. Sie gehört für mich zu denjenigen, bei denen ich sage, dass ich froh bin, nichts

mehr zu müssen. Rückblickend muss ich sagen, dass wir eine absolut geniale Zeit hatten für unsern Beruf. Alles war im Ausbau, im Aufstieg und jetzt geht es eigentlich darum, die Basis zu verteidigen. Ich denke, dass es auch wichtig ist, sich berufsethischen Fragen zu stellen. Es geht auch darum, den Berufsstand auf gute Art zu verteidigen, zu konsolidieren. Das Psychologisieren, das ja allgemein stattfindet, trägt nicht unbedingt zur Verbreitung der seriösen Psychologie bei.

Abschliessend kann ich festhalten, dass ich zufrieden bin mit meiner Berufswahl, auch wenn ich zweimal aus einer schwierigen Situation heraus die Stelle gewechselt habe. Für meine Gesamtentwicklung erwies sich dies beide Male als sehr gut und hat mir mit neuen Herausforderungen auch Freude bereitet. Ich hatte eine interessante, anregende Berufslaufbahn und habe meine Berufswahl nie bereut.

Ganz herzlichen Dank für dieses Gespräch und weiterhin viel Freude am Beruf!

Margret Trommer

1969–2009: 40 Jahre SKJP

Jubiläums-Mitgliederversammlung in Sarnen OW



Voller Saal



Aufmerksame Zuhörer



Eröffnung der MV durch Roland Buchli (m.)



Peter Sonderegger (l.) und Josef Stamm (r.)



Marcel Zentner



Ernenung der Ehrenmitglieder (v.l.n.r.): Martin Vatter, Toni Fuchs, Käthi Strahm, Otto Eder, Rosmarie Belmont-Flückiger, Anne-Marie Aepli-Jomini



Preisträgerinnen Karin Keller und Claudia Haag



Apéro auf dem Sarnersee



Alexander Grob (l.) und Hermann Blöchliger (r.)



Rege Diskussion beim Apéro



Marlies Eeg



Rolf Franke (li) und Markus Siegrist (re)



V.l.n.r.: Urs Schallberger, Heinz Bösch, Roland Käser



Organisator des Rahmenprogramms: Markus Bründler

SKJP-Förderpreis

Laudatio gehalten anlässlich der Vergabe des 1. SKJP Förderpreises

von Marcel Zentner

Meine Damen und Herren, liebe Preisträgerinnen, Herr Regierungsrat Hofer

An diesem prächtigen Ort, der sowohl in historischer als auch geographischer Hinsicht den Kern der Schweiz darstellt, seien mir einige Bemerkungen zu den Besonderheiten dieses schönen Landes gestattet. Im Gegensatz zu den USA, in denen Erfolg und Reichtum bewundert und auch zur Schau gestellt werden, besteht in der Schweiz ein Ethos der Diskretion und der Bescheidenheit. Die damit verbundene Haltung hat der Schweiz viele Vorteile eingebracht; aber sie hat auch dazu geführt, dass Risikofreudigkeit und Innovationsgeist manchmal allzu schüchtern daherkommen. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass diese nicht hinreichend ermutigt oder honoriert werden. Dies ist schade, da auf diese Weise das grosse kreative Potential unseres Landes nicht voll ausgeschöpft wird. Wie Gottfried Keller einmal schrieb: «In diesem Land wächst man nicht ungestraft über des Waldes Dickicht hinaus.»

Damit die Kreativität junger Menschen in unserem Land nicht verkümmert, braucht es Anreize – Signale, die zeigen, dass es sich lohnen kann, über sich selbst hinauszuwachsen. Eine Form solcher Anreize sind Anerkennungsoder Förderpreise. In den Vereinigten Staaten werden solche Preise schon im Kindesalter in hohen Dosierungen verabreicht; manchmal mit bizarren Auswüchsen. Anekdoten dazu spare ich mir für den Apéro auf. In der Schweiz gibt es relativ wenig Nachwuchspreise, und wo es sie gibt, werden sie nicht selten für korrekte, fehlerfreie und – sagen wir es ruhig – unspektakuläre Leistungen vergeben. Für den Nachwuchs an den Universitäten und an den Fachhochschulen führt diese spärliche Anreizsituation dazu, dass junge Talente

weder lernen, noch hinreichend dazu motiviert werden, «über des Waldes Dickicht hinauszuwachsen».

Aus solchen Erwägungen heraus schlug ich dem Vorstand der SKJP die Einführung eines Förderpreises vor. Mit dem Preis sollte ein Nachwuchstalente aus der Kinder- und Jugendpsychologie für die Qualität seiner MasterArbeit ausgezeichnet werden. Ausserdem sollte aus dem Lebenslauf ein hohes Potential für eine engagierte Tätigkeit im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie erkennbar sein. Die Reaktion meiner Vorstandskollegen auf diese Initiative war sofort sehr positiv. So möchte ich mich an dieser Stelle bei all jenen, die bei den Vorarbeiten zur Vergabe des Preises tätig waren, recht herzlich bedanken: Frau Prof. Pasqualina Perrig-Chiello, Frau Denise Bolliger-Blattner, Herrn Roland Buchli, Herrn Otto Eder und Herrn Josef Stamm.

Nun aber zu unseren Preisträgerinnen, Frau Claudia Haag und Frau Karin Keller. Selbstverständlich überlasse ich es den Preisträgerinnen, einzelnes zu Ihrer Arbeit zu sagen. Hier beschränke ich mich auf einige allgemeine Bemerkungen zur Thematik und der Qualität Ihrer Arbeiten.

Es gibt wohl kaum ein Thema der Kinderpsychologie, das mehr mediale Aufmerksamkeit und Aufregung erzeugt hat als dasjenige der Suggestibilität von Kindern. Dies hat nicht zuletzt mit dem Umstand zu tun, dass jedes Jahr Tausende von Kindern in Strafverfahren involviert sind, in welchen es auch um Fälle von sexuellem Missbrauch geht. Dabei ist es meiner Ansicht nach wichtig, die Frage der Suggestibilität nicht nur als forensisches Problem zu betrachten, sondern sich dieses Problems auch in der täglichen Arbeit mit Kindern, in der Abklärung, in der Therapie, beim Testen stets bewusst zu bleiben.

