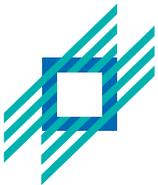


1/2018

# P&E

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione



Nachgedacht  
Réflexions

**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

4500 Solothurn  
 041 420 03 03  
 info@skjp.ch  
 www.skjp.ch

**Redaktion** Dominik Wicki (Leitung)  
 Martin Brunner  
 Simone Dietschi Pisani  
 Marie-Claire Frischknecht  
 Philipp Ramming  
 Jasmin Schelling-Meyer  
 Sabina Varga Hell

**Cartoons** Ernst Mattiello  
 www.mattiello.ch

**Layout/Druck** Berti Druck AG, Rapperswil  
 www.bertidruck.ch

**Auflage** 1300 Exemplare

---

**P&E** erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungsaustausch in der Kinder- und Jugendpsychologie, für grundsätzliche oder berufspolitische Reflexionen kinder- und jugendpsychologischer 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 mai et novembre. 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. (Clôture de la rédaction: 20 février/20 août).

**P&E** appare due volte l'anno in maggio e in novembre. Ha lo scopo di permettere lo scambio d'esperienze e d'opinioni nel campo della psicologia dell'età dello sviluppo, di contribuire ad una riflessione e ad una discussione su argomenti professionali e inoltre di offrire ai propri lettori la possibilità di esprimere i propri convinimenti e le proprie idee sotto forma di articoli, lettere, ecc. Contributi possono essere inviati alla redazione. (Chiusura redazione 20 febbraio/20 agosto).

---

<b>Preis/Prix/Prezzo</b>	Einzelnummer/Prix du numéro/Numero separato	CHF 15.–
	Jahresabonnement/Abonnement annuel/Abbonamento annuale	CHF 25.–

---

**Titelbild:** «Alter Messing Handspiegel» (Foto: Stock-Foto)

**Photo de la page de titre:** «Ancien miroir à main en laiton» (Photo: Stock-Foto)

# Inhalt / Sommaire

	Seite
<b>Editorial</b> // Simone Dietschi Pisani	4
<b>Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité</b> / Philippe Ramming	6
<b>SCHWERPUNKTTHEMA</b>	
<b>Das Kind in seiner Ganzheit verstehen und erfassen: Eine Selbstverständlichkeit mit aktueller Brisanz</b> // Alexander Grob	8
<i>Comprendre et envisager l'enfant dans sa globalité : une évidence d'une brûlante actualité</i>	
<b>Selbstreflexion im klinischen Alltag</b> // Alexandra Schwald	13
<i>L'introspection dans le quotidien clinique</i>	
<b>Psychotherapie in der Praxis</b> // Simone Dietschi Pisani	16
<i>La psychothérapie en pratique</i>	
<b>«Wer bin ich – Und wenn ja, wie viele?»</b> // Dina Horowitz	18
<i>«Qui suis-je – Et si oui, combien ?»</i>	
<b>Psychotherapie im Rahmen einer Massnahme – Arbeiten in der ambulanten Jugendforensik</b> // Vesna Maria Garstick	21
<i>La psychothérapie dans le cadre d'une mesure – Travailler dans le service de psychiatrie forensique ambulatoire pour enfants</i>	
<b>Denn sie wissen, was sie tun: Expertise in der Kinder- und Jugendpsychologie am Beispiel des Kinderschutzes</b> // Thomas Aebi	25
<i>Ils savent ce qu'ils font : l'expertise en psychologie de l'enfance et de l'adolescence, avec l'exemple de la protection de l'enfance</i>	
<b>Andante, Allegro, Vivace – Was einen Verband lebendig hält</b> // Josef Stamm	33
<i>Andante, allegro, vivace – Ce qui maintient une association en vie</i>	
<b>SCHULPSYCHOLOGIE</b>	
<b>Den SPD abschaffen? – Ein Zuger Lehrstück</b> // Peter Müller	36
<i>Supprimer le service de psychologie scolaire ? – Quand le canton de Zoug nous fait la leçon</i>	
<b>PSYCHOTHERAPIE</b>	
<b>Multifamilienarbeit – Therapie für den Familienalltag</b> // Elisabeth Merklin / Jens Frost	40
<i>Travail familial de groupe – Une thérapie pour le quotidien familial</i>	
<b>WISSEN - SCHAFF (F) T</b>	
<b>Moveo ergo sum ? – Motorische und kognitive Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf</b> // Wenke Möhring	46
<i>Moveo ergo sum ? Les capacités motrices et cognitives au cœur du développement</i>	
<b>IM GESPRÄCH MIT ...</b>	
<b>Lothar Steinke, Leiter Schuldienste Rothenburg</b> // Philipp Ramming	49
<b>VERBAND</b>	
<b>SKJP-Akademie 2018</b> // Josef Stamm	53
<b>Schulpsychologiekongress 2018</b>	54
<i>Congrès suisse de psychologie scolaire 2018</i>	
<b>50 Jahre SKJP 2019</b>	55
<b>Neumitglieder und neue FachtitelträgerInnen</b>	56
<b>REZENSIONEN</b>	
57	
<b>PRAXISFORSCHUNG</b>	
60	
<b>TAGUNGEN / KONGRESSE / WEITERBILDUNGEN</b>	
64	

# Editorial

Das von uns gewählte Thema hat im Redaktionsteam viel zu reden gegeben, sowohl bei der Entstehung wie bei der Konkretisierung und Finalisierung; und nicht zuletzt bei der Wahl des Titels und des Titelbildes. Es bestand im Redaktionsteam immer wieder Skepsis, ob die Autorinnen und Autoren bereit seien, eine persönliche Perspektive einzubringen. Wir waren uns aber einig, dass es aufgrund der aktuellen beruflichen Situation wichtig ist, dass wir uns als Berufsgruppe positionieren und auch unsere Vielfalt aufzeigen. Wie soll der Auftrag an die AutorInnen denn genau formuliert werden? Unser Wunsch war es, dass sie sich Zeit zum Nachdenken nehmen etwa über ihre Rolle im Beruf, die aktuellen Herausforderungen, was sie bei der Arbeit inspiriert und welche Faktoren Qualität hindern und fördern.

Wenn ich die entstandenen Beiträge betrachte, denke ich doch, dass der anspruchsvolle Auftrag gelungen ist. Aber natürlich nur deswegen, weil die Autorinnen und Autoren sich mutig und bereit gezeigt haben, sich auf den Reflexionsprozess einzulassen und nicht nur berufliche, sondern auch persönliche Aspekte einzubringen. Auf subtile Art und Weise haben sie es geschafft, uns ihren Arbeitsalltag und die Reflexion dazu näher zu bringen.

Auf die Erwähnung der einzelnen Artikel verzichte ich bewusst: lasst euch überraschen! Wir hoffen sehr, unser zweites Ziel auch noch zu erreichen: euch zum Nachdenken über eure eigene Arbeit anzuregen und euch zu ermutigen, diese Gedanken auch mit Berufskolleginnen und -kollegen zu teilen.

Nun bleibt mir nur noch übrig, mich aus dem Redaktionsteam zu verabschieden. Im November 2011 habe ich das erste Mal an einer Redaktionssitzung teilgenommen. Diese lange Zeitdauer ist wohl Beweis genug, dass ich die Redaktionsarbeit mit euch allen – Josef, Hansheini, Philipp, Walo, Marie-Claire, Jasmin, Sabina, Martin und Dominik - immer sehr inspirierend und vielseitig erlebt habe. Die Inspiration hat über all die Jahre bei mir etwas nachgelassen, weshalb ich mich nun in die Rolle der P&E-Leserin zurückziehe und anderen die Redaktionsarbeit überlasse und Neugierigen dies sehr empfehlen kann.

Fürs Redaktionsteam: Simone Dietschi Pisanis



Martin Brunner

## Alles Gute, Simone!

Mit diesem Editorial endet Simone Dietschi Pisanis Redaktionstätigkeit. Sieben Jahre lang hat sie sich – egal ob hochschwanger oder mit zu stillendem Baby – in der Redaktion dafür eingesetzt, dass psychotherapeutische Aspekte in P&E nicht zu kurz kommen. Dass es Simone gelang, trotz Spagat zwischen eigener Praxis und Familie auch noch à jour zu bleiben in den wissenschaftlichen Entwicklungen der Kinder- und Jugendpsychologie hat mich in der Zeit, in der ich mit ihr zusammenarbeiten durfte, besonders beeindruckt. Es muss wohl mit einem fundamentalen Interesse an unserer Disziplin – und mit beneidenswertem Multitasking zu tun haben (welch letzteres auch blitzschnelle Internetrecherchen während Redaktionssitzungen bestätigen).

Redaktion und Vorstand der SKJP bedanken sich herzlich und wünschen für die nächste Etappe alles Gute!

Martin Brunner

## Corrigendum für Nr. P&E 2/2017

Im letzten Heft hat sich ein Fehler eingeschlichen: Das Protraitbild der Co-Autorin des Artikels «Selbstregulation im Kinder- und Jugendsport» (S. 32-37) wurde irrtümlicherweise mit dem Vornamen *Eva*, statt *Erika* untertitelt. Die Autorin heisst mit vollständigem Namen:

Erika Ruchti, Fachpsychologin für Sportpsychologie FSP. Sie arbeitet im Bundesamt für Sport BASPO der Eidgenössische Hochschule für Sport in Magglingen (EHSM), Ressort Leistungssport.

# Editorial

Depuis les prémices du projet jusqu'à sa finalisation en passant par la phase de mise en œuvre ou le choix du titre et de l'image de couverture, le thème choisi pour cette nouvelle édition a fait l'objet de nombreuses discussions au sein de la rédaction. Le doute revenait régulièrement habiter les membres de l'équipe : les auteurs seraient-ils prêts à livrer un point de vue personnel ? Nous étions cependant unanimes sur un point : au vu de la situation actuelle de l'emploi, il était primordial que nous fassions front, tous ensemble, en tant que membres d'une seule et même catégorie professionnelle tout en mettant la diversité de nos métiers en avant. Mais comment formuler l'énoncé d'une telle mission aux auteurs ? Notre souhait, c'était qu'ils prennent le temps de réfléchir à leur rôle en tant que professionnels, aux défis qui se présentent à eux, à ce qui les inspire dans leur activité et aux différents facteurs qui influencent, de façon positive ou négative, la qualité de leur travail. Quand je vois le résultat final, je me dis que cette mission, aussi difficile a-t-elle pu paraître, est une grande réussite ! Et cette réussite, nous la devons avant tout aux auteurs, qui ont eu le courage et la volonté de se lancer dans un processus de réflexion pour nous livrer leur point de vue professionnel, d'une part, mais aussi personnel, d'autre part. Ils sont subtilement parvenus à mettre leur quotidien, ainsi que leurs observations sur le sujet, à la portée des lecteurs.

Je m'abstiens volontairement de tout commentaire sur les articles : laissez-vous surprendre ! Nous espérons également atteindre notre deuxième objectif : vous amener à réfléchir à votre propre travail et vous encourager à partager vos pensées et impressions avec vos collègues.

Il ne me reste à présent plus qu'à prendre congé de l'équipe de rédaction. En novembre 2011, je participais pour la première fois à une réunion de rédaction. Depuis, l'eau a coulé sous les ponts ! Le nombre de ces années est, à mes yeux, la plus belle preuve que collaborer avec vous tous (Josef, Hansheini, Philipp, Walo, Marie-Claire, Jasmin, Sabina, Martin et Dominik) a toujours été un travail riche, inspirant et varié. Cela dit, de mon côté, l'inspiration a quelque peu

tendance à décliner sous le poids des années. C'est pour cette raison que je préfère laisser ma place, que je recommande chaudement à tous les curieux, pour à présent endosser le costume de lectrice assidue du magazine P&E.

Pour la rédaction, Simone Dietschi Pisani

# Aus dem SKJP Vorstand / Jahresbericht 2017

**Auf eidgenössischer Ebene** war dieses Jahr ein ruhiges Jahr. Das SKJP-Curriculum beschäftigt uns immer noch. Damit wir eine gesamtschweizerische Struktur haben, laufen Koordinationsbemühungen mit der französischen Schweiz, insbesondere mit der FARP (Formation des Associations Romandes et Tessinoises des psychologues). Die Zusammenarbeit mit der FSP ist gut und hilfreich, da sie immer mehr Erfahrungen in der Akkreditierung von Weiterbildungsgängen hat, was uns zugute kommt. Zudem steht die Erneuerung der Anerkennung des SKJP-Curriculums bzw. des Fachtitels in Kinder und Jugendpsychologie FSP an. In Arbeit ist auch die Revision der Supervisorinnen-Liste. Zur Zeit und bis auf Weiteres gilt aber immer noch das alte Curriculum.

**Auf der Ebene der Mitglieder** geht es weiterhin um den Informationsaustausch und die Förderung des beruflichen Netzwerkes. Für den Schulpsychologie-Kongress 2018 laufen die letzten Vorbereitungen. Die Planungsarbeiten für das 50-Jahre Jubiläum der SKJP 2019 gehen weiter. Jürg Forster und Philipp Ramming werden am ISPA-Kongress (International School Psychology Association) in Tokyo Werbung für den ISPA-Kongress 2019 in der Schweiz machen, der von der Universität Basel, der SKJP und der ISPA gemeinsam organisiert wird. Beim P&E hat Martin Brunner die interimistisch geführte redaktionelle Leitung an die Geschäftsstelle weitergeben (Super Einsatz Martin, herzlichen Dank!). Formelle und informelle Kontakte mit der SPILK (Schulpsychologie Schweiz Interkantonale Leitungskonferenz) u.a. in der Arbeitsgruppe zur Zukunft der Schulpsychologie fanden statt. Das Angebot der SKJP-Akademie wird erfreulich rege genutzt (schaut doch bei Gelegenheit auf der SKJP-Homepage nach!).

**Auf der Ebene der verbandsinternen Strukturen** konnten ab 1.1.2018 Dominik Wicki und Noémie Borel Teile der Geschäftsführung bereits übernehmen, was sich gut angelesen hat. Josef Stamm, der die Geschäftsstelle seit 12 Jahren sehr umsichtig und erfolgreich geleitet hat, wird ihnen dieses Amt am



Philipp Ramming

9.3.2018 vollumfänglich übergeben. Ruedi Zogg, der seit 1984 zum Geld der SKJP geschaut hat, wird mit der Jahresrechnung 2017 den Stab ebenfalls an die Geschäftsstelle weitergeben. Die Übergabe-Arbeiten haben exzeptionell gut geklappt und der Vorstand ist ausgesprochen dankbar! Herzlichen Dank an Josef Stamm, Ruedi Zogg, Noémie Borel und Dominik Wicki.

Der Vorstand hat in seiner Herbst-Retraite Änderungen bei der WBK vorgenommen. Die WBK wird in vier Bereiche aufgeteilt: Organisation der MV, Akademie, Tagung/Kongresse und Qualitätssicherung. Es wird eine Gesamtkoordination dieser Bereiche geben und sie werden auch im Vorstand vertreten sein. Die genaue Form wird sich im Geschäftsjahr 2018 herauskristallisieren.

In diesem Zusammenhang schlägt der Vorstand Elisabeth Korrodi zur Wahl als Vorstandsmitglied und Vertreterin der Akademie vor. Ebenso hat sich Jennifer Steinbach zur Mitarbeit im Vorstand bereit erklärt. Sie arbeitet im rechtspsychologischen Bereich und wird sich im Vorstand um die entsprechenden Themen kümmern können. Auch sie empfiehlt der Vorstand zur Wahl.

Wie immer danke ich allen sehr herzlich für den Einsatz und die Unterstützung.

Philipp Ramming Präsident SKJP

# Nouvelles du comité de l'ASPEA / Rapport annuel 2017

**Au niveau de la Confédération**, cette année a été plutôt tranquille. Le curriculum ASPEA nous donne cependant encore du fil à retordre. Des efforts de coordination avec la Suisse romande sont en cours afin d'uniformiser notre structure au niveau fédéral, et en particulier avec la FARP (Formation des Associations Romandes et Tessinoises des Psychologues). La collaboration avec la FSP, qui a de plus en plus d'expérience en matière d'accréditation des formations postgrades, fonctionne à merveille et constitue pour nous une aide précieuse. Le renouvellement de la reconnaissance du curriculum ASPEA, ou du titre de psychologue spécialiste de psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP, figure par ailleurs à l'ordre du jour, et la liste des superviseurs est en cours de révision. Pour le moment et jusqu'à nouvel ordre, l'ancien curriculum reste toujours valable.

**Au niveau des membres**, l'accent est toujours mis sur l'échange d'informations et la promotion du réseau professionnel. Les derniers préparatifs pour le congrès sur la psychologie scolaire 2018 vont bon train, et les travaux de planification en vue des 50 ans de l'ASPEA, en 2019, avancent bien. Lors du congrès ISPA (International School Psychology Association) de Tokyo, Jürg Forster et Philipp Ramming feront la promotion du congrès ISPA 2019 qui aura lieu en Suisse et sera organisé conjointement par l'Université de Bâle, l'ASPEA ainsi que l'ISPA. Martin Brunner, qui assumait l'intérim de la fonction de « rédacteur en chef » du magazine P&E, a passé le relais au Secrétariat (Martin, merci infiniment pour ton engagement !). Des contacts formels et informels ont eu lieu avec la SPILK (Conférence intercantonale des responsables des services de psychologie scolaire), notamment au sein du groupe de travail consacré à l'avenir de la psychologie scolaire. L'offre de l'académie de l'ASPEA est largement utilisée, pour notre plus grand plaisir – à l'occasion, allez donc jeter un coup d'œil à la page d'accueil de l'ASPEA !

**Au niveau des structures de l'association**, Dominik Wicki et Noémie Borel ont pris, au moins en partie, les rênes de la Direction depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2018, une activité qui a très bien débuté. Ils succéderont ainsi pleinement à Josef Stamm, un homme à la fois prudent et brillant qui est à la tête du Secrétariat depuis pas moins de douze ans, à partir du 9 mars 2018. Une fois les comptes annuels 2017 édités, Ruedi Zogg, trésorier de l'ASPEA depuis 1984, passera également le relais au Secrétariat. Les travaux nécessaires à ces passations se sont déroulés à merveille, et le comité leur est extrêmement reconnaissant. Merci infiniment à Josef Stamm, Ruedi Zogg, Noémie Borel et Dominik Wicki.

Lors de sa retraite d'automne, le comité a apporté quelques modifications à la CFP (Commission pour la formation postgrade). À l'avenir, celle-ci sera en effet composée de quatre secteurs : organisation des AG, académie, conférences & congrès, assurance qualité. Ces quatre domaines seront chapeautés par une seule et même personne et seront également représentés au sein du comité. Les détails seront connus dans le courant de l'année 2018.

C'est dans ce contexte que le comité propose la candidature d'Elisabeth Korrodi en tant que membre du comité et représentante de l'académie. Jennifer Steinbach s'est aussi déclarée disposée à apporter sa contribution au comité. Elle exerce actuellement dans le domaine de la psychologie légale et sera donc en mesure de s'occuper des sujets qui y sont liés au sein du comité. Le comité la propose également comme candidate.

Comme d'habitude, je vous remercie tous très chaleureusement pour votre engagement et votre soutien.