Frau Haag hat in Ihrer Arbeit die Wichtigkeit von stress- und suggestionsfreier Befragung von Kindern auf nuancierte Weise aufgezeigt. Die Arbeit besticht durch die glänzende Darstellung der Literatur und der Intelligenz, mit der Fragestellungen daraus abgeleitet und in einen schweizerischen Kontext eingebettet wurden. Mit relativ wenig äusserer Hilfe hat Frau Haag 91 Kleinkinder mit einem einfallsreichen Versuchsplan

in verschiedenen Kindergärten der Region Bern untersucht. Damit hat Sie nicht nur wissenschaftliches Know-how, sondern auch ein Engagement und ein Durchhaltevermögen von nicht alltäglichen Ausmassen unter Beweis gestellt. Keine Arbeit ist perfekt, auch diese nicht. Die Jury war beeindruckt, wie selbstkritisch und transparent in der Diskussion die Grenzen dieser Arbeit offengelegt und analysiert wurden – auch dies ein Kennmal des guten Wissenschaftlers.

Wie nebenbei hat sich Frau Haag ein für ihr sehr junges Alter erstaunliches Mass an praktischer Erfahrung in forensischen und kinderpsychologischen Institutionen angeeignet. Wir anerkennen mit dem SKJP Förderpreis dieses Talent und wünschen uns, dass die Preisträgerin Ihre Intelligenz und Ihr Engagement weiterhin der Kinder und Jugendpsychologie zugute kommen lassen möge.

Nicht alle kommen früh und auf direktem Wege zur Psychologie. Wer kennt nicht den Namen von Mary Ainsworth, die mit der sogenannten Fremden Situation ein Setting zur Erforschung kindlicher Bindungsmuster schuf und damit zu den meistzitierten Psychologen avancierte. Weniger bekannt dürfte sein, dass Frau Ainsworth ihre bahnbrechenden Arbeiten zur Fremden Situation erst nach ihrem 60. Altersjahr publizierte.

Frau Karin Keller, ebenfalls Preisträgerin des 1. SKJP Förderpreises, hat Psychologie im Zweitstudium studiert. Und Sie hat durch Ihre glänzende Arbeit bewiesen, dass eine grössere Reife gerade in der Psychologie grosse Vorteile haben kann. Ihre vorgängige Tätigkeit als Lehrerin hat Sie über längere Zeit für Probleme des Spracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund sensibilisiert. Im nachfolgenden Psychologiestudium hat Sie sich im Rahmen der Abschlussarbeit wissenschaftlich mit dieser Frage befasst.

Es ist bekannt, dass fehlende Sprachkenntnisse eine erfolgreiche Integration von Migrationskindern erschweren, wenn nicht sogar verunmöglichen. Dies ist in unserem, wie auch in anderen Ländern ein Politikum von grosser Brisanz. Frau Keller weist in Ihrer Masters-Arbeit nicht nur nach, dass fremdsprachige Kinder mit familienergänzender Betreuung bessere Deutschkenntnisse und höhere kognitive Fähigkeiten aufweisen.

Diese schön geschriebene Arbeit zeigt auch auf differenzierte Art auf, welche Art von familienergänzender Betreuung die besten Effekte erzielt. Entsprechende Befunde in einem schweizerischen Kontext überzeugend aufgezeigt zu haben, ist ein grosses Verdienst, das nicht nur Kinderpsychologen, sondern auch Politiker und Behörden aufhorchen lassen sollte.

Wir wünschen uns, dass Frau Keller Ihr Engagement in diesem äusserst wichtigen Bereich der Forschung und Praxis aufrechterhält und, vielleicht beflügelt durch den 1. SKJP Förderpreis, ausbaut.

Sehr geehrte Damen und Herren: Auch wenn anlässlich des heutigen 40jährigen Jubiläums der SKJP Anlass zu einer Rückschau geboten ist, die da und dort nostalgische Gefühle und Reminiszenzen aufkommen lassen mag, habe ich die SKJP als eine ungewöhnlich vorwärtsorientierte und innovationsfreudige Vereinigung kennengelernt. Mit der heutigen Verleihung des 1. Förderpreises wird diese fortschrittliche, ja richtungsweisende Haltung der SKJP einmal mehr unter Beweis gestellt.



Familienergänzende Betreuung fremdsprachiger Kinder

Masterarbeit von Karin Keller; angefertigt unter der Leitung von M.Sc. Andrea Pfyffer und Prof. Dr. Alexander Grob (Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel).

La garde externe à la famille d'enfants de langue étrangère

La garde d'enfants complémentaire à la famille a suscité un intérêt public croissant durant la dernière décennie. La discussion porte d'une part sur le thème de la compatibilité de la famille et de la profession, d'autre part sur l'utilité économique de libérer de la main d'œuvre féminine. Ce travail de master a été inspiré par le souhait d'expliquer plus précisément le rôle des institutions de garde extérieure à la famille d'enfants de langue étrangère à la lumière d'une étude de psychologie du développement.

Die familienergänzende Betreuung hat im letzten Jahrzehnt ein zunehmendes öffentliches Interesse erfahren. Die Diskussion ist vom Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf einerseits und dem volkswirtschaftlichen Nutzen der Freisetzung weiblicher Arbeitskräfte andererseits geprägt. Vorliegende Masterarbeit ist aus der Motivation entstanden, die Bedeutung familien-

ergänzender Betreuungseinrichtungen für fremdsprachige Kinder durch eine entwicklungspsychologische Untersuchung näher zu erörtern.