Philipp Ramming, Président de l'ASPEA



Prof. Dr. Alexander Grob

Das Kind in seiner Ganzheit verstehen und erfassen:

## Eine Selbstverständlichkeit mit aktueller Brisanz

**Bru.** Die Megatrends der erst gut 100 Jahre alten Entwicklungspsychologie – Fokussierung auf lebenslange Entwicklung, Prozess- und Kompetenzorientierung – sowie ein enorm gewachsenes psychologisches Wissen und Können übertragen Kinder- und Jugendpsychologen noch mehr Verantwortung, um zum Wohl von Kindern und Jugendlichen beizutragen. **Alexander Grobs** Standortbestimmung zeigt, dass sich die Beschäftigung mit dem Individuum und eine systemische Perspektive fruchtbar ergänzen können und müssen.

*Comprendre et envisager l'enfant dans sa globalité:*

### **Une évidence d'une brûlante actualité**

*Bru. Les tendances majeures de la psychologie du développement (discipline vieille de plus de 100 ans !), parmi lesquelles l'importance de poursuivre le développement tout au long de la vie et l'accent porté sur les processus et les compétences, mais aussi nos connaissances en psychologie, qui ont depuis considérablement évolué, attribuent des responsabilités toujours plus grandes aux psychologues de l'enfance et de l'adolescence, pour le bien-être des jeunes. Alexander Grob a fait le point et nous montre que l'étude de l'individu et une perspective systémique peuvent et doivent se compléter harmonieusement.*

Menschen unterscheiden sich im Verhalten und Erleben voneinander. Lesegewohnte Menschen erfassen beispielsweise Wörter wie *Quietscheentchen* oder *Streichholzschächtelchen* auf einen Blick, weniger Le-

segewohnte müssen die Buchstaben aneinanderreihen und in Lautfolgen umsetzen, um das Wort zu bilden und zu verstehen. Unterschiede im Verhalten von Menschen sind weiter durch das Lebensalter bedingt. So zählt beispielsweise ein fünfjähriges Kind rote Perlen mit den Fingern ab. Ein Jugendlicher erfasst Mengen mit einem Blick. Physische Erscheinung, motorische und kognitive Kompetenzen oder das soziale Handeln gehören zu den augenfälligsten alterstypischen Veränderungen. Unterschiede im Verhalten von Menschen können aber auch kulturell und historisch variieren. Was heute als normal gilt wie beispielsweise der Zeitpunkt des Eintritts in die Schule, war in früheren Epochen und ist in anderen Kulturen keine Selbstverständlichkeit. Ebenso kann die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe zu bedeutsamen Differenzen führen. Man denke an den Wort- und Sprachgebrauch von Kindergartenkindern in Abhängigkeit des Bildungsstandes der Eltern oder der zu Hause gesprochenen Sprache.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass sich in einem

spezifischen individuellen Entwicklungsstatus und im Entwicklungsverlauf drei Prozesse spiegeln, nämlich (1) *universelle* Prozesse, d.h. es gibt für alle Menschen gleiche oder sehr ähnliche Verläufe, (2) *differentielle* Prozesse, d.h. dass Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit historischer, kultureller und sozio-kontextueller Einflüsse unterschiedlich verlaufen, und (3) *individuelle* Prozesse, d.h. dass Entwicklungsverläufe aufgrund persönlicher Interessen und Fähigkeiten anders ausfallen respektive dass sich Menschen aufgrund von Interessen und Fähigkeiten selber Entwicklungsräume eröffnen.

Bei universellen Prozessen kann man davon ausgehen, dass sie weitgehend durch human-inhärente genetische Prozesse gesteuert werden. Bei differentiellen Prozessen können wir verstärkt Sozialisations-, und bei individuellen Prozessen Selbstgestaltungsprozesse annehmen. Es versteht sich, dass die drei Perspektiven in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Unter Interventionsperspektive sind die differentiellen und individuellen Entwicklungsprozesse von besonderer Relevanz, da diese gezielt beeinflusst werden können und sich so auf den Entwicklungsstatus auswirken.

Ich meine, dass die entwicklungspsychologische Forschung seit ihrem Beginn im frühen 20. Jahrhundert neben dieser Differenzierung in universelle, differentielle und individuelle Prozesse auf den Entwicklungsverlauf und –status metatheoretisch weitere Erkenntnisse hervorgebracht hat, die für die Praxis der Schulpsychologie und Erziehungsberatung von Relevanz sind. Eine dieser metatheoretischen Perspektiven ist, dass *Entwicklung über die gesamte Lebensspanne* stattfindet. Die entwicklungspsychologische Forschung befasste sich ursprünglich vorwiegend mit Veränderungen im Verlaufe der ersten und zweiten Lebensdekade. Heute betrachtet sie jedoch Veränderungs- und Stabilisierungsprozesse des Verhaltens und Erlebens über die gesamte Lebensspanne. Diese Konzeptualisierung geht davon aus, dass Entwicklung multidirektional, reversibel und nicht notwendigerweise für alle Menschen typisch verlaufen muss und durch gesellschaftliche, kulturelle, soziale und individuelle Ereignisse und Erfahrungen ausgelöst werden kann. Auch hat die moderne Entwicklungspsychologie das traditionelle Entwicklungsverständnis, das auf einer normativ-beschreibenden,

vielfach monokausal ausgerichteten Perspektive gründete, um die prozessorientierte Perspektive erweitert. Entsprechend sucht die moderne lebenslauforientierte Entwicklungspsychologie Erklärungen für die Veränderung und Stabilisierung in Verhalten und Erleben, indem nach psychologischen Voraussetzungen, bedeutsamen Umweltbedingungen, dynamischen Auslöseprozessen und moderierenden Variablen gefragt wird — und dies ist nicht eingeschränkt auf die Kindheit und Jugendzeit, sondern ausgeweitet über die gesamte Lebensspanne.

Die Untersuchungen von Alfred Binet und Théodore Simon zu Beginn des 20. Jahrhunderts fokussierten auf interindividuellen Unterschieden und deren Zustandekommen im Kindesalter. Die Entwicklungsauffassung von Binet und Simon war für die damalige Zeit außerordentlich fortschrittlich und stand der passiv-reifungsbasierten Entwicklungskonzeption gegenüber. Binet und Simon betonten in ihren Arbeiten die Bedeutung der kindlichen Aktivität und der aktiven Assimilation neuer Erfahrungen an die individuell bereits verfügbaren Erkenntnismöglichkeiten. Individuelle Entwicklung verstanden sie als *konstruktive Anpassung* an die soziale und physikalische Welt. Jean Piaget zeigte in der Folge auf, dass selbstreguliertes Lernen permanent durch Assimilation (Einverleibung des Wahrgenommenen in die eigene Struktur) und Akkomodation (Veränderung der Struktur aufgrund misslungener Assimilation und damit Differenzierung bestehender Schemata) vonstattengeht. Assimilation und Akkomodation haben zum Ziel, eine zunehmend flexiblere, problemlösungsorientierte Repräsentation der Welt zu erzeugen. Eine Implikation der konstruktivistischen Auffassung ist, dass die relevanten Entwicklungsfunktionen — kognitive, motorische, sozial-emotionale, schulleistungsbezogene und motivationale — stets in Wechselwirkung zueinander stehen. Die Repräsentationen der Welt werden in Handlungen und Problemlösungen auf deren Wirksamkeit überprüft. Führen die Repräsentationen zu einem erfolgreichen Umgang mit der Welt, werden sie beibehalten. Sind sie hingegen nicht zielführend, werden sie angepasst oder erfordern eine grundlegende Veränderung. Diese Auffassung ist ein psychologiegeschichtlich früher Hinweis auf die Wichtigkeit der Selbststeuerung im Lernen und in der individuellen Entwicklung.

Anfänglich richtete die Entwicklungspsychologie ihren Fokus auf die Beschreibung von Defiziten aus, vor allem auf „defizitäre“ Leistungen von Kindern verglichen mit den bereits weniger defizitären Möglichkeiten Jugendlicher und den „optimalen“ Leistungen Erwachsener. So wurde eine Sichtweise auf Entwicklungsprozesse kreiert, die betont, was Kinder *noch nicht* und was ältere Menschen *nicht mehr* können. Beispielsweise wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert u.a. angenommen, Neugeborene seien blind und taub, oder Lerntheoretiker jener Epoche bezeichneten deren Zustand als *tabula rasa*. Mit der bereichsspezifischen Differenzierung in den Entwicklungsmodellen und der Ausweitung auf die Lebensspannenperspektive wurde die an Defiziten orientierte Betrachtung zunehmend von *einer an Kompetenzen orientierten Haltung* abgelöst. Untersucht wurde nun, was Kinder bereits können. Dieser Paradigmenwechsel ging davon aus, dass jede Lebensphase im Verlaufe der Entwicklung eine eigene Notwendigkeit und einen eigenen Wert darstellt. Ohne die Vorgängerphase ist eine nächste Phase nicht möglich. In jeder Phase werden neue Kompetenzen aufgebaut und mit jedem Kompetenzaufbau ist ein relativer Kompetenzverlust verbunden. So ist beispielsweise der Preis des Erwerbs einer oder mehrerer Muttersprachen mit dem Verlust der Offenheit gegenüber der Lauterkennung und -bildung von in der Muttersprache nicht existenten Phonemen verbunden. Darüber hinausgehend konnte mit weiter entwickelten Forschungsmethoden gezeigt werden, dass Kinder unter geeigneter Aufgabenstellung innerhalb eines geeigneten Inhalts- und Funktionsbereiches zu sozialen und kognitiven Leistungen in der Lage sind, zu denen sie nach älteren Theorien gar nicht fähig gewesen wären.

Im Gegensatz zur deskriptiv-normativen Entwicklungspsychologie mit Phasenmodellen, die Abfolgen verschiedener Entwicklungsstadien annahmen, werden in den modern konzipierten *Entwicklungstests individuelle Leistungsausprägungen* erfasst. Neu wurden zusätzlich zu den Aussagen zum allgemeinen Entwicklungsverlauf Aussagen über Unterschiede zwischen Individuen zu bestimmten Lebenszeiten in spezifischen Entwicklungsfunktionen eingeführt. Ebenso wurde nach Erklärungen für die beobachteten Unterschiede gesucht. Diese wurden in den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen

gefunden wie genetische Anlagen und Entwicklungsvoraussetzungen auf individueller, familialer, sozialer, kultureller und historischer Ebene.

Die Festlegung des individuellen Entwicklungsstandes zu einem spezifischen Lebenszeitpunkt ermöglicht deshalb auch eine Entwicklungsprognose für den Funktionsbereich. Man konnte beispielsweise aufgrund eines unterdurchschnittlichen Ausgangszustandes festlegen, dass für ein Kind im spezifischen Entwicklungsbereich nachfolgend ein erhöhtes Entwicklungsrisiko in diesem Entwicklungsbereich zu erwarten ist, das sich seinerseits auch auf andere Entwicklungsbereiche generalisieren könnte. Damit wurden Entwicklungstests — eingebettet in ein systemisches Bedingungsgefüge — zum wichtigsten Erfassungs- und Förderungsinstrument des individuellen Entwicklungsverlaufes.

Mit der universellen, differentiellen und individuellen Sichtweise auf Entwicklung stellte sich die Frage, *welche Funktionsbereiche für die Entwicklung besonders relevant* sind. Die zunehmende Differenzierung innerhalb der Entwicklungspsychologie hat dazu geführt, dass die Entwicklungsdomänen separiert wurden. Wahrnehmung, Sprache, Denken, Exekutive Funktionen oder Motorik etablierten sich als eigenständige psychologische Entwicklungsdomänen. Die Erfassung der Kompetenzen in diesen verschiedenen Bereichen erfolgte mit hierfür speziell entwickelten Testverfahren (z.B. Tests zur Messung von Intelligenz, Psychomotorik, Sozialverhalten, schulischen Kompetenzen etc.) auf dem Hintergrund hochspezialisierten Wissens. Dieses spezialisierte Wissen findet sich in hunderten von „peer-reviewed“ Journalen. Eine Übersicht über die gesamte Befundlage zu erlangen, gleicht einer Sisyphusarbeit. Trotzdem muss es weiterhin Aufgabe der Schulpsychologie sein, zu einer integrierten, ganzheitlichen Betrachtung des Kindes und Jugendlichen zu gelangen.

So ermöglichen beispielsweise Fortschritte in den kognitiven Prozessen dem Kind und Jugendlichen nicht nur weitere für die kognitive Entwicklung relevante Erkenntnisse, sondern ebenso entscheidend ist, dass aufgrund kognitiver Entwicklung Kinder und Jugendliche ihre soziale Umwelt verändert wahrnehmen, das Handeln und die Emotionen der Gleichaltrigen anders

verstehen und im Sinne einer Rückwirkung das eigene Handeln in sozialen Situationen steuern. Wie Kinder und Jugendliche Konzepte, Schemata und Denkregeln nutzen, ist vom tatsächlichen Entwicklungsstand in diesen Funktionsbereichen abhängig. Die Informationen aus den relevanten Entwicklungsdomänen zusammenzuführen und in ein systemisches Problemverständnis zu integrieren, ist meines Erachtens weiterhin und immer stärker die Aufgabe von Kinder- und Jugendpsychologinnen und -psychologen.

Diese Ausführungen mögen in gewisser Hinsicht als selbstverständlich erscheinen und der Leser oder die Leserin fragt „So what?“. Ich glaube, dass diese Megatrends der Entwicklungspsychologie und das enorm gewachsene Wissen Kinder- und Jugendpsychologinnen und –psychologen noch mehr Verantwortung überträgt, zum Wohl von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Denn wir verfügen über ein Arsenal an Wissen zu Entwicklungsprozessen in unterschiedlichen und miteinander interagierenden Entwicklungsdomänen. Nicht alle, aber einige Prozesse sind beeinflussbar und können so zu Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen führen. Dies gilt insbesondere für jene Prozesse, die ich unter der differentiellen Perspektive aufgeführt habe. Aber wir können Kinder und Jugendliche — entwicklungsangemessen — auch in der Selbstgestaltung und –steuerung unterstützen. Weiter ist es eine Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche immer sowohl durch Stärken und Schwächen in verschiedenen Entwicklungsdomänen auszeichnen. Dieses Verständnis hilft, bei Interventionen auf den Kompetenzen des Kindes und Jugendlichen aufzubauen und so über relative Stärken an der relativen Schwäche zu arbeiten. Es sei betont, dass dies sowohl unter einer intraindividuellen — das Kind wird darin unterstützt, sich mit Referenz zu sich selber auf verschiedenen Dimensionen zu vergleichen — wie unter einer interindividuellen Perspektive — die Leistung des Kindes in verschiedenen Dimensionen im Vergleich mit jener anderer Kinder — gilt. Von der Lebensspannenpsychologie haben wir weiter gelernt, dass Entwicklung multidirektional, reversibel und nicht notwendigerweise für alle Menschen typisch verlaufen muss. Dies birgt insbesondere deshalb Entwicklungspotential, weil motorische, kognitive, sozial-emotionale und motivationale Ebenen miteinander in Wechselwir-

kung stehen und sich gegenseitig befördern können. Die konstruktivistische Sichtweise auf die Entwicklung verweist weiter auf die Tatsache, dass Individuen über einen inhärenten Impetus verfügen, kontinuierlich neue Kompetenzen aufzubauen. Jene Kompetenzen werden beibehalten, welche Probleme zunehmend flexibler zu lösen vermögen. Als Instrumente zur Erfassung des individuellen Ausgangszustands existieren valide entwicklungsdiagnostische Verfahren in relevanten Entwicklungsdomänen. Bei kritischen Werten lassen sie Schlüsse für das Risiko von allfällig problematischen Entwicklungsverläufen zu. Dies stellt einen Hinweis für gezielte frühe Interventionen im oben ausgeführten Sinn dar.

Diese Sicht auf das Wissen und die Megatrends in der Entwicklungspsychologie bedeutet, dass es weiterhin und vermehrt unsere Kernaufgabe ist, das Kind in seiner Ganzheit zu verstehen und mit den geeigneten Instrumenten in einem systemischen Problemverständnis zu erfassen. Ganzheit bedeutet, dass eine umfassende Sichtweise auf die Entwicklung im Kontext angewendet und daraus ressourcenorientiert Interventionen zu Gunsten des Kindes und seines Umfeldes abgeleitet und umgesetzt werden.

#### **Anschrift des Autors:**

Prof. Dr. Alexander Grob  
Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie  
Fakultät für Psychologie  
Universität Basel  
Missionsstrasse 62  
CH- 4055 **Basel**  
email: Alexander.Grob@unibas.ch



MATTIELLO



Alexandra Schwald

## Selbstreflexion im klinischen Alltag

**„Wer den Hafen nicht kennt, in den er segeln will, für den ist kein Wind der richtige.“ (Lucius A. Seneca)**

Wie und wann komme ich im Berufsalltag dazu, kritisch konstruktiv über mich, meine Ziele und meine Arbeit nachzudenken? Diese Frage auf mich wirken lassend komme ich zunächst in Verlegenheit: Selbstverständlich habe ich den Anspruch, mich und mein berufliches Tun sorgfältig zu betrachten, darüber nachzudenken und allenfalls Änderungen vorzunehmen – wann tue ich dies aber tatsächlich? Gelingt es mir, diesem Anspruch gerecht zu werden, oder geht er nicht, häufiger als mir lieb ist, in der Hektik des Alltags unter? Wie kann ich sicher gehen, dass ich mich auch in Phasen hohen Arbeits- und Zeitdrucks professionell und persönlich weiterentwickle, nicht stagniere oder in positiver Routine verhafte?

Seit 22 Jahren arbeite ich nun als Psychologin in kinder- und jugendpsychiatrischen Institutionen. Die interdisziplinären, ärztlich geleiteten Kliniken haben mich spätestens ab Mitte Studium fasziniert und waren mein präferiertes künftiges Berufsfeld. Die Initialzündung für meinen klinischen Werdegang waren Seminare bei meinem späteren Chefarzt. Mir hat sehr gefallen, wie ernsthaft er mit Kindern sprach und deren Schwierigkeiten zu verstehen versuchte. Ich war beeindruckt von der Kraft des Gesprächs und Spiels und des gemeinsamen Nachdenkens. Das wollte ich auch können. Geholfen haben mir beim Berufseinstieg meine Neugier, Offenheit und Freude am Kontakt mit anderen Menschen, in diesem Fall den Kindern/Jugendlichen und ihren Familien. Tatsächlich haben mich aber

in meinem Wunsch, hilfreich und klärend einzuwirken, die sehr komplexen Situationen der oft multipel belasteten Kinder und ihrer Familien immer wieder sehr gefordert und häufig auch überfordert. Dabei erlebte ich den institutionellen Kontext als unterstützend und entlastend: stets war jemand da, den ich beiziehen konnte, regelmässig nutzte ich die institutionell vorgegebenen Besprechungsmöglichkeiten zur Rückversicherung. Meine Teilzeitanstellung erlaubte mir eine Distanznahme und einen Ausgleich zu emotional belastenden Arbeitsinhalten; ich konnte meinen Hobbies nachgehen (Lesen/Belletristik; Joggen; Kino; Weltraum und Sterne) und für meine Familie da sein. Die Tatsache, dass ich zwei mittlerweile jugendliche Kinder habe, macht mich zwar nicht zur besseren Psychologin; jedoch eröffnete sich dadurch mein Blick auf die Perspektive der Eltern. Ich erlebe am eigenen Leib, wie schwierig es sein kann, Kindern und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Einige der Sorgen der Eltern meiner jugendlichen Patienten kenne ich in kleinerem Ausmass von zuhause.