Entgegen einer weit verbreiteten Annahme, eine unnatürliche oder abweichende Kinderbetreuungsform zu sein, hat die familienergänzende Betreuung von Kindern eine lange Geschichte. Die ausschliessliche Betreuung der Kinder durch die Eltern wurde in der Vergangenheit lediglich in wenigen Kulturen und während einer kurzen Phase von einem kleinen Bevölkerungsteil praktiziert. Die familienergänzende Betreuung von Kindern hat sich im Laufe ihrer Geschichte auch wiederholt in ihrer Form gewandelt, selbst wenn sie meist darauf abzielte, die Betreuungsaufgaben der Eltern während derer Arbeitszeit abzunehmen: Zu Zeiten der Frühindustrialisierung etwa ging es vielerorts darum, die Kleinkinder der Arbeiter/innen richtig zu erziehen und ihnen die Hygiene näher zu bringen, was nicht selten von wohlhabenden Damen aus der Oberschicht durchgeführt wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum erfuhren familienergänzende Betreuungseinrichtungen in vielen europäischen Ländern eine grosse Verbreitung und wurden teilweise von ausgebildetem Personal geleitet, welches die Aufmerksamkeit in wachsendem Masse auf entwicklungspsychologische Aspekte richtete.

In vorliegender Studie stand die Frage im Zentrum, inwiefern Deutschkenntnisse und kognitive Fähigkeiten von fremdsprachigen Kindern von der vorschulischen Betreuungsform abhängen. Zweitens wurde die Bedeutung des zeitlichen Umfangs in familienergänzender Betreuung, die Betreuungsqualität und die linguale Zusammensetzung der Gruppe erörtert. Um die Bedeutung der familienergänzenden Betreuung in einem Gesamtkontext zu situieren, wurden in einem dritten Schritt weitere soziale Bedingungen der Familie berücksichtigt.

Bisherige Forschungen zum Einfluss familienergänzender Einrichtungen auf die Entwicklung von Vorschulkindern liefern ein uneinheitliches Bild. In repräsentative Längsschnittstudien in den USA und Europa des vergangenen Jahrzehnts zeichnet sich jedoch ein positiver Effekt auf den Spracherwerb und die kognitive

Entwicklung von Kindern im Alter von 3 bis 4 Jahren ab. Dieser entwicklungsfördernde Einfluss liess sich bei Kindern aller Bevölkerungsschichten beobachten, insbesondere dann, wenn die Qualität der Einrichtung gesichert war und neben dem Betreuungsaspekt auch der Bildungsaspekt, im Sinne einer anregungsreichen Spielumgebung, betont wurde. Die vorliegende Studie richtet den Fokus auf eine spezifische Gruppe, nämlich jene der fremdsprachigen Kinder. Es handelte sich demnach nicht um den Erstspracherwerb, sondern um den in diesem Zusammenhang noch selten erforschten Zweitspracherwerb. Um den Sprachstand in Deutsch zu erfassen, wurde das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen (HAVAS, Reich & Roth, 2004) eingesetzt. Die kognitiven Fähigkeiten wurden mit der Handlungsskala des sprachfreien Intelligenztests SON-R (Tellegen, Laros & Petermann, 2005) gemessen.

Die Stichprobe umfasste 92 fremdsprachige Kindergartenkinder der Stadt Basel mit einem Durchschnittsalter von fünf Jahren. Gemäss Angaben der Eltern besuchten 56% dieser Kinder während den zwei Jahren vor dem Kindergarten eine Betreuungseinrichtung wie eine Krippe oder eine Spielgruppe. Die verbleibenden 44% wurden vor dem Kindergarten ausschliesslich familial betreut.

Die Ergebnisse waren beeindruckend deutlich: Kinder, die vor dem Kindergarteneintritt eine Krippe oder Spielgruppe besucht hatten, wiesen umfassendere Deutschkenntnisse und höhere kognitive Fähigkeiten auf als Kinder mit ausschliesslich familialer Betreuung. Dieser statistisch signifikante Effekt blieb auch dann bestehen, wenn die Einflüsse des elterlichen Bildungsniveaus und der sprachlichen Vorkenntnisse statistisch kontrolliert wurden.

Wie die Ergebnisse nahe legen, konnten die Kinder im Rahmen der Einrichtung ihre Deutschkenntnisse erweitern und die kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln. Bereits bei einem geringen aber regelmässigen familienergänzenden Betreuungspensum von wenigen Halbtagen pro Woche waren die genannten Fähigkeiten der Kinder deutlich höher als jene der Vergleichsgruppe. Ebenso bestand eine Korrelation zu dem

zeitlichen Betreuungsumfang: Kinder, die in den zwei Jahren vor dem Kindergarten mehr Zeit in einer Krippe oder Spielgruppe verbrachten, wiesen höhere Deutschkenntnisse und höhere kognitive Fähigkeiten auf.

Es ist jedoch auch zu vermuten, dass zusätzlich zu den direkten Lern- und Erwerbsprozessen von Sprache und Denken ebenfalls das Ereignis des Eintritts in eine Institution für Kinder und Eltern relevant ist. Für Kinder bedeutet der Eintritt in eine familienergänzende Institution oft der erste regelmässige ausserfamiliäre Kontakt zu Erwachsenen und Kindern, der Zugang zu einer unbekanntenen Sprache, anderen Spiel- und Lernmaterialien.

Neben den direkten Lernprozessen bei den Kindern kann auch davon ausgegangen werden, dass durch den Kontakt zu einer familienergänzenden Einrichtung Prozesse auf Ebene der Eltern in Gang gesetzt werden. Andrea Lanfranchi (2002) wies vor einigen Jahren mit seinem Konzept der transitorischen Räume darauf hin, dass familienergänzende Betreuungseinrichtungen eine Brückenfunktion zwischen dem System der Familie und dem nach anderen Gesetzmässigkeiten funktionierenden System des Kindergartens einnehmen können. Eltern erhalten durch den Kontakt zu einer familienergänzenden Einrichtung in ein dem Kindergarten analoges System Einblick, treten mit anderen Eltern und Erziehenden in Kontakt und können sich über die Entwicklung des Kindes austauschen. Obwohl die Wirkmechanismen im Einzelnen noch unklar sind, scheint auch dieser indirekte entwicklungsfördernde Einfluss zu existieren.

Eine wichtige Dimension, die es bei der Rolle von familienergänzenden Betreuungseinrichtungen zu bedenken gibt, ist die Betreuungsqualität. Die Qualität zeigt sich einerseits auf Ebene der Interaktionen und andererseits in strukturellen Merkmalen wie der Einrichtung oder der Anzahl Kinder pro Betreuungsperson. In der Basler Studie wurde als Qualitätsmass der Betreuungsschlüssel (gewichtet nach dem Alter der Kinder) verwendet. Obwohl ein eher distales Qualitätsmass verwendet wurde, kam es zu einer signifikanten Korrelation: Je höher der Betreuungsschlüssel in der Einrichtung war, desto ausgeprägter die Deutschkennt-

nisse der Kinder. Zusätzlich zur Anzahl Betreuungspersonen war auch die sprachliche Zusammensetzung der Kindergruppe von Relevanz. Die Kinder verfügten vor allem dann über höhere Deutschkenntnisse, wenn der Anteil deutschsprachiger Peers in der Betreuungseinrichtung höher war.

In der Studie wurde aber auch deutlich, dass eine weitere wichtige Komponente für den Zweitspracherwerb die sozialen Rahmenbedingungen wie das elterliche Bildungsniveau und die sozioökonomische Situation sind. Die Ergebnisse zeigen bemerkenswerterweise, dass auch die Zukunftsperspektive der Familie von Bedeutung ist: Kinder von Eltern mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus oder einer unsicheren Perspektive, in der Schweiz bleiben zu können, hatten geringere Deutschkenntnisse als Kinder von Eltern mit einer sicheren Zukunftsperspektive.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass in der familienergänzenden Betreuung aus entwicklungspsychologischer Sicht die Chance liegen kann, fremdsprachige Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und den Zweitspracherwerb zu fördern.

Karin Keller



Suggestibilität von Kindergartenkindern: Welchen Einfluss hat die suggestive Befragung auf die Rekognitionsleistung?

Lizentiatsarbeit, angefertigt von **Claudia Haag** unter der Leitung von **Prof. Dr. Margit E. Oswald**, Professur für Sozialpsychologie und Rechtspsychologie, Universität Bern

Suggestibilité des petits au jardin d'enfants : quelle est l'influence de l'interrogation suggestive sur la prestation de reconnaissance ?

Travail de licence de Claudia Haag sous la direction de la professeure Margit E. Oswald, Chaire de psychologie sociale et psychologie légale, Université de Berne
Les différences individuelles de suggestibilité, liées avant tout à l'âge des enfants, présentent une importance primordiale dans le domaine de l'expertise de psychologie médico-légale. S'il y a par exemple lieu de supposer que des enfants potentiellement victimes d'abus sexuel ont été questionnés de manière suggestive à une date antérieure, l'utilité devant les tribunaux de la déclaration actuelle apparaît discutable. Dans de tels cas, il peut être utile de pouvoir déterminer s'il s'agit d'un enfant suggestible ou s'il est plutôt résistant à une interrogation suggestive.

Individuelle Unterschiede der Suggestibilität sind vor allem in Bezug auf das Kindesalter von grosser Bedeutung für die forensisch-psychologische Begutachtung. Liegt beispielsweise die Vermutung nahe, dass Kinder, die möglicherweise Opfer eines sexuellen Missbrauchs geworden sind, zu einem früheren Zeitpunkt suggestiv befragt wurden, so erscheint die Verwertbarkeit der aktuellen Aussage vor Gericht fraglich. In solchen Fällen kann die Kenntnis weiterhelfen, ob es sich um ein suggestibles Kind handelt, oder ob das Kind gegenüber einer suggestiven Befragung eher resistent ist.

Ausgehend von Gudjonsson (1984) wurden bereits mehrere Verfahren zur Erfassung der individuellen Suggestibilität entwickelt. Diese sind jedoch mehrheitlich für Erwachsene und weniger für Vorschulkinder geeignet. Die Forschung zeigt aber, dass Vorschulkinder anfälliger sind für Suggestionen als ältere Kinder und Erwachsene. Deshalb entwickelten Scullin und Ceci (2001) die «Video Suggestibility Scale for Children» (Video SSC), die speziell für Vorschulkinder eingesetzt werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird ein für die Schweiz adaptiertes Verfahren verwendet, bei dem analog zu den oben erwähnten Verfahren zwei Masse der Suggestibilität erhoben werden. Das «Yield-Mass» erfasst, wie stark das Kind suggestive Fragen zu einem zuvor gesehenen Zaubererfilm fälschlicherweise bejaht, und das «Shift-Mass» misst die Tendenz des Kindes, im Anschluss an ein negatives Feedback des Versuchsleiters die zuvor geäusserte Antwort zu verändern. Bisher ist in der Suggestibilitätsforschung jedoch unklar geblieben, inwieweit diese beiden Masse mit der Erinnerungsfähigkeit an den gesehenen Film zusammenhängen.

In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass das Shift-Mass lediglich eine Zustimmungstendenz des Kindes erfasst, ohne dabei die Erinnerung an das Gesehene zu beeinträchtigen. Hingegen sollte die Rekognitionsleistung mit steigendem Yield-Wert, der anscheinend eher kognitive Gedächtnisaspekte erfasst, abnehmen. In der vorliegenden Untersuchung nahmen insgesamt 91 Vorschulkinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren aus der Stadt Bern und Umgebung teil. Es wurde überprüft, wie gut die beiden Masse Yield

und Shift die spätere Rekognitionsleistung der Kinder vorhersagen können. Dabei wurde den Kindern zum ersten Untersuchungstermin ein Film über einen Zauberer präsentiert und danach die Fragen der auf die Schweiz angepassten Suggestibilitätsskala gestellt. Das Kind erhielt einen Punkt auf der Yield-Skala für jede fälschlicherweise mit «ja» beantwortete suggestive Frage. Gab das Kind beim zweiten Fragedurchgang eine andere Antwort als zuvor, bekam es einen Punkt auf der Shift-Skala. Eine Woche später wurde dann die Rekognitionsleistung der Kinder möglichst stress- und suggestionsfrei erfasst. Hierzu wurden Items mit jeweils einer korrekten und drei falschen Antwortalternativen in Form von Bildern vorgelegt, die sich auf Inhalte des Zauberfilms bezogen.