In meinem Arbeitsalltag sind explizite Gefässe der gemeinsamen, reziproken Reflexion eingeplant; hierzu gehören regelmässige Teamsupervision und Interventionen. Ich möchte jedoch den Begriff der Selbstreflexion anstossenden kleinen Momente ausweiten, welche meinen Arbeitsalltag ausmachen und sich durch die vielfältigen Kontakte, Gespräche, Auseinandersetzungen und Beziehungen ergeben. Mein berufliches

Tun wird mir täglich durch verschiedene Rezipientinnen widerspiegelt. Hierzu zählen Kolleginnen ebenso wie Patientinnen, deren Familien, sowie involvierte externe Fachpersonen. Deren Reaktionen und Feedbacks laden zu einer kritischen Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Haltung ein und ermöglichen erst, proaktiv notwendige Anpassungen vorzunehmen.

In meiner Arbeit als psychologische Abteilungsleiterin bin ich eng mit meinen beiden Kolleginnen, ihrerseits pflegerisch-pädagogisch und oberärztlich zuständig, verbunden. Zu dritt sind wir für die Belange der Abteilung verantwortlich, für unsere jugendlichen Patientinnen und deren Wohlergehen, für unser Team, sowie für Abläufe, Organisatorisches und Administratives. In enger interdisziplinärer Zusammenarbeit mit ihnen beiden und dem Gesamtteam bin ich in meiner Teamfähigkeit gefordert und lerne viel über meine Fachlichkeit, meine Stärken sowie meine Entwicklungsfelder.

Unseren Jugendlichen gemeinsam sind ausgeprägte Schwierigkeiten in mehreren Lebensfeldern. So leiden sie häufig unter sozialen Integrationsschwierigkeiten in Schule und Freizeit, Leistungs- und motivationalen Einbussen in der Ausbildung, damit einhergehenden Konflikten mit Familie und Kollegen sowie Rückzug und Verunsicherung. Wir verfolgen ein interdisziplinäres Behandlungskonzept, in dessen Rahmen die jeweiligen Behandlungsteams, bestehend aus Therapie (Psychologinnen, Ärztinnen), Milieutherapie (Pflege, Sozialpädagogik) und interner Schule, die Jugendlichen durch deren Behandlung begleiten. Als fallführende Therapeutin habe ich die Aufgabe, den Überblick über den jeweiligen Behandlungsverlauf zu bewahren, mich mit zum Teil unterschiedlichen Inputs und Meinungen der involvierten internen und externen Disziplinen auseinander zu setzen und im Dienste des Entwicklungsinteresses der Jugendlichen - für diese Partei einnehmend - einen Konsens zu finden und ein Prozedere zu entwerfen.

Als Leiterin von Einzel- und Gruppentherapie bin ich mit ganz grundsätzlichen Fragen der jungen Menschen konfrontiert, die zum Denken anregen, und auf die es gemeinsam eine Antwort (oder zumindest einen Annäherung an eine solche) zu finden gilt. Ein oft von den Jugendlichen eingebrachtes, typisch adoleszentäres

Thema ist z.B. ihre Enttäuschung über die grosse Diskrepanz zwischen ihren Idealen, Wünschen und Träumen und ihrer tatsächlichen Situation. Hier bietet die Gruppe der Mitpatientinnen oft Trost und Solidarität, aber auch Raum für korrektive (Beziehungs-)Erfahrungen. Meine Aufgabe als Erwachsene sehe ich darin, die Jugendlichen darin zu unterstützen, nicht zu verzweifeln, erneut Mut und Hoffnung zu fassen um in der Handlung zu bleiben und ihr Schicksal aktiv mitzugestalten. Inspirierend an der Arbeit mit Jugendlichen ist für mich deren Tendenz, vieles zu hinterfragen oder gar in Frage zu stellen, nicht zuletzt natürlich auch ihr erwachsenes Gegenüber. Diese Auseinandersetzungen erfolgreich zu führen erfordert neben Gelassenheit eine hohe Klarheit betreffend der eigenen Person und Haltung.

Eine weitere zentrale Aufgabe meiner Tätigkeit ist das Führen der Vorgespräche mit den Jugendlichen und ihren Familien. Im Vorgespräch geht es darum, dass wir die Jugendlichen und ihre Situation kennenlernen und ihnen die Abteilung und unsere Arbeitsweise vorstellen können. Die Rahmenbedingungen des Vorgesprächs beinhalten eine Zuweisung durch den ambulanten Vorbehandler (in der Regel Psychologinnen und Psychiaterinnen, Kinderärztinnen) sowie die Bereitschaft der Jugendlichen, sich von der JPA und unserem Behandlungsangebot ein Bild zu machen. Da wir eine grundsätzliche Behandlungsmotivation und Veränderungsbereitschaft voraussetzen, um eine Jugendliche aufzunehmen, kommt dem Vorgespräch eine entscheidende Funktion zu: Hier zeigt sich, ob es gelingt, die Jugendliche zu gewinnen, und gemeinsam Behandlungsziele zu formulieren. Oft wirken bei der Entscheidung für eine stationäre Abklärung und Behandlung die Eltern motivierend ein; andererseits kommt es auch vor, dass Jugendliche sich für unser Angebot entscheiden, und ihre skeptischen Eltern für eine Kooperation gewonnen werden müssen. Nicht immer gibt es eine optimale Passung zwischen unserem Angebot und den Erwartungen der Jugendlichen und ihrer Familie. Der anstehende grosse Schritt aus dem vertrauten Umfeld in das Setting einer stationären Behandlung kann sowohl ängstigen als auch entlasten. Frustrierende Momente sind für mich, wenn es uns nicht gelingt, ein tragfähiges Behandlungsbündnis zu etablieren, und wir uns - oft schweren Herzens - für eine

vorzeitige Behandlungsbeendigung entscheiden, z.B. bei wiederholt therapieschädigenden Verhaltensweisen der Jugendlichen wie Konsum illegaler Substanzen.

In meiner beruflichen Rolle sehe ich mich als Anbieterin eines Hilfsangebotes: Mit meinem psychologischen und psychotherapeutischen Fachwissen und persönlichem Engagement unterstütze ich, gemeinsam mit dem Team der JPA, die Jugendlichen dabei, Zuversicht zu fassen, neue Perspektiven zu entwickeln und an ihren Zielen zu arbeiten. Bildhaft gesagt geht es mir darum, gemeinsam „den Karren anzustossen“ und Blockaden zu lösen, damit anstehende Entwicklungsaufgaben in Angriff genommen werden können. Die Arbeit mit Jugendlichen erachte ich als ein berufliches Umfeld, welches viel Dynamik und Entwicklung beinhaltet, und daher zugleich Flexibilität und Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung sowohl erfordert als auch fördert.

### Steckbrief Institution

Die Jugendpsychiatrische Abteilung (JPA) ist eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik der Universitären Psychiatrischen Kliniken Basel. Die Abteilung verfügt über 12 Behandlungsplätze für Jugendliche beider Geschlechter im Alter von 13 bis 18 Jahren, die sich in einer psychischen Krise befinden. Das Behandlungskonzept der JPA ist psychotherapeutisch und psychiatrisch ausgerichtet und in die milieutherapeutische Alltagsgestaltung eingebettet. 30 Mitarbeiterinnen aus den Fachbereichen Pflege, Sozialpädagogik, Jugendpsychiatrie und Psychologie, Schule, Ergo- und Bewegungstherapie sowie Praktikantinnen und Zivildienstleistende tragen zur jeweils individuell an den Bedürfnissen und Zielen der Jugendlichen ausgerichteten stationären Abklärung und Behandlung bei. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt 4 Monate; der Zeitpunkt des Austrittes orientiert sich an der Erreichung der bei Eintritt vereinbarten Behandlungsziele.

### Autorin

Lic. phil. Alexandra Schwald, Fachpsychologin für Psychotherapie FSP. Studium in Klinischer Psychologie 1990-1996 an der Universität Basel. Psychotherapieausbildung 1996-2001 am Institut für Familienforschung und –beratung der Universität Fribourg; Schwerpunkt kognitive VT. Seit Studienabschluss tätig in Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken: 1996-2004 in Basel, 2007- 2013 auf der Psychiatrischen Station für Jugendliche in Windisch (PDAG). Seit 2013 Psychologische Abteilungsleiterin der JPA. Mutter zweier Jugendlicher.

### Adresse

Jugendpsychiatrische Abteilung  
Röschenerstrasse 5/7  
4053 Basel  
Alexandra.Schwald@upkbs.ch



Simone Dietschi Pisani

## Psychotherapie in der Praxis

Mich hat die Aufgabe gereizt, über meine eigene Arbeit nachzudenken. Das sollten wir ja sowieso immer, aber es ist nochmals eine ganz andere Ausgangslage, dies auch schriftlich festzuhalten und meine Gedanken Berufskolleginnen und –kollegen zugänglich zu machen. Zudem ist ein Stellenwechsel, der erst neulich erfolgt ist, eine gute Gelegenheit dazu. Die Routine und auch Sicherheit, die man am alten Arbeitsort hatte, fällt weg und so macht man sich auf neue Begegnungen in einem neuen Umfeld gefasst. Ich finde diese Erfahrung sehr hilfreich, denn wie geht es wohl unseren PatientInnen, wenn sie das erste Mal die Praxisräumlichkeiten betreten? Was vermisse ich vom alten Arbeitsort, was schätze ich am Neuen? Nachfolgend habe ich einige nicht abschliessende Themen ausgewählt.

### **Wer braucht was?**

Eine der wichtigsten Fragen, die ich mir bei jeder neuen Situation sehr bewusst zu stellen versuche und auch mit den Eltern thematisiere ist, wer denn wirklich etwas braucht bzw. erwartet von einer Abklärung, Therapie oder Beratung. Ich finde es grundsätzlich sehr wichtig, dass so wenig wie möglich und so viel wie nötig interveniert wird. Denn Familien sollen vorerst auch ohne fachliche Hilfe Erfahrungen sammeln können. Es ist eine ganz wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung zu merken, dass eigene massgeschneiderte Lösungen greifen oder eben nicht.

Oft geht es auch um verschiedene Interessen und Erwartungen: Eltern und die Beiständin wollen baldmöglichst eine Diagnose, um dem seit lange dauernden Leidensweg einen Namen geben zu können. Die Jugendliche sieht in der Therapeutin eine Person, die ihr

zuhört und die sich für sie einsetzt. Sie will keineswegs von der Therapeutin abgestempelt werden. Sind die beiden Aufträge ein Widerspruch?

Ein Jugendlicher mit depressiver Entwicklung, der sagt er wolle nicht so häufig kommen, weil er Angst habe vor einer Abhängigkeit signalisiert klar, dass er zwar Unterstützung wünscht aber in einem geringen Ausmass. Bei einem Kind, welches zu einer banalen ADHS-Abklärung zu mir kommt und nach einer knappen Stunde sagt, es habe mich irgendwie gern bekommen beschäftigt mich viel mehr als die Frage nach ADHS die Bedürftigkeit des Kindes, welches sich in einer hochstrittigen chronischen Elternsituation zurechtfinden muss und nun ein Gegenüber hat, welches sich ihm annimmt.

Was mich immer wieder sehr fasziniert ist die Begleitung von Kindern/Jugendlichen und deren Familien über mehrere Jahre. Psychotherapie funktioniert in meinen Augen, wenn zwar die letzte Therapiestunde schon lange zurückliegt aber die PatientInnen sich in schwierigen Situationen an die gemeinsam erarbeiteten Strategien erinnern. Und auch einschätzen können, wann wieder ein Kontakt nötig wird.

In unserem Berufsfeld und in vielen verwandten Berufen finde ich es sehr wichtig zu anerkennen, wann unser Rat gefragt ist und in welchen Situationen die PatientInnen signalisieren, eigene Erfahrungen machen zu wollen. Es werden oft Tipps gegeben oder noch ein Nebenschauplatz therapiert, ohne dass dies wirklich in unserem Auftrag liegt.

### **Übersetzungsarbeit leisten**

Eine weitere Aufgabe in unserer täglichen Arbeit ist, dass wir zwischen den Zeilen lesen müssen und dass es

uns gelingt, die tatsächlichen Bedürfnisse hinter einem Verhalten oder einer Aussage zu erkennen.

Die Jugendliche, die vermeintlich so nach Freiheit schreit, aber sehr froh ist, wenn man ihr genaue Leitplanken setzt und von Therapiestunde zu Therapiestunde genaue Aufgaben definiert. Ist das zu pädagogisch oder geht es genau um die Bedürfnisanerkennung, welche vom Umfeld so ganz anders interpretiert wird? Die Mutter die sagt, sie habe doch dem jugendlichen Sohn in ihrem Einfamilienhaus eine Einliegerwohnung zur Verfügung gestellt und meint, dass er es besser doch gar nicht haben könne. Trotzdem möchte er beim Vater wohnen, der mit seiner neuen Familie in sehr beengten Wohnverhältnissen lebt. Steckt hinter dem vermeintlichen Bedürfnis nach Autonomie doch eine verborgene Einsamkeit und ein Bedürfnis nach Nähe? Multiple Rollen

Dass ich mich in meinem täglichen Leben in verschiedenen Rollen bewege, ist für mein berufliches Verständnis sehr wichtig. Denn ich habe den Anspruch an mich, eine Situation aus verschiedenen Brillen anschauen zu können. Ich bin nicht immer Psychotherapeutin mit fachlich begründetem Verhalten und Vorgehen, sondern manchmal bin ich auch etwas Fachrichterin, manchmal etwas Mutter und manchmal kommen Erinnerungen hoch aus der eigenen Kindheit und Jugend. Vielleicht erinnert mich ein Kind speziell an ein anderes Kind, welches bei mir in Behandlung war. Vielleicht hege ich für jemand spezielle Sympathien oder Antipathien. Es kann sein, dass mich eine Familiengeschichte speziell berührt. Dieses authentische Erleben und meine Reaktionen darauf sind für eine verlässliche und tragfähige Arbeitsbeziehung zentral.

### Über erlernte Kompetenzen und Vorbilder

Ich stelle fest, dass Eltern oft sehr stark unter Druck sind, wenn Kinder ein Verhalten zeigen, welches nicht der Normvariante oder den Erwartungen entspricht. Die Vorstellung der Eltern ist oft, dass sie den Eindruck haben, dieses Verhalten sei der Anfang einer Abwärts-spirale von negativem Verhalten und sie sehen deshalb für die Zukunft rot. Oft zeige ich den Eltern dann auf, dass die Kinder nicht mit allen Kompetenzen ausgestattet geboren werden, sondern dass es Übungsfelder braucht, um ein gewünschtes Verhalten zu erlernen. Der Weg dorthin ist genau das Ziel, d.h. dass die Kinder Er-

wartungen von Erwachsenenenseite spüren und wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Oft sind Eltern entlastet, wenn sie im Gespräch feststellen, dass dieses "Fehlverhalten" anders interpretiert werden kann und es normal ist, dass Kinder nicht schon alles können. Erstaunt bin ich immer wieder, wie wenig Eltern ihrer Vorbildfunktion bewusst sind. In diese Reflexion mit ihnen einzusteigen, erachte ich als sehr wichtig. Welche Prioritäten habe ich persönlich im Leben, welche möchte ich auch meinen Kindern weitergeben? Geht es darum, möglichst mit allen auszukommen oder es gut auch mit sich selber haben zu können usw.? Elternsein verlangt uns immer wieder sehr viel Selbstreflexion ab und es ist immer wieder eine Herausforderung, massgeschneiderte Lösungen in der Erziehung zu finden. Und ganz wichtig: Intuition nicht vergessen. Das Verbinden dieser Aufgaben als Eltern und sie auf diesem Weg ein Stück weit zu begleiten, finde ich meist eine sehr dankbare Aufgabe.

Meine Arbeit darf nicht zur Routine werden, sondern es ist äusserst spannend und bereichernd, mich immer wieder auf neue Geschichten, die das Leben schreibt, einzulassen. Und auch sich daran zu freuen, mit wie viel Kompetenz und Kreativität Problemen begegnet wird. Diese zuzulassen und zu anerkennen, wie viel wir Einfluss nehmen sollen, ist eine schöne Aufgabe.

Simone Dietschi Pisani, lic. phil., Fachpsychologin für Psychotherapie FSP, arbeitet seit 1.11.2017 in der Praxis für Kinderneurologie in Zürich und seit 2013 als nebenamtliche Fachrichterin am Familiengericht Aargau. Zudem arbeitet sie seit über 6 Jahren im Redaktionsteam des vorliegenden Hefts mit.



Dina Horowitz

## „Wer bin ich – Und wenn ja, wie viele?“ (Richard David Precht)

Zum Berufseinstieg empfinde ich die kritische Selbstreflexion der persönlichen Rolle als Schulpsychologin unabdingbar. Was ist meine berufliche Rolle überhaupt? Was wird von mir erwartet? Was erwarte ich selber von mir? Die Antworten auf solche und andere Fragen beeinflussen in hohem Masse die Rolle, die ich Unterstützungs-Suchenden anbieten kann. Die Auseinandersetzung damit benötigt aber Zeit. Und vielfältige Gelegenheiten zur Reflexion.

### Wie definiere ich meine eigene Rolle im Beruf?

Je nach Auftrag und Fragestellung nehme ich die eine oder andere Rolle ein, je nach dem auch mal mehrere zeitgleich. Mal bin ich Informationssammelstelle, mal Situationsanalytikerin, mal Testdiagnostikerin, mal neutraler Blick von aussen oder auch Vermittlerin, Unterstützerin zu mehr Selbstkompetenz sowie Verhandlungspartnerin, respektive -führerin. Immer jedoch versuche ich die eine, andere oder eben mehrere Rollen im Rahmen einer gelungenen Beziehungsaufnahme auszufüllen.

### Was sind die aktuellen Herausforderungen?

Ein zunehmend schwieriges politisches Umfeld im Bildungssektor ist eine grosse Herausforderung. Die Integration ist im Kanton Baselland in der Volksschule zwar etabliert, wird aber immer wieder in Frage gestellt, auch von politischer Seite. Schulen fühlen sich zunehmend mehr Aufgaben bei gleichbleibend oder weniger Ressourcen gegenübergestellt. Dieser Druck kann Schulen verunsichern und so wird die Schulpsychologie

zunehmend als Beratungsstelle genutzt. Häufig geht mit dieser Verunsicherung auch ein Wunsch nach Abgabe von Verantwortung einher – eine andere Person soll richten, was sich Lehrpersonen oder Schulleitungen nicht in der Lage dazu fühlen. Dies bringt die Schulpsychologie als eigentlich neutrale Stelle näher an die Schulen heran. Hier eine konstruktive Beziehung zum Schulpersonal aufzubauen und zeitgleich in der Einzelfallarbeit die Position der Mitte einnehmen zu können ist eine anspruchsvolle Aufgabe.