Entsprechend der Hypothese erwies sich das Yield-Mass als signifikanter Prädiktor für die spätere Rekognitionsleistung der Vorschulkinder. Wie erwartet nahm die Erinnerungsfähigkeit an den gesehenen Film mit steigendem Yield-Wert ab. Die spezifische Vorhersagekraft des Yield-Masses scheint jedoch auf solche Rekognitionsfragen begrenzt zu sein, die zuvor auch suggestiv befragt wurden. Demnach beantworteten Kinder, die im Suggestibilitätstest einen hohen Yield-Wert erreichten, lediglich die suggestiv beeinflussten Fragen schlechter als die anderen Kinder. Somit können ihre Falschantworten beim Rekognitionstest nicht auf eine allgemeine Erinnerungsschwäche zurückgeführt werden. Das Shift-Mass hingegen diente nicht zur Vorhersage der Rekognitionsleistung. Es stellt sich somit die Frage, was das Shift-Mass genau erfasst, und ob es für die Vorhersage von falschen Erinnerungsberichten überhaupt notwendig ist. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann angenommen werden, dass das Shift-Mass keine Modifikation der Erinnerung zur Folge hat, sondern vielmehr auf Abfrageeffekte zurückzuführen ist. Es bildet demnach wahrscheinlich eher sozial-motivationale Mechanismen der Suggestionseffekte ab, während das Yield-Mass mit kognitiven Mechanismen zusammenhängt. Somit wird die Annahme von Gudjonsson (1984) unterstützt, dass es mindestens zwei unterschiedliche Arten der Suggestibilität in Befragungssituationen gibt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, dass aktuelle Aussagen von Kindern selbst dann glaubhaft sein können, wenn diese zuvor suggestiv befragt wurden. Dies könnte nicht nur dann der Fall sein, wenn es sich um wenig suggestible Kinder handelt, sondern auch dann, wenn ein Kind zwar einen erhöhten Shift-Wert, gleichzeitig jedoch einen niedrigen Yield-Wert aufweist. Zudem wird verdeutlicht, dass eine suggestive Fragetechnik nicht generell die Erinnerungsleistung an das betreffende Geschehen beeinträchtigt, sondern sich auf Inhalte zu beschränken scheint, auf die sich die suggestiven Fragen bezogen haben. Abschliessend soll darauf hingewiesen werden, dass bei der Beurteilung der Glaubhaftigkeit einer Aussage die Analyse der jeweiligen Aussage nach wie vor im Vordergrund stehen sollte. Selbst wenn ein Kind mit Hilfe einer Skala als mehr oder weniger suggestionresistent diagnostiziert werden kann, weiss man noch nicht, inwieweit dies bei einer bestimmten Aussage der Fall ist. Ein hoher Yield-Wert im Suggestibilitätstest bedeutet demnach noch nicht, dass das Kind keine akkurate Aussage mehr machen kann. Vielmehr impliziert ein hoher Yield-Wert, dass in solchen Fällen die Aussagegenese und die Befragungsgeschichte äusserst genau betrachtet werden müssen. Dabei kann jedoch die Suggestibilitätsskala sicherlich als wichtiges Hilfsmittel bei der Beurteilung der Glaubhaftigkeit einer Aussage herangezogen werden. In der rechtspsychologischen Forschung könnte die Skala als sensibles Mass für Suggestionseffekte dazu dienen, die Wirkungen von unterschiedlichen Interviewtechniken auf die Suggestibilität zu untersuchen. Zudem könnte man mit Hilfe der Suggestibilitätsskala herausfinden, welche Fragemethoden für ein bestimmtes Kind am geeignetsten sind. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können dazu beitragen, die bisherigen Vorgehensweisen und Vernehmungstechniken bei der Befragung von Vorschulkindern zu verbessern.

Claudia Haag

Jürg Forster

Bericht von der Konferenz der Internationalen Schulpsychologie-Vereinigung ISPA

vom 7.–11. Juli 2009 in Malta

Die ISPA-Konferenz fand dieses Jahr in Malta statt – einer Mittelmeerinsel, die den Touristen viel Sonne und Meer bietet, die aber auch auf eine reiche und hoch interessante Geschichte zurückblicken kann. 300 Kinder- und Jugendpsycholog/-innen aus Amerika, Europa, Asien, Afrika und Australien nahmen teil. Der programmatische Titel der Konferenz hiess School Psychology for Diversity. Dies entspricht dem Selbstverständnis vieler Schulpsycholog/-innen: Sie setzen sich dafür ein, dass Schulen, Behörden und auch Eltern der Vielfalt von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen. Sie stärken deren psychisches Wohlbefinden und ihre sozialen Kompetenzen und unterstützen Lehrpersonen und Schulleitungen, was sich auf die Tragfähigkeit der Schulen auswirkt.

Compte rendu de la Conférence de l'ISPA (International School Psychology Association) des 7 – 11 juillet 2009 à Malte

La conférence ISPA a eu lieu cette année à Malte – une île méditerranéenne qui offre aux touristes les merveilles de la mer et du soleil, et dont l'histoire passionnante est d'une extraordinaire richesse. 300 psychologues de l'enfance et de l'adolescence ont participé à la conférence, venant de tous les continents – Amérique, Europe, Asie, Afrique, Australie. La conférence portait le titre programmatique de School Psychology for Diversity. Ce titre répond à la représentation que se font d'eux-mêmes de nombreux

psychologues engagés/es pour que les écoles, les autorités mais aussi les parents tiennent compte de la diversité des enfants et adolescents. Ces psychologues renforcent le bien-être psychique et les compétences sociales des enfants, et soutiennent les enseignants et les autorités scolaires, avec tous les effets bénéfiques pour le bon fonctionnement des écoles.

Dans les ateliers, symposiums et présentations de poster, un thème central a porté sur le rôle de la psychologie scolaire dans un contexte social qui se diversifie progressivement mais se fait aussi de plus en plus conflictuel. La prochaine conférence ISPA aura lieu du 20 au 24 juillet 2010 à Dublin, Irlande sous le titre School Psychology – Making Life Better for all Children. D'autres informations figurent à ce sujet sur le site Internet ISPA www.ispaweb.org. Les inscriptions remises jusque vers la mi-mars donnent droit à un tarif réduit. Les personnes qui ont déjà assisté à une conférence ISPA y retournent volontiers. L'échange international avec des collègues représente toujours un grand enrichissement.

L'auteur

Jürg Forster, Dr. phil., dirige le service de psychologie scolaire de la Ville de Zurich. Il est vice-président de l'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA et président désigné de l'International School Psychology Association ISPA

In den Workshops, Symposien und Posterpräsentationen war die Rolle der Schulpsychologie in einem gesellschaftlichen Kontext, der immer vielfältiger und oft auch konfliktreicher wird, ein zentrales Thema. Besondere pädagogische Bedürfnisse von Kindern (special educational needs – SEN) dürfen kein Anlass für deren Ausgrenzung sein. Vielmehr sind Anpassungen nötig, welche die Schulen und die für sie zuständigen Behörden vorzunehmen haben: Ausbildungen für Lehrpersonen zum Unterrichten in heterogenen Klassen, angepasste Lehrpläne und behindertengerechte Schulbauten. Vor allem aber braucht es eine Haltung aller Beteiligten, welche die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen als Normalfall und als Bereicherung sieht. Die Erklärung von Salamanca, die von der UNESCO vor 15 Jahren verabschiedet wurde, hat weltweit viel Unterstützung gefunden. Es gilt heute in

den meisten Ländern als selbstverständlich, dass die Schule für alle Kinder da ist und dass der Unterricht den individuellen Stärken und Schwächen von Kindern gerecht werden soll. Die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gibt dieser Haltung Ausdruck. Leider wurde sie von der Schweiz, die seit 5 Jahren ein Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen kennt, noch nicht unterzeichnet.

Der Austausch unter Kolleginnen und Kollegen und der gesellige Teil der ISPA-Konferenz waren wie immer ebenso wichtig wie das wissenschaftliche Programm. Worüber freuen oder beklagen sich Schulpsycholog/-innen in den USA oder in Neuseeland oder in Deutschland? Hierzu drei Einschätzungen, die an der Konferenz geäußert wurden:

In den USA werden öffentliche Schulen, deren Schüler/-innen in regelmässig durchgeführten Schulleistungstests gut abschneiden, finanziell besonders unterstützt. Dieses Anreizsystem führt dazu, dass Kinder mit Lernbehinderungen eher in Sonderschulen überwiesen werden, weil sie die Testresultate der Schule zu sehr drücken könnten. Auch beklagen sich Schulen in sozial benachteiligten Gegenden, dass sie keine Chancen haben, genügend finanzielle Unterstützung zu erhalten. Das staatliche Förderprogramm nennt sich «No Child left behind» – kein Kind wird zurück gelassen.

In Neuseeland sind an Stelle von Schulpsychologischen Diensten, die mit anderen Fachstellen bei Bedarf zusammengearbeitet haben, interdisziplinäre Dienste getreten, welche die Schulen unterstützen. Nun gibt es eine zentrale Anmeldung, anschliessend erfolgt je nach Fragestellung eine Zuweisung an Fachleute der Sozialarbeit, Schulpsychologie oder Medizin. Schulpsychologen stellen fest, dass seit diesem Wechsel die Arbeit für sie weniger attraktiv ist. Sie seien nun fachlich und organisatorisch unselbstständig, was sich auf das Lohnniveau und die Zahl der Bewerbungen bei Stellenausschreibungen drastisch ausgewirkt habe.

In Deutschland ist die schulpsychologische Versorgung von Bundesland zu Bundesland verschieden geregelt. Allgemein ist die Versorgungsdichte sehr tief: Auf

eine(n) Schulpsycholog/-in fallen in der Regel mehr als 10'000 Schüler/-innen. Einen Bedarf nach Ausbau der schulpsychologischen Dienste haben die zuständigen Behörden jeweils gesehen, wenn Schulen mit tragischen Vorfällen konfrontiert waren. Zuletzt war dies nach dem Amoklauf in Winnenden der Fall.

Die nächste ISPA-Konferenz findet vom 20.–24. Juli 2010 in Dublin, Irland statt. Das Tagungsthema lautet «School Psychology – Making Life Better for all Children». Näheres wird auf der ISPA-Website www.ispaweb.org zu erfahren sein. Anmeldungen bis ca. Mitte März erfolgen zu einem ermässigten Tarif.

Wer einmal an einer ISPA-Konferenz teilgenommen hat, geht gerne wieder. Der internationale Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist immer eine grosse Bereicherung.

Autor

Jürg Forster, Dr. phil., leitet den Schulpsychologischen Dienst der Stadt Zürich. Er ist Vizepräsident der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP und designierter Präsident der Internationalen Schulpsychologie-Vereinigung ISPA.

Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP

Neumitglieder SKJP April–Oktober 2009

Lukas Bucher, Zürich
Eva-Maria Gassmann, Thun
Karin Keller, Basel
Marret Homp, Weil am Rhein
Claudia Metzger, Küttigen
Barbara Zaugg, Zürich
Lieve Romanino, Zürich
Marco Stern, Unterengstringen
Corina Bacillieri, Uezwil
Fabienne Joss, Bern
Esther Albisser, Winterthur

Praxisforschung MAS DDPC

Die ersten Absolventinnen der Weiterbildung in Entwicklungsdiagnostik und psychologischer Entwicklungsberatung präsentierten Ende August 2009 ihre Praxisforschungsarbeiten. Es handelt sich dabei um Forschungsfragen aus den unmittelbaren Tätigkeitsfeldern und Themen, die der Schulpsychologie immanent sind. Die postgraduale Weiterbildung «Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling» (MAS DDPC) findet an der Universität Basel seit 2007 statt. In der Folge werden die präsentierten Arbeiten zusammengefasst.