Direkt haben politische Diskussionen auch einen Einfluss auf unsere Arbeitsstelle als SchulpsychologInnen. Es werden Stellenprozente gekürzt bei zeitgleicher Zunahme der Schülerzahlen und Aufgabenfelder. Das Erleben überstrapazierter ArbeitskollegInnen, der Versuch sich gegenseitig zu entlasten in den strengsten Zeiten und die eigene Überforderung aufgrund der schieren Masse an Anfragen stellen eine hohe Herausforderung dar. Zwangsläufig muss ich meinen eigenen Arbeitsprozess ökonomisieren, was bedeuten kann, dass ich dem eigenen Anspruch an meine Berufsrolle nicht immer gerecht werde. Das muss ich aushalten. Die Herausforderungen für mich sind also primär struktureller und – trotz bisweilen hoch anspruchsvollen und komplexen Fällen – seltener inhaltlicher Natur.

### Was hindert und fördert die Qualität der eigenen Arbeit?

Als hinderlich empfinde ich es, wenn versucht wird, die Schulpsychologie als Verbündete zu instrumentalisieren, wenn Klienten beratungsresistent und er-

gebnisverschlossen auftreten, wenn zeitgleich zu viele termingebundene Fragestellungen beantwortet werden müssen oder wenn teaminterne Veränderungsprozesse viel Energie beanspruchen. Förderlich hingegen empfinde ich unsere teaminterne Kultur der offenen Türen, so fühle ich mich weniger als Einzelkämpferin, sondern vielmehr wertgeschätzt und unterstützt. Somit sind auch Austauschgefäße wie Inter- und Supervision eine wertvolle Quelle der Unterstützung. Weiter liegt mir eine offen gelebte, konstruktive Fehlerkultur persönlich sehr am Herzen – umso besser, wenn diese nicht nur bei mir selber stattfindet, sondern auch von Team und der Leitung mitgetragen wird. Hier sind auch private Aspekte relevant: gesundheitliches Wohlbefinden, stabile Beziehungen und immer wieder die Möglichkeit, emotionalen Abstand zum Job gewinnen zu können.

### **Wie komme ich im Berufsalltag dazu, kritisch konstruktiv über meine Arbeit nachzudenken?**

Neben den offiziellen Gefäßen von Inter- und Supervision schätze ich unseren kollegialen Austausch am Mittagstisch, zwischen Tür & Angel oder bei bilateralen Besprechungen. Alle diese Gesprächsformen bieten unterschiedliche Möglichkeiten, meine Arbeit kritisch-konstruktiv zu reflektieren.

### **Was inspiriert mich bei der Arbeit?**

Inspiration ziehe ich aus verschiedenen Bereichen. Ich beobachte KollegInnen, die einen pragmatischen, aber dennoch beziehungsfördernden Zugang zu Klienten pflegen. Ich habe Erinnerungen an die eigene, teilweise auch schwierige Schulzeit, in der ich aber auch auf unterstützende, beziehungsfähige Lehrpersonen traf. Ich sehe Menschen, inner- und ausserhalb des Bildungskontexts, die ein Umfeld kreieren können, welches ihrem „Publikum“ angemessen ist, die ihr Gegenüber erkennen und ansprechen und dabei nicht zwanghaft in ihrer eigenen Rolle festkleben, sondern vielmehr bei neuen Herausforderung wandlungsfähig bleiben. Und trotzdem eine klare Haltung erkennen lassen.

### **Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten?**

Da sind alle Formen dabei: von quasi blindem Verständnis bis zu total katastrophal. Gut ist die Zusammenarbeit dort, wo ein Verständnis für eine systemische

Betrachtungsweise gegeben ist, wo ich auf Offenheit treffe aber auch auf Akzeptanz für unterschiedliche Rollenbilder – man kann sich nicht einig sein aber dennoch den anderen in seiner Fachlichkeit respektieren. Schwierig wird es dort, wo ein hohes Mass an Selbstüberzeugung bis hin zur Selbstüberschätzung vorliegt, ein Selbstverständnis, das nur eine Lösung zulässt und zwar die, welche der- oder diejenige als richtig erachtet. Dies kann konstruktive Massnahmen auch schon mal verunmöglichen und einen Leidensweg in die Länge ziehen. Häufig erlebe ich Eltern, welche solchen Fachpersonen sehr zugetan sind, da diese eine Klarheit suggerieren, welche in meist sehr komplexen Situationen nicht der Realität entspricht.

### **Wie sehen andere unsere Arbeit?**

Hier habe ich schon allerlei zu Ohren bekommen: Ich sei Schreibtischtäterin, Handlangerin des Amtes oder der Schule, Beratungsstelle, Vermittlerin in aussichtslosen Situationen, Trouble Shooter, Hans-Dampf-in-allen-Gassen, Anwalt für das Kind oder einfach nur mit dem schwierigsten aller Berufe betraut.

### **Welche Rolle spielen eigene Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die berufliche Rolle?**

Mein Berufseinstieg war geprägt von Selbstzweifeln, es gab viele Unsicherheiten, ich hatte Mühe, mich in dieser neuen Rolle ernst zu nehmen – wie sollten es denn erst die Klienten können?! Ich war angetrieben von Perfektionismus und hohen Ansprüchen an mich selber und damit einhergehend ständiger Überforderung ausgeliefert. Mein Selbstbild war anspruchsvoll: eine junge Frau im Berufseinstieg muss brillieren, muss die Anstellung wert sein, muss selbstständig funktionieren von Anfang an, muss so bald als möglich einen Fachtitel ausweisen können, muss Energie, den Durchblick und bestenfalls auch eine dicke Haut und Kompetenzen wie die alten Hasen haben.

Die Zäsur kam mit einem gesundheitlichen Ausfall im Rahmen einer Erschöpfungsdepression. Die Zeit der Krankschreibung hat zu einer zwingend notwendigen Auseinandersetzung mit mir selbst und damit verbunden meiner Berufsrolle ausgelöst.

Das Einordnen und Hinterfragen destruktiver Persönlichkeitsaspekte sowie meine zunehmende Routine führen dazu, dass ich mehr Sicherheit in meiner Rolle gewon-

nen habe, über mehr Klarheit und damit einhergehend mehr Freiheitsgrade verfüge, Freiraum nehme, den ich mir selber zugestehe. Ich bin mittlerweile in der Lage, meine Anforderungen an mich auf ein realistisches Mass herunter zu brechen, eigene Fehler einzugestehen und zu akzeptieren, professionelle Konflikte auszuhalten und lösen zu können. Aber auch mein Verständnis meiner Rolle hat sich gewandelt: Ich bin in einer beratenden Funktion tätig und kann nicht die Verantwortung von anderen Berufsgruppen oder Eltern übernehmen. Ich kann diese unterstützen, ihre Verantwortung wahrzunehmen, ja. Aber immer wieder muss ich auch Verantwortung an die entsprechenden Personen zurückgeben.

Ein dauerndes Lernen ist das Aushalten von Unabänderlichkeiten, wie sich ständig und teilweise schnell wechselnde Rahmenbedingungen, nicht erfüllbare Aufträge, beratungsresistente Klienten, fachliche Dissonanzen und die Tatsache, dass nicht immer alle mit meiner Arbeit zufrieden sind – inklusive ich selbst.

Insgesamt schaue ich auf eine sehr positive persönliche und berufliche Entwicklung zurück, welche sich gegenseitig befruchtet und zu Veränderung angespornt hat. Die Zäsur führte zu Klarheit, Stärke und Sorgfalt in meinem Selbstbild als Schulpsychologin.

Ich bin keineswegs gefeit vor dem Gefühl der Überlastung oder auch der Überforderung. Aber das Wissen um meine Persönlichkeitsaspekte, wie diese meine berufliche Rolle tangieren, aber auch meine persönlichen Alarmsignale zu erkennen und zu respektieren, helfen mir dabei, auch in besonders anspruchsvollen beruflichen Zeiten einen Umgang zu finden, in dem ich die Kontrolle über meine Situation und einen klaren Kopf behalten kann.

### **Wie sähe die persönliche Wunschvorstellung eines beruflichen Engagements aus?**

Inhaltlich bewege ich mich sehr nahe dran. Ich empfinde meinen Beruf als sehr abwechslungsreich, indem ich der klassischen Arbeit als Schulpsychologin in einer abklärenden, beratenden und vermittelnden Funktion nachgehe, sehr interdisziplinären Kontakt pflegen kann, darüber hinaus aber auch konzeptuelle Arbeit mit Schulen wie auch intern leiste. Ich kann bei der Organisation von internen und externen Weiterbildungen mitwirken bzw. Beiträge dafür beisteuern. Dies alles kann ich aktuell in einem sehr tragfähigen, wertschätzenden, sich

gegenseitig den Rücken stärkenden Team erleben, im gesellschaftspolitisch hoch relevanten Umfeld Schule/Bildung. Insofern empfinde ich eine tiefe Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit in meiner Arbeit als Schulpsychologin.

Von den Bedingungen her müsste viel Tempo rausgenommen werden, mehr Zeit für die einzelnen Fragestellungen zur Verfügung stehen, um den Beziehungsaufbau zu den Klienten erfolgreicher gestalten zu können, aber auch um mehr Kapazitäten für konzeptuelle Denkarbeit investieren zu können. Optimalerweise gäbe es weniger Fallzahlen und Anforderung pro Schulpsychologin, damit sichergestellt wäre, dass wir unsere wichtige Arbeit nicht nur gut machen, sondern dabei auch gesund bleiben können.

Schulpsychologischer Werdegang:

Assistenz Kanton Aargau, Regionalstelle Wohlen; 2013/14

Stellvertretung Kanton Basel-Stadt; 2014

Festanstellung Kanton Baselland, Kreisstelle Binningen; seit 2014

Dina Horowitz,

M.Sc., Universität Basel

MAS Schulpsychologie, Universität Zürich

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Schulpsychologischer Dienst Baselland

Gorenmatstrasse 19

4102 Binningen

dina.horowitz@bl.ch



Vesna Maria Garstick

## Psychotherapie im Rahmen einer Massnahme – Arbeiten in der ambulanten Jugendforensik

Werde ich nach meinem Arbeitsbereich gefragt, ernte ich fast immer einen leicht erstaunt-mitleidigen Blick und ein promptes „Oh, ist das nicht sehr anstrengend?“ meines Gegenübers. Und ja, ehrlich gesagt – manchmal erlebe ich meine Arbeit als durchaus anstrengend. Aber es sind weniger die „krassen“ delinquenten Jugendlichen, wie oft vermutet, sondern das ganz spezifische Setting, welches mir täglich viel Flexibilität und eine gehörige Portion Selbstverständnis und Überzeugung in Bezug auf Rolle abverlangt. Meine tägliche Arbeit ist sicherlich nicht anstrengender als die auf einer psychiatrischen Akutstation – sie ist einfach ziemlich anders.

### Das Setting – oder wer will eigentlich was von wem?

Oft fühle ich mich in meinem Berufsalltag in einem nicht immer ganz sportlich-eleganten Spagat zwischen unterschiedlichsten Interessen: Jenen der Gesellschaft, behördlicher Anforderungen, dem Willen der Jugendlichen selbst und den nochmals ganz anderen Vorstellungen derer Angehöriger, SozialarbeiterInnen, LehrmeisterInnen und BeiständInnen. Es ist ein Arbeiten in den Bereichen Therapie, Pädagogik, Edukation und „Entwicklungshilfe“. Ich befinde mich nicht nur in einem Therapiezimmer und im Büro, sondern auch an Standortsitzungen und Helferkonferenzen auf verschiedenen Jugendanwaltschaften sowie für Explorationen in Massnahmezentren, Gefängnissen und sozialpädagogischen Institutionen. Dabei habe ich z.T. auch ganz andere Rollen inne als die der klassischen Therapeutin und manchmal fehlt die Zeit, diese stetig zu reflektieren.

Ich bin fast täglich mit JugendanwältInnen, SozialarbeiterInnen und anderen Berufsgruppen im Kontakt, wobei es oft auch um ein gemeinsames „Nachdenken“ über aktuelle Fälle geht. Irgendwo da mittendrin versuche ich in diesem hochspezifischen Setting im Auftrag der Jugendanwaltschaft(en) forensische Therapie im Rahmen einer Massnahme zu machen. Dabei ist „versuchen“ oft das treffendste Wort.

Dabei ist das Setting bei uns wohl so relevant und starr wie nirgends sonst. Zu uns kommt niemand freiwillig, ganz selten gegen Ende oder im Anschluss an eine verordnete Massnahme (was für ein Highlight!).

Alle müssen sie erst einmal kommen, da es Teil ihrer strafrechtlichen Massnahme ist.

Dieses Zwangskorsett bedeutet für die Therapie Fluch und Halt zugleich. Die meisten Jugendlichen kommen selbständig, andere werden gebracht, von einem Sozialpädagogen, ganz selten polizeilich und noch seltener mit Fussfessel. Therapiemotivation oder auch Leidensdruck sind deshalb zu Beginn eher Fremdworte. Die Jugendlichen müssen einmal die Woche, manchmal zweimal, manchmal zweiwöchentlich antraben; einige für 20 Sitzungen, andere für einige Monate oder auch Jahre. Mindestens alle 6 Monate wird der Therapiebedarf erneut abgeklärt; dabei bleibt die offene zeitliche Variable auch ein stetes Diskussions-Thema zwischen allen Parteien (ausnahmsweise nur nicht mit der Krankenkasse). Wir arbeiten mit den Jugendlichen allein, mit ganzen Familien und mit Gruppen. Nur bei wenigen KlientInnen geht es nur um deliktorientierte Therapie

im klassischen Sinne. Sie setzen sich bspw. anhand von Deliktzeichnungen mit ihren Taten auseinander und wir versuchen zugrunde liegende Deliktmechanismen zu verstehen, Risikofaktoren zu identifizieren und alternative Handlungsoptionen zu erarbeiten. Bei vielen geht es zudem um eine störungsspezifische Therapie oder um „Entwicklungshilfe“ in akuten Adoleszenzkrise, oder auch um die Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse. GewaltstraftäterInnen, Diebe, BetrügerInnen oder Sexualstraftäter - die Palette ist breit. Es sind mehrheitlich Jungs und junge Männer zwischen 12-25 Jahren, die bei uns ein- und ausgehen, selten mal einige Mädchen oder junge Frauen. Mir scheint es, dass wir zunehmend mehr Jugendliche haben, die bereits einen ziemlichen Rucksack an schwierigen Erfahrungen mitbringen und aus komplexen psychosozialen Hintergründen stammen. Aber trotz der erschwerten Bedingungen habe ich die für mich zu Beginn erstaunliche Erfahrung gemacht, dass Psychotherapie nicht nur möglich, sondern auch in diesem Spezialsetting sinnvoll und fruchtbar sein kann.

Ein zweites Spezifikum unseres Settings ist unsere eingeschränkte Schweigepflicht gegenüber der Justiz; sie ist im ersten Moment ungewohnt und macht die Arbeit nochmals diffiziler. Sie wird bei uns zu Beginn der Therapie vertraglich festgehalten und ohne sie wäre ein forensisches Arbeiten gar nicht möglich. Nicht selten habe ich aber beobachtet, dass gewisse Jugendliche trotz Betonens meinerseits dieses Spezifikum immer wieder „vergessen“ und einen mehr oder weniger bewusst zum „sprachlichen Vermittler“ zwischen ihnen und der Justiz oder Eltern machen. Interessanterweise gelingt es immer wieder, trotz dieser Einschränkung Vertrauen aufzubauen und offen über Risikosituationen zu sprechen.

Im Grunde genommen ermöglicht erst unser starres Setting, sprich: die verordnete Massnahme der Jugendanwaltschaft und deren aktive Aufrechterhaltung durch die Jugendanwältin oder den Sozialarbeiter, das therapeutische Arbeiten im forensischen Kontext. Wenn diese Rollenaufteilung und Zusammenarbeit funktioniert, ist die Zusammenarbeit oft sehr fruchtbar und wir erhalten einen „freien Raum“, in dem die Regeln nicht immer neu verhandelt werden müssen und wir über Innerpsychisches gemeinsam nachdenken können.

Ärgerlich wird es dann, wenn es zu einer Verantwortungsdiffusion kommt und die Rollen nicht klar verteilt sind. Der regelmässige interdisziplinäre Austausch ist nicht zuletzt darum in meiner Arbeit elementar – was ich sehr mag.

### **Hartnäckigkeit und Ausdauer**

Man muss eine kleine Portion Leidensbereitschaft mitbringen, um sich der anfangs oft subtil ablehnenden Haltung oder der seltener offen zur Schau gestellten Aggression der Jugendlichen zu Beginn einer „zwangsverordneten“ Therapie auszusetzen. Es braucht viel Hartnäckigkeit, Humor, Flexibilität und innere Überzeugung, etwas Sinnvolles zu machen (welche dann auch immer wieder in ihren Grundfesten erschüttert werden) um dranzubleiben.

Oft sind gerade die Anfänge einer Therapie knochentrocken und die Therapieverläufe unvorhersehbar. Es sind diese - zu Beginn einseitigen - Bewegungen auf die Klienten zu, das stete kreative Versuchen meinerseits, das hartnäckige Dranbleiben, welche die Arbeit einerseits spannend, herausfordernd aber auch schwierig machen. Wenn dann ein ganz sachte wachsender Beziehungsaufbau zu den Klienten (entgegen aller natürlicher Strebungen der Autonomie und des Settings!) gelingt, ist das umso schöner. Jede Stunde fordert von mir viel eigene Initiative, Energie und eine Menge Frustrationstoleranz - eigentlich genau jene „Kompetenzen“, die meinen Jugendlichen oft abgehen.

Die grosse Mehrheit der männlichen Klienten, die mir bis anhin in diesem Kontext begegneten, waren keine eloquenten und sprudelnden Wasserfälle – im Gegenteil. Man könnte es ja als Agieren betrachten, dass bei uns die TherapeutInnen manchmal umso mehr sprechen, aber oft scheint die therapeutische Aktivität, Klarheit und Authentizität zu Beginn ein erster Zugang zu sein. Es geht darum, früh ausgebildetes Misstrauen zu umschiffen, trotz Abwertungen die positive Perspektive aufrecht zu erhalten und dadurch auf irgendeiner Ebene in Beziehung zu kommen. Manchmal ist es ein Seiltanz zwischen Innen und Aussen, Vertrauen und Kontrolle, eigenen Ansprüchen und der Realität. Auch ist oft ein Teil pädagogisches Arbeiten unumgänglich, was mir nicht immer gefällt und ich teils als störend erlebe, jemand anderes vielleicht aber nicht. Oft ist es sogar unbedingt notwendig, die äussere Realität ins

Therapiezimmer zu nehmen und diese kritisch auseinanderzunehmen. Manchmal ist es auch nicht vermeidbar, mit unseren Klienten Klartext zu reden. So braucht es in der täglichen Arbeit eine Spur Un-Konventionalität und Mut zur Konfrontation. Berührungssängste sind fehl am Platz und es hilft, sich selbst noch an die eigene Adoleszenz erinnern zu können. Es gilt, die Jugendlichen hinter den Delikten zu sehen, ohne dabei die Delikte und deren Funktion aus den Augen zu verlieren oder zu bagatellisieren.