Recherche pratique MAS DDPC

Les premières personnes ayant terminé la formation continue en diagnostic du développement et conseil en développement psychologique ont présenté fin août 2009 leurs travaux de recherche pratiques. Il s'agit de questions de recherche empruntées aux champs d'activité immédiats et de thèmes propres à la psychologie scolaire. La formation postgraduée « Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling » (MAS DDPC) est dispensée à l'Université de Bâle depuis 2007. L'article ci-après contient un résumé des travaux présentés.

Vergleich der Leistungen von fremdsprachigen und deutschsprachigen Kindern bei Aufgaben des Lehrmittels Zahlenbuch

N. Borel Schlienger, lic. phil., SPD Olten

Die Studie entstand im Anschluss an ein Projekt des SPD Kanton Solothurn, in welchem Rechenblätter zur Lernstanderfassung von SchülerInnen der 1. bis 5. Klasse in Mathematik erstellt und normiert wurden. Es wurden mögliche Leistungsunterschiede zwischen fremdsprachigen und deutschsprachigen Kindern in den

Rechenblättern untersucht. Dabei wurden die Deutschkenntnisse, das Ausmass des Fremdsprachenanteils sowie die Zahl verschiedener Fremdsprachen in einer Klasse einbezogen, um Unterschiede in der Gesamtzahl der gelösten Aufgaben, bei Textaufgaben und in der Bearbeitungszeit zu untersuchen.

Fremdsprachige Kinder zeigten keine schlechteren Leistungen in den Rechenblättern insgesamt, hatten jedoch bei Textaufgaben mehr Schwierigkeiten und brauchten mehr Zeit für die Bearbeitung der Blätter. Ein schlechteres Abschneiden von Kindern mit geringeren Deutschkenntnissen oder Kindern aus Klassen mit vielen Fremdsprachigen oder einer hohen Anzahl Fremdsprachen konnte nicht generell bestätigt werden. Für die Textaufgaben konnten Effekte für Extremgruppen (schlechte Deutschkenntnisse, hoher Fremdsprachenanteil) festgestellt werden. In Bezug auf die Bearbeitungszeit fanden sich für alle Fragestellungen Effekte: Fremdsprachige Kinder, Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen und Kinder mit hohem Fremdsprachenanteil in der Klasse brauchten länger für die Bearbeitung der Aufgaben. Bei der Anzahl Fremdsprachen in der Klasse fand sich lediglich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe mit wenig und derjenigen mit mittel vielen Fremdsprachen.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass das Testinstrument fremdsprachige Kinder nicht grundsätzlich benachteiligt, dass diese Kinder bei Textaufgaben jedoch mehr Mühe bekunden als andere Kinder.

Erste Erfahrungen mit der Integration im Kanton Aargau

C. Bühlmann, lic. phil., SPD Aarau, J. Helbling, lic. phil., SPD Rheinfelden

Die Studie widmet sich der schulischen Integration von Kindern mit einer kognitiven Behinderung oder einer erheblichen sozialen Beeinträchtigung im Kanton Aargau. Um systematisch qualitative Daten über die bisherigen Integrationserfahrungen sowie über allfällige Entwicklungsmöglichkeiten der Schulen zu sammeln, wurden acht Lehrpersonen und acht Schulische HeilpädagogInnen befragt. Es sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Faktoren zu einer erfolgreichen Integration beitragen, welche Auswirkungen der Integration beob-

achtet werden können und welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Integration besser gelingen kann.

Die Kategorisierung der Antworten führte zu folgenden Resultaten: Für das Gelingen der Integration muss diese von der Schule getragen und die entsprechende Grundhaltung auch in der Öffentlichkeit vertreten werden. Weiter wurden die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Schulischer Heilpädagogin, eine gemeinsame Zielvorstellung von Eltern und Schule, ein interaktiver Unterricht und ein gutes Klassenklima genannt. Von der Integration würden sowohl das Kind (Sach- und Sozialkompetenzen, Integration im Dorf, Lernen am Modell) wie auch die Klasse (Förderung der Selbstkompetenzen, Toleranz und Hilfsbereitschaft) profitieren. Insgesamt wurden deutlich mehr positive als negative Auswirkungen genannt. Darüber hinaus wurden Verbesserungsvorschläge genannt, die sich vorwiegend an den Kanton beziehungsweise an das Schulsystem richten, besonders die Notwendigkeit zur Entlastung der Fachpersonen und von mehr heilpädagogischen Förderstunden für die integrierten Kinder. Aus den Resultaten werden Implikationen für die Praxis abgeleitet: In politischer Hinsicht zeigte sich, dass eine erfolgreiche Integration zeitliche und räumliche Ressourcen, Weiterbildungsmöglichkeiten, unbürokratische Abläufe sowie eine Langzeitperspektive erfordert. Für die schulpsychologische Tätigkeit resultierten Beurteilungskriterien für Integration oder Separation, Erfahrungswerte, um allfällige Berührungsängste der Eltern und Fachpersonen abzubauen, sowie Anregungen für die Beratung. Es sei daran erinnert, dass diese Aussage auf Grundlage der Befragung von 16 Lehrpersonen zustande kam.

Vorzeitige Einschulung und Klassenüberspringen: Erfahrungen von SchulpsychologInnen

J. Costan, M. Sc., SPD Aarau (in Zusammenarbeit mit L. Debrunner, M. Sc., SPD Lenzburg)

In einer Fragebogenstudie wurde untersucht, wie die vorzeitige Einschulung sowie das überspringen einer Klasse von Lehrpersonen und SchulpsychologInnen sowie von betroffenen Eltern wahrgenommen wird.

Gegenstand der Untersuchung waren Anliegen der Eltern, Beobachtungen der Lehrpersonen sowie ein Einblick in die Abklärungsmethoden der SchulpsychologInnen. Befragt wurden SchulpsychologInnen des Kantons Aargau, Lehrpersonen aus den Regionen Aarau und Lenzburg sowie Eltern, deren Kinder in den letzten zwei Jahren vorzeitig eingeschult wurden oder eine Klasse übersprungen haben und die von Schulpsychologischen Dienst abgeklärt wurden.