Auch wenn eine Therapie mal läuft, gilt es immer mal wieder Trockenperioden zu überbrücken. Verschobene, verschlafene, vergessene, versifft Stunden und mehr oder minder kreative Ausreden sind bei uns trotz Therapievertrag die Norm. Mit Abbrüchen und holprigen Verläufen rechne ich teilweise bereits zu Beginn, obwohl das vielleicht eine schwierige Haltung ist. Sicherlich dient sie auch etwas meinem Selbstschutz. Und Selbstfürsorge scheint mir in meiner Arbeit zentral. Phasenweise sind mir dann die Tage an unserem Zentrum fast etwas zu ruhig (wenn z.B. wieder mal alle Klienten nicht erscheinen). Dann aber ganz plötzlich wieder emotional sehr herausfordernd und dicht, wie etwa in Krisensituationen, die bei uns einerseits selbst-, oft aber auch fremdgefährdende Aspekte miteinschliessen können. Auf regelmässige Supervision und den Rückhalt des Teams möchte ich deshalb nicht verzichten.

Ist es nicht am Schwierigsten da (etwas) zu (be)wirken, wo zumindest zu Beginn oft niemand etwas will?

Von einem einzigen „schönen“ Entwicklungsverlauf eines Klienten zehre ich (notgedrungen) oft lange Zeit. Kommt mir auch mal Wertschätzung oder Vertrauen entgegen oder eine, durch bloss regelmässig pünktliches Kommen, angedeutete Motivation, ist das unerwartet schön. Auch das kommt vor! Zum Glück.

Manchmal sind die Bewegungen minim oder der Kampf um ein bisschen Vertrauen hart, dafür die Entwicklung danach umso erfreulicher. Nirgendwo habe ich mich bis anhin über winzige Fortschritte der Klienten so gefreut wie hier. Was ich persönlich als Luxus empfinde, ist dabei aber auch, dass wir verhältnismässig viel Zeit und Ressourcen für unsere Klienten und Klientinnen haben, - das schätze ich wahnsinnig.

Nur wenn es ganz arg kommt und es überall schon am Setting kriselt sehne ich mich manchmal an meine vollen Tage in der Erwachsenenpsychiatrie zurück, wo meine Arbeit zwar intensiv, oft aber zumindest auf eine gewisse positive Resonanz gestossen ist und ich nicht über lange Strecken rückmeldungsunabhängig arbeiten musste.

### Die andere Rolle

Die andere Hälfte der Arbeitszeit beinhaltet strafrechtliche Gutachten und Abklärungen. Will heissen, dass ich sehr viel Zeit alleine mit Aktenbergen und vor dem Bildschirm verbringe - aber auch etwas herumkomme, da Exploranden unter Umständen nicht zu mir kommen können, sondern ich zu ihnen reise. Ein Gutachten bei uns hat oft 70 Seiten und umfasst nebst den ganzen Akten und Kapiteln zur Legalprognose, Schuldfähigkeit und Massnahmeempfehlung auch ein eingehendes Studium der Lebensgeschichte und Persönlichkeit eines Jugendlichen – was unter Umständen furchtbar spannend ist. So viel Zeit, etwas genau zu recherchieren, durchzudenken, Hypothesen zu generieren und sich ein umfassendes Bild zu machen wie bei der bei uns gelebten gutachterischen Tätigkeit, hat man im therapeutischen Alltag sonst nie. Wo sonst habe ich die Gelegenheit bzw. den Luxus, nebst strafrechtlichen Akten Arztberichte der letzten 10 Jahre zu studieren und mit Familienangehörigen, VorbehandlerInnen, BeiständInnen, SozialarbeiterInnen und auch LehrerInnen ausführlich zu sprechen? Im stationären Setting zuvor fehlte mir jeweils die Zeit dazu.

Für diesen Teil meiner Arbeit braucht es somit ganz andere Interessen; die Liebe zum Schreiben hilft mir enorm und ein etwas detektivisch anmutendes forensisch-psychologisches Interesse ist sicher hilfreich. Deliktmechanismen in Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Exploranden sowie konstellativer weiterer Faktoren zu ergründen, finde ich herausfordernd - und hier kommt mir mein psychodynamischer Hintergrund sehr zugute. Oft kann diese gründliche Arbeit später im forensisch-therapeutischen Arbeiten von grossem Nutzen sein aber/und hilft auch im Sinne eines Verstehens der Symptome der Klientinnen.

Eine weitere Herausforderung beim Erstellen von Gutachten ist die hohe Verantwortung, welche damit ver-

bunden ist; der bin ich mir mal mehr oder mal etwas weniger bewusst. Dies kann phasenweise belastend sein, vor allem, wenn die Meinungen in Bezug auf Massnahmen diametral auseinandergehen. Ich habe gelernt, meine Empfehlungen bereits im Vorfeld gemeinsam mit verschiedenen Parteien zu erarbeiten oder zumindest zu kommunizieren, so dass sie unter Umständen erfolgreicher umgesetzt werden können. Oder aber zu unserer Einschätzung zu stehen, auch wenn der Wind in die andere Richtung bläst (wobei ich dann ganz selten mal auch zur Zielscheibe werden kann; in diesem Fall kann ich mich aber zum Glück auf unser Team und meine Vorgesetzte stützen). Gleichzeitig musste ich lernen, die Bedeutung dieser Papiere zu relativieren (was gar nicht so einfach ist, da so viel Arbeit drin steckt); Gutachten bleiben beschränkte Momentaufnahmen, die auf der Basis der jeweils verfügbaren Informationen unsere sorgfältig recherchierten und durchdachten fachlichen Empfehlungen auf den Punkt bringen, aber auch nur für 6 Monate Gültigkeit (keine absolute!) besitzen. Ich arbeite nach bestem Wissen und Gewissen, aber gerade Jugendliche entwickeln sich wahnsinnig schnell. Wenn ich es mir recht überlege, wechsele ich zwischen dem Arbeiten als Therapeutin und als Gutachterin fließend hin und her, obwohl es gänzlich andere Rollen sind. Stressig empfinde ich hierbei manchmal die zeitliche Komponente, da Gutachtensarbeit am Ende immer auch Terminstress bedeutet, egal wie gut vorbereitet man war (bzw. alle möglichst bald wissen wollen, was wir empfehlen) - dass bedeutet auch mal Überstunden abends oder am Wochenende, gerade wenn gleichzeitig im klinischen Bereich viel läuft.

Rückblickend schätze ich trotz der vielleicht etwas einseitigen Thematik und der sich manchmal unmöglich aufführenden Klienten (die ich aber auch gerade darum wieder sehr mag!) meine Stelle für den Freiraum und die Zeit zum Nachdenken, die ich hier habe (und für das humorvolle Team!). Wir haben in der Schweiz die privilegierte Chance, im Rahmen unseres einmaligen Jugendstrafgesetzes aktiv einen Beitrag dazu zu leisten, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die mit dem Gesetz in Konflikt gekommen sind, ansatzweise wieder „in die Spur zu verhelfen“. Ganz im Sinne der Resozialisierung, wenn man das so nennen mag, oder einer Art „Entwicklungshilfe“.

Mein jetziger Arbeitsort hat mir geholfen, meine eigenen Ansprüche oder auch mein Tempo etwas runterzufahren und mich bereits über kleine Entwicklungsschritte von KlientInnen zu freuen. Dies stimmt mich immer wieder hoffnungsvoll! Die grösste Herausforderung für mich besteht allerdings darin, dass ich mir den Sinn darin und dahinter täglich immer wieder neu und selbst erschaffen muss.

Und manchmal träume ich von einer Gesellschaft, in welcher junge belastete Familien (wie auch immer) bereits früh und effizient, im Sinne aufsuchend-präventiver Arbeit abgeholt würden – damit die Kinder und Jugendlichen dann später gar nie erst bei mir landen müssten. Das wäre auch ein spannendes Arbeitsfeld!

Lic. phil. Vesna Maria Garstick  
Zentrum für Kinder und Jugendforensik  
Psychiatrische Universitätsklinik Zürich  
Neptunstrasse 60  
8032 Zürich

[vesna.garstick@puk.zh.ch](mailto:vesna.garstick@puk.zh.ch)



Thomas Aebi

# Denn sie wissen, was sie tun: Expertise in der Kinder- und Jugendpsychologie am Beispiel des Kinderschutzes

## Abstract:

Was ist Expertise? Diese Frage ist besonders augenfällig im Kinderschutz, vor allem im Fall von Gutachten. Aber auch in allen anderen Feldern der Kinder- und Jugendpsychologie stellt sich diese Frage. Mehrere Elemente sind für den Aufbau von Expertise wichtig: es müssen langjährig Erfahrungen gesammelt, ausgewertet, verbunden und möglichst explizit gemacht werden. Dabei muss sich die Tätigkeit zwingend an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren, was aber wiederum reflektiert und problematisiert werden darf. Wichtig ist auch die Integration von Kognition und Emotion, z.B. die Reflexion von Verzerrungen im Wahrnehmen und Denken, weiter die kritische Pflege einer klinischen Intuition. Schliesslich müssen die professionellen Erfahrungen in einem Dialog mit Dritten reflektiert werden, wobei dieser Austausch bewusst gestaltet werden muss. Schliesslich muss die ethische Dimension mit bedacht werden. Können alle diese Fäden miteinander verwoben werden, ergibt sich daraus der Stoff, aus dem mit der Zeit eine umfassende Expertise möglich wird. Der Artikel diskutiert im Detail, wie dies gelingen kann.

## ***Ils savent ce qu'ils font : l'expertise en psychologie de l'enfance et de l'adolescence, avec l'exemple de la protection de l'enfance***

### **Résumé**

*L'Qu'est-ce que l'expertise ? Si la question est particulièrement cruciale dans le domaine de la protection de l'enfance, notamment en cas de rapport, elle se pose également dans tous les autres champs de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Plusieurs éléments jouent un rôle essentiel dans la mise en place d'une expertise : il s'agit de rassembler des*

*expériences, de les évaluer, de les relier et de les rendre les plus explicites possible. Un travail qui peut s'étaler sur plusieurs années. Cette activité doit par ailleurs s'appuyer sur les différentes avancées scientifiques qui, elles, peuvent faire l'objet de réflexions et de problématiques. L'intégration de la cognition et de l'émotion est également très importante (Comment une distorsion se reflète-t-elle dans la pensée et la perception ?), tout comme l'analyse critique d'une intuition clinique. Enfin, les expériences professionnelles doivent faire l'objet de discussions avec des tiers, et de tels échanges doivent être consciemment organisés. La dimension éthique ne doit pas non plus être en reste. C'est en réussissant à conjuguer l'ensemble de ces paramètres au fil du*

*temps qu'une expertise complète devient possible. Vous découvrirez plus en détail comment dans cet article.*

### **Worum geht es?**

Eine der Dienstleistungen der Bernischen Erziehungsberatungsstellen ist Expertentätigkeit im Kinderschutz. Dazu gehören Begutachtungen für die Zuteilung der elterlichen Sorge und Obhut oder betreffend Kinderschutzmassnahmen. Aber auch in anderen Arbeitsfeldern, zum Beispiel in der Schulpsychologie, Entwicklungsdiagnostik, Beratung oder Therapie ist Expertise gefragt. Sie ist im Bereich der Begutachtung akzentuiert, weil in einer meistens umstrittenen Frage explizite Aussagen gemacht werden müssen. Auch ist das Vorgehen bei klassischen Gutachten entscheidungsorientiert, Lösungen können meist nicht in einem längeren, dialogisch ausprobierend vorantastenden Prozess entwickelt werden. Expertise in diesem Feld ist aber nicht kategorial anders als in den anderen Arbeitsfeldern. Das Thema Kinderschutz und Begutachtung eignet sich daher ausgezeichnet für eine exemplarische Untersuchung des Themas Expertise.

Was ist berufliche Expertise? Diese Frage ist zentral für jede persönliche berufliche Weiterentwicklung, für die Förderung von Mitarbeitenden aus Sicht der Stellenleitung, für das Qualitätsmanagement einer Institution und für berufspolitische Weiterbildungskonzepte. Diskutiert wurde die Frage unter anderem durch Richard Sennet, einem Soziologen an der Columbia University in New York (Sennett 2007). Ihm geht es um eine Tätigkeit, welche über eine rein technische Praxis als Anwendung von Wissen hinausgeht und das Idealbild eines Tätigen entwirft, der sich als ganzer Mensch einbringen kann. Das dürfte bei uns Psychologinnen und Psychologen auf Resonanz stossen: es gehört zum Kern unseres Selbstverständnisses, dass wir zwar auf einer wissenschaftlichen Basis arbeiten, aber auch unsere Person als ein wichtiges Arbeitsinstrument verstehen.

### **Erfahrung sammeln und auswerten**

Sennet ist es auch, der die so genannte 10'000 Stunden Regel hervorhebt. Es besteht in verschiedenen Berufsfeldern (Handwerk, Medizin, Musik, Wissenschaft, etc.) ein Konsens, dass es ein solches Mass an akkumulierter Erfahrung braucht, um zu einer gewissen Meisterschaft zu gelangen. Interessanterweise schlägt sich dies auch

in Richtlinien zum Erwerb von Fachtiteln in verschiedenen Professionen nieder: es wird meistens ein Mass von fünf Jahren qualifizierter Berufstätigkeit verlangt. Doch reicht eine rein quantitative Bestimmung? – Der irische Literaturnobelpreisträger George Bernard Shaw sagte dazu: „Manche halten das für Erfahrung, was sie seit zwanzig Jahren falsch gemacht haben“. Angesammelte Erfahrung allein erzeugt also noch keine Expertise (Ericsson 2006): Sie schafft Routine und eine gewisse Automatisierung, mit den daraus sich ergebenden Vorteilen, zum Beispiel für die Ökonomie der Arbeit. Dies ist aber auch gefährlich, da die Praxis dabei blind werden kann und nicht mehr modifiziert wird. Praxis entwickelt sich nicht mehr weiter, wo sie in einer Genug-Variante funktional erscheint – die berufliche Entwicklung verläuft in diesem Fall asymptotisch (Ericsson 2006). Was also braucht es sonst, neben der unbestreitbaren Akkumulation von Erfahrungen?

Eine gute Praxis ist auf Rückmeldungen, regelmässige Auswertung und Reflexion angewiesen. Diese kann durchaus auch informell geschehen, es braucht dazu nicht immer eine formalisierte Evaluation. Faktenwissen wird so überprüft, es werden Lücken aufgedeckt. Das Wissen wird strukturiert und vernetzt. Insbesondere wird es mit Handlungen verbunden, es entsteht ein prozedurales Wissen über Lösungsstrategien und Heuristiken (Baltes & Smith 1990). Dabei lässt sich auch kontextuelles Wissen aufbauen, die Handelnden entwickeln kontextsensitive Regeln für ihr Vorgehen (Baltes & Smith 1990). Die Pragmatik des Handelns wird damit weiterentwickelt, Handlungsstrategien werden differenzierter und fokussierter. Dies führt zur Erfahrung professioneller Selbstwirksamkeit und setzt auch positive motivationale Energien frei (Zimmerman 2006). Eine solche positive Spirale gelingt vor allem auf dem Boden eines von Anfang an systematischen Vorgehens. Dieses muss auf einem soliden Wissensfundament ruhen, weil nur damit eine genügend explizite Vorgehensweise gewählt werden kann, die in der Folge die Überprüfung erleichtert.

### **Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit**

Eine Grundvoraussetzung ist somit eine wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit. Im Bereich des Kinderschutzes stützen sich die Sachverständigen u.a. auf Kenntnisse der wissenschaftlichen Entwicklungspsy-

chologie, der Entwicklungspsychopathologie, der Familienpsychologie, der pädagogischen Psychologie, der Forschung zu Schutz- und Risikofaktoren, auf Elemente der forensischen Psychologie oder der Fehlerforschung im Kinderschutz (z.B. Munro 1999; Fegert, Ziegenhain & Fangerau 2010). Dabei rekurrieren sie auf anerkannte und gesicherte Erkenntnisse und gehen in diesem Sinne evidenzbasiert vor. Wesentlich als Bezugsrahmen sind aber auch die Pädagogik, eine reflektierte Anthropologie des Kindes, Kenntnisse der Sozialgeschichte von Kindheit und Familie und die Soziologie von Familienformen. In Bezug auf aktuelle Fragen des Kinderschutzes ist auch die Reflexion medialer Prozesse und deren Einfluss auf die Expertentätigkeit sinnvoll, z.B. durch die mediale Skandalisierung von Kinderschutzfragen (Fegert et al. 2010). Diese ergänzenden zusätzlichen Reflexionsebenen sind wichtig, sie verlassen aber den Rahmen einer im naturwissenschaftlichen Sinn verstandenen Empirie. Sie bewegen sich in einem geisteswissenschaftlichen Bezugsrahmen, sind also eher hermeneutisch-verstehend.

Kommen wir zurück auf die Evidenzbasierung: aufgrund ihrer wissenschaftlichen Sozialisation reflektieren die Sachverständigen immer auch die Bedingungen, unter denen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Stande gekommen sind. Studien werden kritisch gelesen und auch nach ihrer methodologischen Qualität beurteilt. Weiter haben Erkenntnisse aus Überblicksartikeln oder Metaanalysen Vorrang vor singulären Befunden aus Einzelstudien. Auch sind sich die Sachverständigen aufgrund ihrer methodenkritischen Kompetenz bewusst, welche methodologischen Vorgehensweisen fundierte Grundlagen für die Beurteilung von Verlaufsformen und Entwicklungsdynamiken liefern (vgl. einleitend Petermann 1982; zu einem integrativen Modell: Sameroff 2014). Weiter berücksichtigen sie, dass wissenschaftliche Erkenntnisse statistische Aussagen sind, welche im Einzelfall nicht immer per se übernommen werden können. Die Sachverständigen überbrücken diese Kluft zwischen Nomothetik und Idiografie, indem sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Hypothesen übersetzen, welche sie im konkreten Einzelfall überprüfen. Die Bezugnahme auf einen Corpus anerkannter wissenschaftlicher Erkenntnisse dient so einer gezielten hypothesengeleiteten Exploration und führt zu einer begründeten Auswahl von Massnahmen. Die Resultate

sind dank dieser Systematik wiederum klarer auszuwerten.

### **Integration von Emotion und Kognition**

Nun sind wir bisher in einem sehr rationalen Rahmen geblieben. Expertise betrifft jedoch auch den ganzen Menschen, nicht nur Wissen und kognitive Aspekte. Eine Integration von Emotion und Kognition ist daher eine weitere Voraussetzung für Expertise. Paul P. Baltes und seine Forschergruppe vom Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlin bezeichnen ein hochentwickeltes Wissens- und Urteilssystem, welches kognitive und emotionale Aspekte integriert, als „Weisheit“. Im Zentrum ihres Forschungsinteresses steht eine so verstandene „Weisheit“ als eine Form von Expertise. Kognitive Anteile sind dabei strukturiertes Faktenwissen, prozedurales Wissen und kontextbezogenes Wissen (wie oben bereits beschrieben). Emotionale Aspekte sind z.B. ein kluger Umgang mit Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrungen, Ungewissheit und emotionalem Druck.