Es zeigt sich, dass sowohl für die Abklärung einer möglichen vorzeitigen Einschulung als auch vor dem überspringen einer Klasse mindestens ein Intelligenztest zur Anwendung kam (in 69% der vorzeitigen Einschulungsfälle: der K-ABC und in 41% der Fälle der HAWIK IV; in 97% der Fälle eines Klassenüberspringens: der HAWIK IV). Des Weiteren wurden bei beiden Fragestellungen nicht-standardisierte Testverfahren genannt (Menschenzeichnung: in 56% der vorzeitigen Einschulungsfälle sowie in 33% der Fälle eines Klassenüberspringens). Die Lehrpersonen gaben eine hohe Zufriedenheit mit den SPD an; die betroffenen Eltern berichteten ebenfalls über positive Erfahrungen.

Die Autorinnen der Studie interpretieren die vorliegenden Ergebnisse positiv: Die Abklärungen der SPD werden als differenziert und die Tätigkeit der SchulpsychologInnen als kompetent und engagiert wahrgenommen.

Erfassung von selbstverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen

Carmela Kiss, lic. phil., SPD Basel-Stadt

Es wurde eine Checkliste zur Erhebung von selbstverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen entwickelt. Die Checkliste liegt in Form eines halbstrukturierten Instrumentes vor und kann bei Verdacht oder bei vorhandenem selbstverletzenden Verhalten für die Abklärung oder im Verlaufe der Behandlung verwendet werden. Sie wurde auf der Basis einschlägiger Fachliteratur, Inhalten von Fallstudien sowie Befragungen von Fachleuten entwickelt.

Die Checkliste erfasst Angaben zu den folgenden fünf Bereichen: (I) Persönliche und anamnestiche Anga-

ben, (II) Erfassung des selbstverletzenden Verhaltens, (III) Analyse der Motive und Funktion des selbstverletzenden Verhaltens, (IV) Abgrenzung, Differentialdiagnostik und Komorbidität sowie (V) Weiteres Vorgehen und Indikation. Die Checkliste ist modular aufgebaut, so dass auch als einzelne Module eingesetzt werden können.

Aktuell liegt das Instrument in einer ersten Version vor. Die bisherigen Rückmeldungen von Fachpersonen waren positiv. Es ist vorgesehen die Checkliste nach weiterer Praxisprüfung einem breiten Fachpublikum zugänglich zu machen.

HAWIK-III Testprofile von Kindern mit besonderer Begabung

Madeleine Stadler-Weber, lic. phil., Praxis für Lern- und Leistungsfragen Zug

Im Kanton Bern wurde 2005 ein Programm für hochbegabte Kinder vom Förderverein für besonders begabte Kinder (FBK) lanciert. In diesem Pullout-Programm werden besonders begabte Kinder teilweise vom Schulunterricht freigestellt, um an Förderkursen teilzunehmen. Mehrere Studien belegen, dass hochbegabte Kinder mitunter unausgeglichene Persönlichkeitsprofile und problematisches Lernverhalten zeigen. Die vorliegende Arbeit analysiert die HAWIK-III - Profile von 106 Kindern des FBK-Programms.

Es zeigte sich, dass nur etwa ein Viertel der hochbegabten Kinder über ein ausgeglichenes HAWIK-III - Profil verfügt (sogenannte hochbegabte Hochleister). Ein knappes Fünftel hat ein sehr auffälliges Profil mit klaren Hinweisen auf Teilleistungsstörungen (deutliche Risikokinder); mehr als die Hälfte der untersuchten Profile weist Schwankungen im Leistungsprofil auf mit moderaten Hinweisen auf Teilleistungsschwächen (potentielle Risikokinder). Der Anteil Minderleister unter hochbegabten Kindern beträgt in der Fachliteratur etwa 15%. In der vorliegenden Studie ist der Anteil von Kindern mit auffallendem HAWIK-III-Profil recht hoch, was zur Vermutung führt, dass der Anteil schulischer Minderleister in der Untersuchungsgruppe höher ist als erwartet. Das Förderprogramm wird demnach oft von

Familien in Anspruch genommen, deren Kinder, trotz hoher Begabung, nicht problemlos die Schule besuchen. Es wird empfohlen, bei der Selektion von Kindern für Begabungsförderprogramme diesem Umstand Rechnung zu tragen. Selektionsinstanzen sollten sensibilisiert sein, dass Hochbegabung und Lernschwierigkeiten zusammen auftreten können.

Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling (MAS DDPC)

Die berufsbegleitende postgraduale Weiterbildung in Entwicklungsdiagnostik und psychologischer Entwicklungsberatung findet an der Universität Basel statt. Direktor der postgradualen Weiterbildung ist Prof. Dr. A. Grob, Inhaber des Lehrstuhls für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Die Weiterbildung wird in enger Zusammenarbeit mit der SKJP seit Herbst 2007 durchgeführt. Ziele der Weiterbildung für Kinder- und JugendpsychologInnen mit Tätigkeitsschwerpunkten in der Schulpsychologie sind die Vermittlung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie praktischer Kompetenzen. Praxisnähe und wissenschaftliche Aktualität werden durch die DozentInnen aus der schweizerischen Schulpsychologie, der Pädiatrie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie garantiert, des weiteren sind viele unter ihnen in der Forschung tätig. Die Weiterbildung erfüllt die inhaltlichen Anforderungen zur Erlangung des Fachtitels Fachpsychologe/in Kinder- und Jugendpsychologie FSP. Die Universität Basel verleiht zudem den akademischen Titel Master of Advanced Studies mit nationaler und internationaler Anerkennung. Die berufsbegleitende Weiterbildung kann frühestens nach vier Semestern abgeschlossen werden. Nächste Bewerbungsfrist ist Frühjahr 2010.

Kontakt

mas-ddpc@unibas.ch (Studienleitung: Dr. N. Bodmer)

Weitere Informationen unter www.mas-ddpc.unibas

ISSN 1660-1726