Das Thema Verzerrungen wurde bekannt durch die Arbeiten des Psychologen und Wirtschaftsnobelpreisträgers Daniel Kahneman. Dieser konnte nachweisen, dass Menschen in ihrer Praxis oft nicht sehr rational denken, sondern Wahrnehmungs- und Urteilsverzerrungen unterliegen (Kahneman 2008). Ich wähle nur einige prominente Beispiele, welche für den Kinderschutz Relevanz haben und halte mich dabei an die Forschungen von Kahneman. So sieht man tendenziell nur das, was man sehen will, erliegt einem Hang zur Bestätigung (confirmation bias). Oder man streicht zum Beispiel Positives heraus und verharmlost problematische Aspekte (Milde-Effekt), um sich vor unangenehmen Schlussfolgerungen zu schützen. Auch kann man den einfachsten Weg der Informationsbeschaffung gehen, in dem man nur leicht zugängliche Information einholt und diese zu stark gewichtet (Verfügbarkeitsheuristik). Bekannt ist auch der fundamentale Attributionsfehler, also die Neigung, den Einfluss dispositionaler Faktoren (z.B. Persönlichkeitseigenschaften) zu überschätzen und Kontextfaktoren zu unterschätzen. Diese sind für aber gerade das Verständnis von Entwicklungsdynamiken sehr bedeutsam (Lerner 2006). Weiter sei das menschliche Streben nach Stimmigkeit und Plausibilität erwähnt: offene Punkte und Unstimmigkeiten sind schlecht zu ertragen und

werden daher mit argumentativen Konstruktionen so überbrückt, das sich Stimmigkeit einstellt (conjunction fallacy). Diese Verzerrungen haben gemeinsam, dass sie alle damit zu tun haben, wie viel Offenheit zugelassen werden kann: „The acquisition of wisdom is primarily influenced by a person's willingness to remain open to all kinds of experiences and to engage in reflection, self-examination, and self-awareness (Ardelt 2004, 266). Weiter sollten Expertinnen und Experten mit Unsicherheit umgehen können. Diese speist sich aus verschiedenen Quellen: in komplexen Situationen ist es gelegentlich schwierig, überhaupt eine klare Problemdefinition zu finden. Weiter ist manchmal nicht restlos klar, welche Information zur Lösung des Problems unverzichtbar wäre. Die notwendige Information ist nicht immer vollumfänglich verfügbar oder klärbar und die Expertinnen und Experten müssen unter unvollständiger Information Entscheidungen fällen. Manchmal ist auch nicht klar, welche Massnahmen zu welchen Folgen führen könnten. Oder geplante Massnahmen können zu erwünschten Folgen führen, jedoch auch zu unerwünschten Nebenwirkungen und es ist nicht klar, wie dies gegeneinander abgewogen werden soll. Die Expertinnen und Experten müssen daher, besonders typisch im Kinderschutz, mit solchen Ambivalenzen umgehen können. Baltes und Smith schreiben dazu: Ein „Experte müsste unserer Meinung nach also sein Augenmerk sowohl auf die Unsicherheiten und Ungewissheiten als auch auf die dafür angemessenen Bewältigungsstrategien richten“ (1990, 114). Interessant wird es auch dort, wo sich langjährige Erfahrung so äussern kann, dass sich Expertinnen oder Experten in komplexen Situationen gut orientieren können, ohne dass sie die Gründe dafür explizit angeben können. Die Rede ist von einem Gespür für Lösungen, also der Frage, wie weit Expertise auch so etwas wie Intuition im Problemlösen beinhalten könnte. Um einem Esoterikverdacht gleich zu begegnen, möchte ich mich dafür wiederum auf den Nobelpreisträger Daniel Kahneman aus Princeton berufen (schliesslich unterliegt auch dieser Artikel der Prämisse wissenschaftlicher Fundierung). Daniel Kahneman & Gary Klein (2009) diskutierten diese Frage: Dabei vertrat Kahneman eine skeptische Position, genährt aus seinen langjährigen Forschungen zu Fehlern im Denken und den oben erwähnten Verzerrungen („heuristic and biases approach“). Klein vertrat

demgegenüber die Position des so genannten „naturalistic decision making“, der näher an der Praxis ist. Dabei zeigte sich folgendes: Es gibt komplexe Kontexte, die aber nach Gesetzmässigkeiten strukturiert sind (also weder chaotisch noch nach dem Zufallsprinzip funktionieren). Leute, die mit solchen Kontexten langjährig vertraut sind, nehmen wesentlich mehr Informationen auf, als ihnen explizit zugänglich sind. Sie erlangen (neben expliziten Erkenntnissen) ein implizites Wissen über diese Situation und können dies in Lösungen umsetzen. Das gilt aber nur für erfahrene Leute, die mit solchen Situationen grundsätzlich vertraut sind und die sich mit solchen Kontexten immer wieder auseinandergesetzt und ausreichend Feedback erhalten haben (da sind wir wieder bei der Reflexion). Wenn diese Bedingungen erfüllt sind (und nur dann), erscheint es vernünftig, auch emotionale Hinweise (Intuitionen) zu nutzen: „A psychology of judgment and decision making that ignores intuitive skills is seriously blinkered“ (Kahneman & Klein 2009, 525). Diese Schlussfolgerung kann akzentuiert werden: implizites Wissen taucht als Intuition dann auf, wenn eine Handlung gehemmt werden soll, also als Warnreiz. Die Gruppe um Antonio Damasio konnte eine implizite Evaluation komplexer Situationen und ein daraus resultierendes warnendes „Bauchgefühl“ mehrfach experimentell und auch psychophysiologisch nachweisen (Damasio 1996; Bechara & Damasio 2005). Kahneman & Klein (2009) nennen dafür das Beispiel eines Feuerwehrkommandanten, der in einem brennenden Gebäude unterwegs war. Nach den gängigen Kriterien und den explizit wahrnehmbaren Aspekten war die Situation in Ordnung. Trotzdem zog der Kommandant seine Leute zurück, weil er das Gefühl hatte, dass etwas nicht stimmte. Das Gebäude stürzte in der Folge in sich zusammen. Die folgende Analyse ergab, dass ein zweiter unsichtbarer Brandherd bestanden hatte. Der erfahrene Experte hatte dies wahrgenommen, ohne dass ihm dies explizit klar war und sich auf sein Gefühl als Resultat dieser impliziten Evaluation verlassen. Ähnliche Beispiele gibt es aus der Pädiatrie, wenn z.B. die erfahrene Kinderärztin das kranke Kleinkind am selben Tag noch einmal sehen möchte, da ihr das Kind nicht gefällt, obwohl die gängigen klinischen Befunde und die Laborwerte initial nicht besorgniserregend waren. Nicht selten zeigt der Verlauf dann eine gefährliche Entwicklung. Es geht also

nicht um Bauchentscheide, sondern um einen Anstoss zur systematischen Überprüfung von nach allen Regeln der Kunst gefällten rationalen Entscheidungen.

Fazit: Expertinnen und Experten nutzen in komplexen Situationen also auch implizites Wissen, welches sich auf einer emotionalen Ebene als „klinische Intuition“ äussert: Lösungen fühlen sich gut oder nicht gut an. Es lohnt sich, solchen Hinweisen nachzugehen, sie systematisch auszuloten und möglichst explizit zu machen. Die Entwicklung dieser Fähigkeit setzt aber eine langjährige, überprüfte und reflektierte Praxis in einem nach komplexen Gesetzmässigkeiten funktionierenden Feld voraus. Dazu kämen eine Achtsamkeit auf diese Phänomene und eine Kultivierung derselben, also eine Integration und Überprüfung emotionaler Aspekte zusätzlich zum seriösen Aufbau von formalem Fakten- und Strategiewissen (siehe in dieser Linie auch Baltès & Smith 1990; Ardel 2004).

### **Einbezug der sozialen und institutionellen Dimension**

Die bisherigen Überlegungen fokussierten sich auf den Experten oder die Expertin als einzelne Person. Nun bewegen sich diese aber immer in einem institutionellen Kontext: sie sind Mitglieder einer Organisation, pflegen Intervision, gehen in die Supervision, besuchen Weiterbildungen. In diesen Bezügen finden soziale Formen der Tradierung von Vorgehensweisen und der Reflexion statt. Eine Erweiterung der Reflexion um Dritte beinhaltet Chancen: allfällige blinde Flecken können im besten Fall sichtbar gemacht, nicht hinterfragte Routinen aufgedeckt werden. Deshalb hat Intervision und v.a. externe Supervision auf dem Weg zur Expertise einen zentralen Stellenwert.

Nun muss aber auch dieses Element problematisiert werden. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, wie stark Menschen dem Einfluss einer Gruppe unterliegen können (Aronson, Wilson & Akert 2014; auch für die folgenden Aspekte). So können zum Beispiel in einer Teamintervision die im Team geltenden Ansichten und Normen übernommen werden, ohne dass ihre konkrete Bedeutung für den vorliegenden Fall kritisch reflektiert wird. So wird die Intervision zu einem Bestätigungsritual, welches als Entlastung bestenfalls eine Bedeutung für die Psychohygiene, nicht aber für einen Erkenntnisfortschritt hat. Eine weitere Gefahr liegt in der Verant-

wortungsdiffusion: in der Gruppe kann die Verantwortung für einen schwierigen Entscheid verteilt werden. Gruppen gehen daher in der Regel mehr Risiken ein als Einzelpersonen (risky shift), was gefährlich sein kann. Weiter kann es vorkommen, dass eine Entscheidung an eine Autorität delegiert wird. In diesem Fall wird Komplexität durch Rückgriff auf eine Autorität reduziert. Auch dies kann im konkreten Einzelfall eine unzulässige Vereinfachung sein und kann unter Umständen verhindern, dass die zur Diskussion stehende Praxis durch angemessene Reflexion weiterentwickelt wird.

Damit auf dem Weg einer sozialen Rückkoppelung Expertise aufgebaut werden kann, müssen die Gefässe Intervision und Supervision daher sorgfältig gestaltet werden. Dazu einige Gedanken zur Intervision: die Fall-darstellung durch die fallgebende Person muss gründlich erhobene Fakten und offene Punkte umfassen und in diesem Sinne ohne innere Zensur erfolgen. Sie muss frei, d.h. ohne Unterbrechung durch die Zuhörenden erfolgen können. Eine Diskussion soll zuerst ohne die Beteiligung der fallgebenden Person erfolgen, eventuell sogar in mehreren unabhängigen Kleingruppen, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen können. Danach werden die Ergebnisse zusammengetragen und die fallgebende Person beschreibt ohne Wertung, was sie gehört hat. Zuerst wird ein gemeinsames Narrativ des Problems, erst dann werden mögliche Lösungswege erarbeitet. Spätestens hier, aber auch bereits vorher im Prozess, kann eine Person als institutionalisierter Spielverderber („Hofnar“) eingesetzt werden. Diese versucht, einen aufkeimenden Konsens zu unterlaufen und unhinterfragte Gewissheiten aufzudecken. Wichtig ist weiter, dass die Ergebnisse immer auf einer Metaebene gemeinsam reflektiert werden: was hat man als Team gelernt für diese Art von Problemstellung? Was hat man gelernt in Bezug auf das Erarbeiten einer Lösung (Fokus auf den Prozess)?

Wichtig ist, dass solche Veranstaltungen in einem guten institutionellen Rahmen stattfinden können: die Institution muss sich als lernende Organisation verstehen, welche der Fehlerkultur einen wichtigen Stellenwert einräumt und Interesse am Aufdecken von Dogmatismen zeigt. Förderlich ist also eine institutionelle Kultur, welche eine Reflexion der Praxis und einen Austausch von Erkenntnissen unterstützt. Die Bernischen Erziehungsberatungsstellen versuchen dies im Rahmen ih-

rer institutionalisierten „Praxisforschung“ (mehr dazu siehe: [www.erz.be.ch/erziehungsberatung](http://www.erz.be.ch/erziehungsberatung), von dort weiter zu „Praxisforschung“).

Eine interessante Möglichkeit ist auch ein Austausch in interdisziplinären Gruppen, da in einem solchen Rahmen zwangsläufig unterschiedliche professionelle Sozialisierungen und institutionelle Kulturen zusammentreffen und sich gegenseitig korrigieren und befruchten. Bezüglich Kinderschutz gibt es dieses Modell im Kanton Bern in den regionalen Gruppen des „Fil Rouge“, in denen Fachpersonen (z.B. Beiständinnen und Beistände) einen komplexen Kinderschutzfall einem interdisziplinären Gremium vorstellen können. Dieses besteht z.B. aus Vertretungen der Schul- und Entwicklungspsychologie, Medizin oder Kinderpsychiatrie, Sozialarbeit, Fahndung, Strafverfolgung (siehe dazu: [www.jgk.be.ch](http://www.jgk.be.ch), weiter zu „Fil Rouge“).

### Reflexion von Werten

Bei jeder Form von Praxis spielt auch die Disziplin eine Rolle, welche das Handeln in einen normativen Kontext setzt: die Ethik. Hier verlassen wir den Bereich, der mit evidenzbasierten wissenschaftlichen Erkenntnissen abgesichert werden kann. Die Frage der Normativität und der Ethik ist insbesondere im Kinderschutz augenfällig. Welche Ethik spielt hier hinein? Es geht oft um das Abwägen von (z.T. ambivalenten) Handlungsalternativen, bei welchen viel auf dem Spiel steht und bei welchen manchmal nur unvollständige Informationen verfügbar sind, also um eine Risikoethik. Zunächst denkt man dabei an eine konsequentialistische Ethik, die aus dem Utilitarismus kommt (Nida-Rümelin, Rath, & Schulenburg 2012): So müssen die Sachverständigen im Kinderschutzgutachten zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen abwägen und diejenige vorschlagen, welche die Vorteile für das Kind optimiert und die negativen Folgen minimiert.

Es zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung, dass dies nicht ausreicht: die Akteure bewegen sich auch in einem normativ vorgegebenen Kontext. Zu nennen sind zum Beispiel die Maxime des Kindeswohls als übergeordnete Generalklausel, rechtliche Vorgaben wie internationale Kinderrechte oder nationale Gesetze, normative Aspekte und Gepflogenheiten der Rechtspraxis (wie zum Beispiel das Gebot der Verhältnismässigkeit), berufsethische Richtlinien bis hin

zu Richtlinien für Teilbereiche der Praxis, z.B. Sorgerechtsregelungen (APA 2010). Die Handelnden sind also nicht reine Utilitaristen, sondern bewegen sich auch im Rahmen einer deontologischen Pflichtethik. Diese Form von Risikoethik kann durchaus in Kombination zusammen mit Elementen einer konsequentialistischen Ethik gedacht werden (Nida-Rümelin, Rath, & Schulenburg 2012). Die deontologische Komponente ist dabei keine Delegation von Verantwortung an unreflektierte moralische Vorschriften, zumal diese in der Pluralität einer modernen Gesellschaft ohnehin nicht immer bestimmbar sind. Sie nehmen Bezug auf Ethik insofern, als Ethik nicht Moral ist, sondern Bedingungen moralischen Handelns untersucht: „Die Ethik sagt nicht, was das Gute in concreto ist, sondern wie man dazu kommt, etwas als gut zu beurteilen“ (Pieper, 2017, 20). Oder anders gesagt: „Die Ethik gibt überhaupt keine konkreten Handlungsanweisungen oder –vorschriften; vielmehr will sie denjenigen, der gut handeln will, dazu auffordern, die in wechselnden Situationen jeweils relevanten Normen zu problematisieren“ (Pieper 2017, 157). In der aufgeheizten und ideologisierten öffentlichen Debatte rund um Kinderschutzfragen (meistens mit der KESB als Zielscheibe) tut eine solche Reflexion not. Eine besondere Note bekommt die Frage von Werten auch in Bezug auf Erziehung. „Ethische Zielvorstellungen sind für eine Theorie der Erziehung unverzichtbar“ (Pieper 2017, 129). Ein wertendes „wohin?“ einer gelingenden Entwicklung ist in der Beurteilung erzieherischer Kompetenzen im Kinderschutz ein zentrales Thema; aber nicht nur in der Begutachtung, auch im Beratungskontext, z.B. in der Erziehungsberatung, kann dieser Aspekt nicht ausgeklammert werden.

Expertinnen und Experten müssen in der Lage sein, auch diese Dimensionen zu reflektieren und in ihr Handeln einzubeziehen. Sie können ihre Entscheidungen nicht delegieren; nicht an eine moralische Vorschrift, an eine Lehrmeinung, eine Autorität oder an eine formalisierte Heuristik. Sie übernehmen in jedem Fall Verantwortung, müssen ihre Entscheide in Frage stellen lassen und Antworten darauf haben: sie „ver-antworten“ sich buchstäblich vor sich selber und Dritten und machen sich und ihre Praxis sicht- und damit überprüfbar. Tätigkeit im Kinderschutz, vor allem das Sachverständigengutachten, bietet als dergestalt explizite Form eine wunderbare Gelegenheit, sich zu überprüfen und damit zur

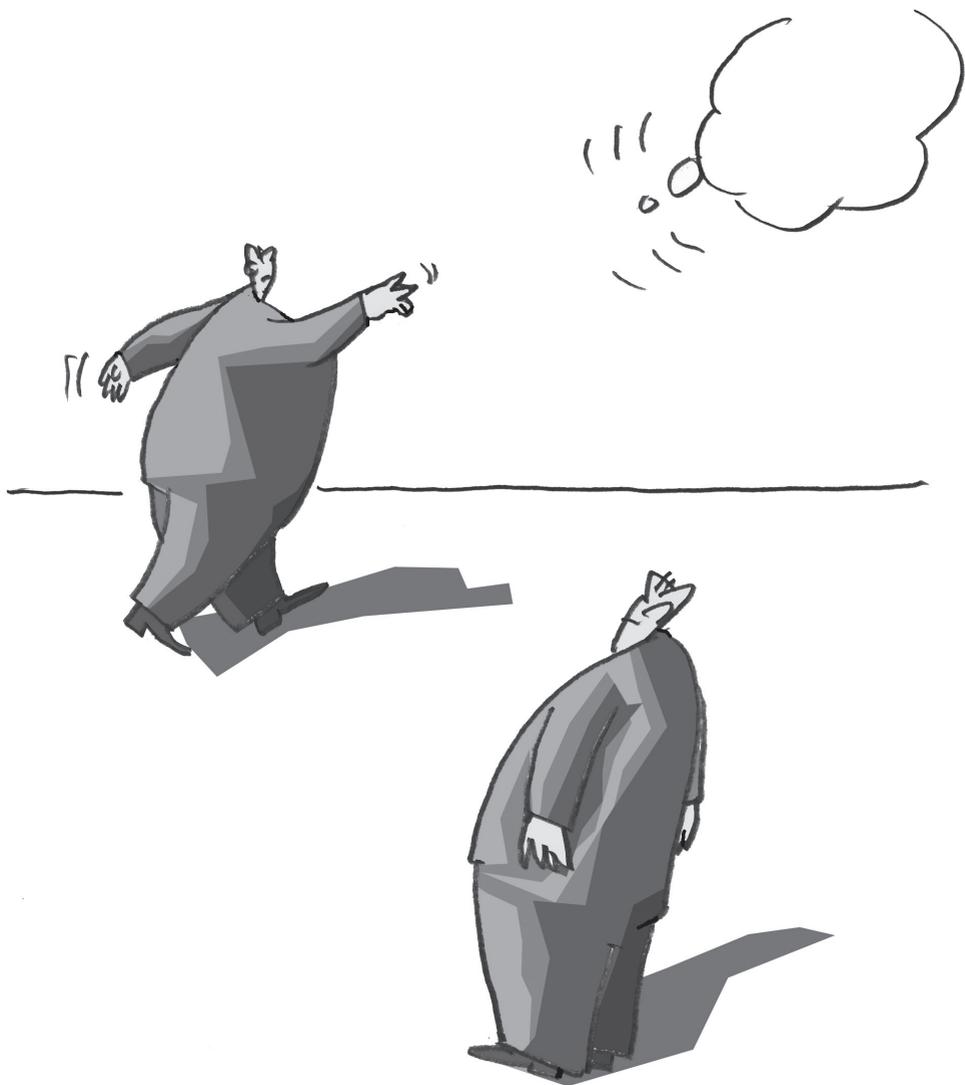
Expertise zu gelangen. Die Sachverständigen exponieren sich und kommen dabei (gerade im Kinderschutz) immer wieder in Grenzsituationen im philosophischen Sinn (Jaspers 1996): Expertinnen sind immer als ganze Menschen gefordert.

### Literatur

- APA American Psychological Association (2010) Guidelines for Child Custody Evaluations in Family Law Proceedings. *American Psychologist*, Vol. 65, No. 9, 863 – 867.
- Ardelit, M. (2004) Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*, 47, 257 – 285.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014) *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland, 8. aktualisierte Auflage.
- Baltes, P.B. & Smith, J. (1990) Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Band XXII, Heft 2, 95 – 135.
- Baltes, P.B. & Staudinger, U.M. (2000) Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122 – 136.
- Bechara, A. & Damasio, A.R. (2005) The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision. *Games and Economic Behaviour* 52(2), 336-372.
- Damasio, A.R. (1996) The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, 351, 1413-1420.
- Ericsson, K.A. (2006) The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In: Ericsson, K.A. et al. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 683 – 703.
- Fegert, J.M., Ziegenhain, U. & Fangerau, H. (2010) Problematische Kinderschutzverläufe: Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim: Beltz Juventa.
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. (2006) Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In: Ericsson, K.A. et al. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 41 – 67.
- Jaspers, K (1996) *Einführung in die Philosophie*. München: Piper.
- Kahneman, D. (2012) *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kahneman, D. & Klein, G. (2009) Conditions for Intuitive Expertise. *A Failure to Disagree*. *American Psychologist*, Vol. 64, No. 6, 515 – 526.
- Lerner, R.M. (2006) Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In: Damon, W. & Lerner, R.M. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 2 Theoretical models of human development*, 6th Ed. Hoboken NJ: Wiley, 1 -17.
- Munro, E. (1999) Common errors of reasoning in child protection work. *Child Abuse and Neglect* 23 (8), 745 – 758.
- Nida-Rümelin, J., Rath, B. & Schulenburg, J. (2012) *Risikoethik*. Berlin: De Gruyter.
- Petermann, F. (1982) *Methoden der Entwicklungspsychologie: Daten, Dimensionen, Verfahrensweisen*. In: Oerter, R & Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 791-830.
- Pieper, A. (2017) *Einführung in die Ethik*. Tübingen: Francke, 7. aktualisierte Auflage
- Sameroff, A.J. (2014) A Dialectic Integration of Development for the Study of Psychopathology. In: Lewis, M. & Rudolph, K. (Eds.) *Handbook of Developmental Psychopathology*, 3rd Ed. New York: Springer, 25 – 43.
- Sennet, R. (2007) *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Zimmerman, B.J. (2006) Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In: Ericsson, K.A. et al. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 705 – 722.

### Autor

Thomas Aebi  
 Dr. phil., Fachpsychologe für Kinder und Jugendpsychologie FSP und  
 Rechtspsychologie FSP  
 Leiter Ressort Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des  
 Kantons Bern,  
 Leiter Erziehungsberatung Langenthal, Jurastrasse 46, 4900 Langenthal  
 thomas.aebi@erz.be.ch



MATTIELLO



Josef Stamm

## Andante, Allegro, Vivace - Was einen Verband lebendig hält

Im Jahr 2006 durfte ich die Geschäftsführung der SKJP übernehmen. Mein Amtsvorgänger, Paul Schmid, langjähriger Leiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Solothurn, hat die Geschäftsstelle SKJP seit der Gründung im Jahr 1969 geführt und die Vereinigung während über dreissig Jahren geprägt. In diese grossen Fusstapfen zu treten war für mich herausfordernd und spannend. Jedenfalls erlebte ich es als Privileg, den grössten psychologischen Fachverband der Schweiz in vorderster Front zu vertreten und mitgestalten zu können. Es waren zwar nicht dreissig Jahre, aber immerhin deren zwölf.

Die Arbeit eines Geschäftsführers bedeutet - nebst vielen administrativen Aufgaben, die für eine gut funktionierende Institution unverzichtbar sind - ein waches Auge auf Entwicklungen im Feld der Kinder- und Jugendpsychologie wie in der Gesellschaft zu werfen, Beobachtungen in die Gremien des Verbands einzubringen, Themen aufzugreifen, Impulse zu geben, Schwerpunkte zu setzen und Ideen für adäquate Reaktionen und Umsetzungen zu entwickeln. Ein gestalterischer Prozess, der Innovation und gleichzeitig ein Gespür für das Machbare umfasst, und der natürlich in enger Zusammenarbeit mit dem Vorstand und den verschiedenen Kommissionen zu leisten ist.

Für mich bedeutete es eine besondere Genugtuung, diesen gestaltenden Prozess explizit für die Kinder- und

Jugendpsychologie zu leisten. Psychologie war für mich immer eine faszinierende und auch fundamentale Wissenschaft. Denn, Psychologie macht das Menschsein zur zentralen Frage. Sie fragt danach, warum Menschen so handeln, denken und fühlen wie sie eben fühlen, denken und handeln. Psychologie fragt nach den Motiven, dem Ursachengeflecht des menschlichen Verhaltens. Sie hilft uns, die Welt besser zu verstehen und liefert konkrete Hinweise für sinnvolle und nachhaltige Massnahmen.

### Der Fachverband SKJP

Psychologie hat viel zu bieten und kann Wesentliches zum guten Funktionieren und zur Gesundheit einzelner, wie der menschlichen Gemeinschaft beitragen. Und auch ein psychologischer Berufsverband kann und soll dazu wesentliche Beiträge leisten. Dabei muss er gleichzeitig in zwei Richtungen aktiv sein. Zum einen muss er nach innen, bei seinen Mitgliedern eine positive Wirkung erzielen und ebenso nach aussen die Öffentlichkeit und spezifische Anspruchsgruppen erreichen.

### Identität und Verbandskultur

In der internen Verbandsarbeit muss es ein zentrales Anliegen sein, für die definierte Berufsgruppe der Kinder- und Jugendpsychologie identitätsstiftend zu wirken, d.h. ein Gefühl von Heimat zu geben, ein Wir-Gefühl zu vermitteln. „Wir sind Kinder- und Jugend-

psychologen/innen“, „Ich gehöre dort dazu“ könnten entsprechende Botschaften sein. Um dieses Gefühl entwickeln zu können, bedarf es gemeinsamer Werte, Ziele und Inhalte. Und um diese zu entwickeln, braucht es den gegenseitigen Austausch und die regelmässige Information. Entsprechende Gefässe wie Tagungen, Kongresse, Kolloquien, Weiterbildungen, Homepage, Newsletter usw. sind deshalb unerlässlich und bedürfen einer regelmässigen Pflege.

Durch den Austausch und die Kommunikation der in diesen Gefässen und Gremien entwickelten Themen und Inhalte wird vermittelt, was ein Verband als wichtig erachtet. Es entstehen Werte und Zielsetzungen. Konkrete „Produkte“ dieser Zielsetzungen sind dann Programmpunkte mit Inhalten, welche für die konkrete Alltagsarbeit der Mitglieder von Bedeutung sind. In den letzten Jahren wurde im Rahmen von SKJP-Tagungen und der SKJP-Akademie eine breite Palette von Themen aufgegriffen: „Schulpsychologie in der Schweiz und in Finnland“ (Solothurn 2007), Prävention, Integration, Intervention“ (Locarno 2007), „NFA und Schulpsychologie“ (Luzern, 2008), „Prävention und Früherkennung“ (Luzern, 2009), „Psychologie für die Schule: Forschenerklären-Handeln“ (Bern, 2012, „Positive Psychologie“ (Näfels GL, 2013), „Wenn Verhalten auffällt“ (Solothurn, 2014), „Kinder- und Jugendpsychologen/innen: Fachleute für Entwicklung“ (Basel 2015), „Krisenarbeit“ (St. Gallen 2016), „Bedeutung von Partnerschaft und Familie“ (Zürich 2017), „Tue Gutes - und sprich darüber“ (Luzern, 2018), „Nachteilsausgleich“ (2016), „Flüchtlingskinder“ (2017), „Skills für die Praxis: Auftragsklärung, Rollenklärung“ (2018). Diese Themenliste zeugt zum einen von einem aktiven Verband und aus ihr lassen sich auch die aus der konkreten Praxis entwickelten inhaltliche Schwerpunkte der SKJP in den letzten Jahren herauslesen.

Aber nicht nur durch die inhaltliche Ausrichtung und Themensetzung setzt ein Verband Akzente. Ebenso schafft er durch die Gestaltung der internen Vernetzung und die Art des Austauschs eine „Verbandskultur“. Der SKJP war es seit langem wichtig, Mitglieder möglichst partnerschaftlich in Aktivitäten miteinzubeziehen und Verbundenheit und Engagement auch zu wertschätzen. Für dieses Engagement stehen die in regelmässigen

Abständen organisierten offenen Chargierten-Treffen und insbesondere die in den letzten Jahren quasi „offerierten“ Mitgliederversammlungen mit Weiterbildung und Rahmenprogramm. Der interessierte und aktive Teil der Mitglieder soll dabei in den Genuss von attraktiver Informationsvermittlung und kollegialem Austausch kommen. Beim Stichwort Verbandskultur sollen auch unsere alljährlich mindestens zweimal durchgeführten Kolloquien nicht unerwähnt bleiben. Die partizipative Gestaltung dieser Anlässe (seit über 12 Jahren in 33 Durchführungen ununterbrochen unter der gleichen Leitung) sind ein Ausdruck einer gelebten SKJP-Kultur.

### **Qualität basiert auf wissenschaftlicher Erkenntnis und erprobter Praxis**

Aus dem bisher gesagten wird deutlich, dass ein Berufsverband bezüglich der Ausrichtung und damit auch der Qualität psychologischer Arbeit eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Aber nicht nur durch die inhaltliche Themensetzung werden Akzente gesetzt. Die praktische Arbeit von über 800 Verbandsmitgliedern kann auch als Potenzial zur Prüfung der praktischen Relevanz von wissenschaftlichen Erkenntnissen genutzt werden. Aus der Kombination von Theorie und Praxis kann erkannt werden, welche Inhalte, Themen und Konzepte von Bedeutung sind. Das von der SKJP formulierte Curriculum für die postgraduale Weiterbildung in Kinder- und Jugendpsychologie ist ein derartiges wichtiges Produkt unseres Verbands, das erfreulicherweise auch in der Verordnung zum Psychologieberufe-Gesetz seinen Niederschlag fand. Die SKJP bietet mit diesem Curriculum und der damit verbandsintern geschaffenen Struktur ein erprobtes und geschätztes Gerüst zum Erwerb des Fachtitels in Kinder- und Jugendpsychologie FSP. Es ist zu hoffen, dass dieses Curriculum auch bald eidgenössisch anerkannt werden kann.

Ein nicht minder wichtiges Instrument zur Sicherung der Qualität ist die systematische Reflexion der psychologischen Alltagspraxis und der Austausch der gewonnenen Erkenntnisse mit Kolleginnen und Kollegen. Diese Erforschung der eigenen Praxis - wie sie im Kanton Bern schon seit Jahren in beispielhafter Art betrieben wird - sollte auch vermehrt schweizweit gepflegt werden. In Ansätzen leistet die SKJP hier schon Vernetzungsarbeit durch Austauschgefässe an Tagungen, die aber

noch weiterentwickelt und intensiver gepflegt werden könnte.

### Öffentlichkeitsarbeit

Verbandsarbeit darf sich aber nicht nur auf Aktivitäten nach innen beschränken. Die Vermittlung von psychologischem Wissen für weitere Kreise und eine breitere Öffentlichkeit ist unerlässlich. Die SKJP investiert in diesem Zusammenhang einiges. Sie ist Herausgeberin der Zeitschrift „P&E Psychologie und Erziehung“, die bereits im 44. Jahrgang zweimal jährlich erscheint und nebst den Mitgliedern noch einige Hundert weitere Adressaten erreicht. Die Zeitschrift hat sich in den letzten Jahren erfreulich entwickelt und ihre Artikel finden inzwischen in einigen europäischen Wissenschaftsarchiven ihren Platz.

In der direkten Kommunikation mit den Medien darf die SKJP aus den Reihen ihrer Mitglieder auf ein paar mediengewandte Kollegen zählen, die für den Verband und die Kinder- und Jugendpsychologie wertvolle Arbeit leisten. Verbandsintern verfügen wir auch über einen Ressourcenpool der Mitglieder, auf die bei entsprechenden Presseanfragen zurückgegriffen werden kann. Vielleicht könnte bezüglich Professionalisierung der Medienkommunikation der Mitglieder noch mehr getan werden. Die letztjährige Mitgliederversammlung unter dem Titel „Tue Gutes - und sprich darüber“ war ein erster diesbezüglicher Anfang

### Positionierung in gesellschaftlichen Fragen

Wie eingangs erwähnt, hat die Psychologie zu Erklärung des Verhaltens menschlicher Individuen und Gruppen einiges zu bieten. Auch praktische Erfahrungen aus der konkreten psychologischen Arbeit könnten noch vermehrt bei der Entwicklung von Konzepten - z.B. im Bildungsbereich - in Sinne einer Feedbackschleife miteinbezogen werden. Auch die SKJP als Fachverband muss es als wichtige Aufgabe betrachten, zu gesellschaftlichen Fragen und Entwicklungen Stellung zu beziehen. Sie beteiligt sich deshalb aktiv an relevanten Vernehmlassungen aus verschiedenen eidgenössischen Departementen. Hingegen hat es die SKJP bisher eher unterlassen, zu konkreten gesellschaftlichen Fragen, z.B. in Bildungs- und Erziehungsfragen, in Form von Positionspapieren konkret Stellung zu beziehen. In diesem

Bereich besteht noch Handlungsbedarf.

### Engagiert und beschwingt vorwärts

Ein Verband ist und bleibt lebendig, wenn er weiss, was er will und den Weg hin zu diesen Zielen konsequent beschreitet. Das heisst, es braucht das aktive Tun. Mutig und nicht zögerlich müssen „Dinge“ angepackt und getan werden, nur über „Dinge“ zu sprechen reicht nicht. Bei aller Aktivität ist aber eine Kultur des Miteinanders und der Wertschätzung zentral, eine Kultur, welche Kollegialität hegt und pflegt. Denn letztlich wird ein Verband von seinen Mitgliedern getragen, die bereit sind, aktiv mitzuarbeiten oder zumindest den Mitgliederbeitrag zu bezahlen. Ein lebendiger Verein braucht lebendige Mitglieder. Die SKJP scheint diesbezüglich aktuell gut aufgestellt zu sein.

**Josef Stamm** war von 2006-2018 in einem Teilpensum Geschäftsführer der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP). Während vielen Jahren arbeitete er als Schulpsychologe auf verschiedenen Schulstufen im Kanton Luzern. Er war kantonaler Beauftragter für Schulpsychologie, Leiter der Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien sowie des Case Managements Berufsbildung. Im Rahmen des vipp (Verband der Innerschweizer Psychologinnen und Psychologen) und der SKJP engagierte er sich auch in Weiterbildungsbelangen und war Reaktionsleiter der Zeitschrift „P&E Psychologie und Erziehung“.





Peter Müller

## Den SPD abschaffen?

### Ein Zuger Lehrstück

**Am 4. Mai 2017 reicht der Fraktionspräsident der SVP im Kantonsrat des Kantons Zug handschriftlich die «Motion der SVP-Fraktion zur Aufhebung des Schulpsychologischen Dienstes» ein. Die Motion wird an der Kantonsratssitzung am 1. Juni zur Beantwortung an die Bildungsdirektion überwiesen. In der Zeit zwischen Überweisung der Motion bis zur Debatte im Kantonsrat am 29. November wirken Gemeinden, verwandte Dienste sowie die Berufsorganisationen FSP, SKJP und SPILK beim Entwickeln der Argumentation mit. Insbesondere die Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie der SPILK liefern dazu einen entscheidenden Beitrag. Im Bericht des Regierungsrates vom 3. Oktober 2017 wird beantragt, die Motion als nicht erheblich zu erklären.**

**Die Debatte fand am 29. November 2017 im Kantonsrat statt. Die Motion wurde mit 43 zu 15 Stimmen bei 2 Enthaltungen als nicht erheblich erklärt. die Selbstregulierung aus.**

Wie jeden Arbeitstag checke ich auch an diesem Freitagmorgen, dem 5. Mai zuerst die E-Mails. Die Info der Amtsleiterin mit dem Hinweis auf die Information des Bildungsdirektors zur 'gestrigen' Kantonsratssitzung übersehe ich. Meist liegen die Kantonsratsgeschäfte meilenweit von unseren Aufgaben weg. Nicht heute! Erst nach einer E-Mail von einem Arbeitskollegen lese ich unter «Diverses»: «(...)An der Sitzung wurde eine Motion der SVP-Fraktion zu Abschaffung des SPD eingereicht. Diese wird an der nächsten Kantonsratssitzung zur Überweisung traktandiert werden.» - Peng! ...das gibt's doch nicht!

#### Die SVP-Motion im Originalton

«Noch nicht allzu lange hat der Kanton Zug einen institutionalisierten Schulpsychologischen Dienst. Ein solcher Dienst mit fest vom Kanton angestellten Psychologen birgt die Gefahr, dass Kinder psychologisch abgeklärt werden, obwohl es nicht nötig ist. So können gesunde Kinder geschwächt und zu Unrecht zum Therapiefall erklärt werden. Das schadet den Kindern. Wo ein Kind einen Psychologen braucht, besteht ein genügend grosses Angebot von Fachleuten im Kanton Zug, ohne dass ein fest eingerichteter staatlicher Apparat aufrechterhalten wird. Das Anliegen ist auch mit weniger Kosten für den Kanton verbunden und befreit Familien von der Angst, ihr Kind werde zu schnell und zu Unrecht psychologisch abgeklärt.»

Die Motion verlangt, dass eine Ad-hoc Kommission beauftragt wird, dem Kantonsrat Bericht und Antrag zur Aufhebung des Schulpsychologischen Dienstes zu unterbreiten. Telefongespräche mit der Amtsleiterin und später mit dem Bildungsdirektor entlasten. Der SPD erhält den Auftrag, das bestehende Faktenblatt zum SPD für die Kantonsräte aufzubereiten. Die Übersicht enthält die Entstehung und Geschichte der Schulpsychologie im Kanton Zug, die gesetzlichen Grundlagen mit sämtlichen operativen Aufgaben sowie die Ergebnisse einer Umfrage bei den Eltern und Lehrpersonen. Diese liegt nur gerade zweieinhalb Jahre zurück: Glück gehabt! Mit dem Faktenblatt erhoffen wir uns eine kleine Chance, dass die Kantonsräte, die Motion gar nicht zur Beantwortung überweisen.

### Networking

Im Vorfeld zur ersten Debatte im Kantonsrat spreche ich mit drei Parlamentariern der motionierenden Partei persönlich. In zwei Telefongesprächen und einem Arbeitslunch erzähle ich von unserer Arbeit. Unisono verstehen mich die Politiker ohne «Wenn und Aber». Eigentlich ist die Sache klar. Meine, aus meiner Sicht logische Schlussfolgerung aus den Gesprächen stimmt dann aber nicht mit derjenigen der Ratsmitglieder überein: Sie wollen sehen, wie die Regierung die Sache angeht. D.h. sie werden für die Überweisung stimmen. Das ist Politik!

Die Kantonsratsitzung am 1. Juni verfolge ich live. Soll die Motion zur Beantwortung überwiesen werden oder nicht? Im zweiten Fall wäre die Sache direkt erledigt. Die Voten sind mitunter deftig, z.B. die Kantonsratskollegin zum Motionär: «Man kann sich nur vorstellen, dass die Motionäre durch eine punktuelle Betroffenheit zur Feder gegriffen haben.» Das sass, bewirkte aber nichts. Der Rat beschliesst mit 47 zu 21 Stimmen, die Motion an den Regierungsrat für Bericht und Antrag zu überweisen. Immerhin: Eine Arbeitsgruppe wird nicht eingesetzt.

Bericht und Antrag des Regierungsrates werden auf der Bildungsdirektion inhaltlich geplant. Die interne Besprechung am 7. Juni ergibt, dass am SPD in der heutigen Form und Anbindung festgehalten werden soll. Es liegt nun an mir, einen ersten Entwurf der Ausführungen noch

vor den Sommerferien zu Handen des Bildungsdirektors zu liefern. Wichtig ist mir die interne Absprache. Regelmässig informiere ich meine Leute und hole mir ihre Meinungen ein.

Bei der Arbeit merke ich, wie wesentlich die Vernetzung mit anderen Diensten und Organisationen ist. Als Einzeldienst, ohne schweizweite Verknüpfung wäre es fraglich, ob wir bestehen könnten. Mehrmals werde ich vom Bildungsdirektor und von der Amtsleiterin gefragt, wie das in anderen Kantonen aussieht. Ich weise jeweils auf die SPILK, die SKJP und auf den FSP hin, zeige die Faktenblätter, die Berufsordnung, die schulpsychologischen Standards. Das wirkt! Eine Abschaffung unseres Dienstes hätte schweizweite Auswirkungen. Die nationale Verknüpfung ist essentiell! Ich erfahre auch, dass sich der Motionär selbst bei der FSP erkundigt hat. Am 25.10.2017 schicken Philipp Ramming (Präsident der SKJP) und Sabine Schläppi (Geschäftsführerin FSP) dem Motionär eine Stellungnahme zu.

In der ersten Sommerferienwoche geht der Berichtsentwurf an die Gemeinden. Sie nehmen zum SPD Stellung. Auch die Gesundheitsdirektion wird zu einem Mitbericht eingeladen. Anfangs September sind Bericht und Antrag fertig. Nach der Besprechung im Gesamtregierungsrat wird der neunseitige Bericht den Kantonsräten zugeschickt, mit folgenden wesentlichen Punkten:

- In Kürze: «Schulpsychologie ist eine international anerkannte Fachrichtung der Psychologie, welche sich mit Entwicklung, Lernen, Erziehung und Schule beschäftigt. In allen Kantonen der Schweiz wird Schulpsychologie, meist in Form von kantonalen Ämtern oder Abteilungen, angeboten. Im Kanton Zug ist dies bereits seit 44 Jahren der Fall. Der Regierungsrat sieht keinen Grund, den SPD aufzuheben.»
- Rechtliche Verankerung: «Vor diesem Hintergrund wird klar, dass sich der SPD als kantonaler Schuldienst erweist, der im gesamten sonderpädagogischen und pädagogischen Bereich der Schulen die notwendigen Abklärungen trifft.»
- Haltung der Gemeinden zum SPD: «Auch die Schulpräsidenten und Rektoren halten einstimmig und dringend am SPD fest. Denn für sie steht das Wohl, die Förderung und Entwicklung des Kindes im Zentrum.

Für die gemeindlichen Schulen ist es unerlässlich, Zugriff auf eine unabhängige Stelle wie den SPD zu haben hinsichtlich Fragen der besonderen Förderung, im sonderpädagogischen Bereich oder zur Entwicklung des Kindes. Auf diese Weise erhalten sie innert Kürze objektive und neutrale Antworten zur weiteren Entwicklung bzw. Beschulung des Kindes. Fundierte Abklärungen beim SPD helfen, die notwendige Unterstützung zur Beschulung eines Kindes festzustellen und Massnahmen unter Berücksichtigung der schulischen und familiären Begebenheiten festzulegen.»

- Konsequenzen: «Durch die heute bestehende kantonale Anbindung des SPD verfügt der Kanton Zug über ein schlank organisiertes, wirkungsvolles Steuerinstrument im pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich. Durch die Aufhebung des SPD würde dem Kanton eine bewährte, verlässlich zugängliche und qualifizierte Fachstelle für alle weitreichenden Fragestellungen im Bereich der schulischen Förderung von Kindern mit besonderem Bedarf fehlen. Der Kanton verlöre durch die Aufhebung des SPD eine wesentliche Steuerungsfunktion mit beachtlichen Auswirkungen sowohl für den Kanton als auch für die Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bedarf in schulischen Belangen.»

### Abfuhr

Die Debatte fand am 29. November im Kantonsrat statt. Das Votum des Bildungsdirektors Stephan Schleiss zeigt exemplarisch, wie die Schulpsychologie politisch gesehen wird:

«Ich möchte aus dem Bericht und Antrag des Regierungsrates lediglich drei Punkte hervorheben und ergänzen.

1. Der SPD hat nicht den Auftrag gesunde Kinder zu «pathologisieren». Im Gegenteil! Er ist ein «Schleusenwärter» gegenüber dem Sonderschulbereich. Seine Funktion ist wie die eines Vertrauensarztes: In einem System, in welchem fast alle daran interessiert sind, Kinder den Sonderschulen zuzuweisen, nimmt er die Gegenposition ein. Wenn die Eltern das Gefühl haben, ihr Kind entspreche nicht der Norm, verlangen sie nach besonderer Förderung und sogenannten «verstärkten Massnahmen»; ihnen entstehen dabei ja keine Kosten. Die Sonderschulen hingegen

sind aus wirtschaftlichen Überlegungen grundsätzlich an einer guten Auslastung interessiert. Und der Lehrer der Regelklasse wehrt sich auch nicht dagegen, dass er einen besonders aufwendigen Schüler weniger zu betreuen hat. In dieser Situation kommt dem «Schleusenwärter SPD» eine besondere Verantwortung zu. Und dass der Zuger SPD dies nicht allzu schlecht macht, belegt die unterdurchschnittliche Sonderschul-Quote von weniger als drei Prozent im Kanton.

2. Die gemeindlichen Rektoren und Schulpräsidenten stehen geschlossen hinter dem SPD. Und das haben sie dem Regierungsrat nicht einfach so aus Gefälligkeit bestätigt. Die Gemeinden finanzieren die Sonderschulungen nämlich zu fünfzig Prozent mit. Wenn sie also mit der Arbeit des SPD nicht zufrieden wären, würden sie es in dieser Situation bestimmt sagen.
3. Der Zuger SPD ist schlank aufgestellt. Der Branchenverband empfiehlt pro 1500 Schüler eine Vollzeitstelle. Im Kanton Zug betreut eine Vollzeitstelle momentan 1882 Schüler, das sind mehr als zwanzig Prozent über der Empfehlung. Und in Zukunft werden es noch mehr sein: Die Schülerzahlen in den Gemeinden steigen und der SPD wird keine neuen Stellen bekommen, weil wir bekanntlich einen Stellenstopp haben.

Ich bitte Sie deshalb, dem Antrag des Regierungsrates zu folgen, und die Motion für nicht erheblich zu erklären.»

Die Debatte dauerte eine halbe Stunde und endete mit der Schlussabstimmung: Die Motion wird mit 43 zu 15 Stimmen bei 2 Enthaltungen als nicht erheblich erklärt. Damit war die Sache erledigt.

### Meine Erfahrungen

- Die Politik ist unberechenbar. Zu jeder Zeit, zu jedem Thema, aus dem Nichts können Eingaben erfolgen. Die Vorstösse sind nicht vorabgesprachen, meist radikal und haben zum Ziel, Kosten zu sparen.
- Die Ruhe bewahren. Zu schnelles Agitieren kann der Sache schaden. Und trotzdem:

- Alles stehen und liegen lassen: Die aufzuwendende Zeit für die Beantwortung von politischen Vorstössen ist enorm. Die Zeitinvestition lohnt sich. Wir sind der Überzeugung, dass wir nach dieser Motion über Jahre «wieder Ruhe haben».
- Die Schulpsychologie hat nur dann Chance zu bestehen, wenn wir kantonsintern und schweizweit vernetzen. Im vorliegenden Fall haben die Stellungnahmen der ambulanten psychiatrischen Dienste und der Gemeinden kantonsintern wesentlich zum Ausgang beigetragen. Ebenso wichtig ist die schweizweite Vernetzung. In unserem Fall hat die Stellungnahme des FSP und der SKJP an den Motionär sowie die vorhandenen schweizweit geltenden Dokumente (z.B. Berufsordnung, schulpsychologische Standards) uns bei der Argumentation entscheidend geholfen.

**Anschrift des Verfassers**

Dr. phil. Peter Müller  
Leiter Schulpsychologischer Dienst  
Artherstr. 25  
6300 Zug  
peter.mueller@zg.ch

**Links zur Vorlage**

- Motionstext
- Bericht und Antrag des Regierungsrats
- Protokoll der Kantonsratsitzung vom 1. Juni 2017 (S. 32, Debatte und Überweisung der Motion)
- Protokoll der Kantonsratsitzung vom 29. November 2017 (Debatte und Schlussabstimmung)



Elisabeth Merklin



Jens Frost

## Multifamilienarbeit – Therapie für den Familienalltag

Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen stellen eine grosse Belastung für das Familiensystem dar. Sie zeigen sich meist in unterschiedlichen Settings, beeinflussen den Alltag in der Familie und führen zu Problemen in der Schule. Eltern, Geschwister und andere Menschen aus dem persönlichen Umfeld orientieren ihr Verhalten an dem des erkrankten Kindes/Jugendlichen, was die Problematik häufig eher festigt als löst. Es können Familiendynamiken entstehen, bei denen jeder in seinem Tun gefangen ist und die Beziehungen zueinander leiden. Alle Familienmitglieder fühlen sich zunehmend hilflos und den Interaktionskreisläufen hilflos ausgeliefert. Beim Versuch, diese zu durchbrechen, werden Kommunikation und gegenseitige Unterstützung zunehmend durch Druck und Zwang ersetzt – selten mit dem gewünschten Erfolg. In der Multifamilientherapie lernen Mitglieder mehrerer Familien, wie sie auf befriedigendere Weise miteinander umgehen können / es auch anders geht.

### *Travail familial de groupe – Une thérapie pour le quotidien familial*

*Chez l'enfant et l'adolescent, des anomalies psychiques peuvent mettre l'équilibre familial à rude épreuve et constituer une charge importante. Elles peuvent se manifester dans différents contextes, influencer sur le quotidien familial ou être à l'origine de problèmes scolaires. Les parents, les frères et sœurs, mais aussi les proches adaptent leur comportement à celui de l'enfant/adolescent touché, ce qui ne fait généralement qu'ancrer un peu plus le trouble au lieu de le dissoudre. On voit ainsi parfois apparaître des dynamiques familiales dans lesquelles chacun est prisonnier de son rôle, et les relations en pâtissent inmanquablement. Les membres de la famille se sentent de plus en plus démunis face à la situation, et incapables d'échapper à la nouvelle*

*logique des rapports qui s'est instaurée. Si l'on tente de briser ce cercle vicieux, la communication et le soutien mutuel laissent souvent place à la pression et la contrainte – rarement avec l'effet escompté. Lors des séances thérapeutiques de groupe, les membres de plusieurs familles apprennent à composer les uns avec les autres de manière satisfaisante, ou tout simplement à s'y prendre autrement.*

Es ist Morgenpause. Mehrere Jungs im Primarschulalter rennen über den Pausenplatz, einer davon haut den anderen mit der PET-Flasche auf den Kopf. „Ein normales Verhalten für ein Kind“, findet die Mutter, deren Sohn in den ersten zwei Jahren schon drei Mal die Schule wechseln musste. Was diese gar nicht versteht. Kinder sollten doch Kinder sein und spielen dürfen. Die Lehrer hätten einfach Mühe damit, dass sie eine unkon-

ventionelle Familie seien, und deswegen hätte es schon wieder ein Time-out für Michael gegeben.

In der anschließenden Elternrunde wagt sich die Mutter von Clemens\* schliesslich, Michaels Verhalten anzusprechen: „Ich finde es nicht ok, wie dein Sohn sich verhält. Andere auf den Kopf zu schlagen, geht wirklich nicht.“ Michaels\* Mama wehrt zuerst ab und will gesehen haben, dass das Spiel in der Pause ausgeglichen war. Erst als sich die anderen Mütter und Väter an der Diskussion beteiligen und erklären, dass auch sie Michaels Verhalten nicht angebracht finden, ist sie bereit darüber nachzudenken, ob es vielleicht Gründe dafür gibt, dass Michael immer wieder aneckt und kaum Freunde hat. Die Eltern der anderen Kinder haben bewirkt, was weder Lehrer noch Schulleiter, die Erziehungsberatung oder Psychologen und Sozialarbeiter erreicht haben: Michaels Mutter hinterfragt das Verhalten ihres Sohnes, anstatt alle fachlichen Beurteilungen und gut gemeinten Ratschläge abzuwehren. Schliesslich erzählt sie auch davon, dass es zu Hause oft schwierig sei und dass sie Michael zu viel „gamen“ lasse, anstatt ihm Grenzen zu setzen. Ein Phänomen, das alle anwesenden Eltern kennen. Schnell sind sie in einer angeregten Diskussion über Handys und Computerspiele und tauschen sich darüber aus, welche Regeln sich bei ihnen bewährt haben.

Damit ist Michael noch lange kein Musterschüler, aber ein erster Schritt in die richtige Richtung ist getan. Die Mutter ist bereit, sein Verhalten zu hinterfragen und ihm klare Vorgaben darüber zu machen, was sie von ihm erwartet, was er darf und was nicht. Unterstützung bekommt sie dabei nicht nur von Fachleuten, die abstrakt argumentierten, die sie oft genug nicht verstand und von denen sie sich bisher immer latent bedroht und verurteilt fühlte, sondern von Eltern, die im selben Boot sitzen, die Jungs im gleichen Alter haben und mit denselben Problemen kämpfen.

### **Sich gemeinsam für die Kinder stark machen**

Multifamilienarbeit basiert auf der Überzeugung und Erfahrung, dass Familien fähig sind, eigene Lösungen für ihre Probleme zu entwickeln und umzusetzen. Begleitet von ausgebildeten Familiencoaches bzw. MFA-Therapeuten werden die Eltern bei der Multi-

familienarbeit dabei unterstützt, situationsadäquate Lösungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen. Die Coaches regen die Familien an, sich gegenseitig auszutauschen, sich Rückmeldungen direkt zu sagen und sich in diesem Prozess miteinander zu verknüpfen. Gruppensitzungen und -aktivitäten, die Arbeit im jeweiligen Familiensystem, Paargespräche, Eltern- und Kinderrunden, spontane Einzelkontakte und Diskussionen wechseln einander ab. Videofeedbacks können genutzt werden, wenn unklar ist, wie ein Konflikt entstanden ist, oder um die Distanz zum eigenen Handeln zu erleichtern und einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Die Interventionen sind lösungs- und ressourcenorientiert. Die Inhalte orientieren sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten aller Familienmitglieder.

Wenn Fachleute und Eltern gemeinsam an einem Strang ziehen und sich für eine positive Entwicklung der Kinder/Jugendlichen einsetzen, kann ein ganzheitlicher Blick auf das Verhalten des Kindes/Jugendlichen entstehen. Gegenseitige Schuldzuweisungen können reduziert oder ganz vermieden werden, wenn die involvierten Systeme sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam an einem Ziel arbeiten.

Im Sinne einer "therapeutischen Gemeinschaft" können sich Eltern mit ähnlichen Themen gegenseitig unterstützen. Während die Sichtweise auf eigene Schwierigkeiten in der Regel stark eingengt ist und Familien sich in ihrer Problematik gefangen fühlen, können sie anderen mit ähnlichen Problemen äusserst empathisch und konstruktiv begegnen. Hinzu kommt, dass es meistens leichter fällt, Hinweise von anderen Betroffenen anzunehmen als von Fachpersonen.

Die Eltern und/oder andere wichtige Bezugspersonen lernen in den Familiengruppen, eigenständig und angemessen auf schwierige Situationen im Umgang mit ihrem Kind zu reagieren. Dabei entwickeln sie ein Gespür für die alltäglichen (schulischen) Anforderungen und Strukturen, die ihr Kind zu erfüllen hat. Die Eltern unterstützen sich gegenseitig und erfahren eine positive Stärkung aus der anwesenden Elterngruppe. Während sie in den eigenen Problemen wie gefangen sind, haben Familien häufig ein sehr gutes Gespür dafür, was andere Familien in einer ähnlichen Situation brauchen.

Ziel der Multifamilienarbeit ist es, dass die Familien die differenzierten Aussenperspektiven der anderen für sich nutzen, um Veränderungen zu initiieren. Die Tatsache, dass alle Familien ähnliche Schwierigkeiten, Fragen, Sorgen und Nöte haben, erleichtert den gegenseitigen Austausch und das Finden von Lösungen. Familien werden so zu Experten für ihre Probleme, was das Selbstbewusstsein stärkt und die Selbstkompetenz fördert. Feedback von anderen Betroffenen ist oft hilfreicher als von Fachpersonen. Das Zusammensein und der Austausch mit anderen Familien in einer ähnlichen Situation wirken sozialer Isolation und Stigmatisierung entgegen. Die Familien erleben sich nicht mehr nur als „Beratene“, sondern auch als „Beratende“.

### Eine Idee – unterschiedliche Settings

Die Settings, in denen Multifamilienarbeit oder -therapie stattfindet, unterscheiden sich dabei und variieren in Häufigkeit und Dauer. Multifamilienarbeit gibt es in Schulen, sozialpädagogischen Institutionen, in psychiatrischen – stationär, teilstationär und ambulant - Einrichtungen mit intensiver Elternarbeit, in ambulanten Gruppen, die sich intensiv einem gemeinsamen Veränderungs- und Entwicklungsthema widmen möchten. Sie hat sich bewährt bei Familien mit Kindern, die durch störendes bis gewalttätiges Verhalten auffallen und Gefahr laufen, aus der Regelschule ausgeschlossen zu werden, bei Familien mit Kindern, welche die Schule schwänzen oder ganz verweigern, bei Familien mit Kindern, die sich in einem „Time-out“ oder schon in einer Sonderschule befinden und an deren Rückkehr in die Regelschule gearbeitet werden muss, bei Familien mit Kindern mit bestimmten Krankheits-/Störungsbildern wie ADHS, Asperger-Syndrom, Essstörungen, Diabetes etc., bei Eltern, die Unterstützung in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe brauchen und/oder psychisch krank sind. Die Einheiten finden mehrmals oder einmal wöchentlich, monatlich oder niederfrequenter, übers Wochenende, für mehrere Stunden oder einen ganzen Tag statt.

In der Tagesklinik Oberland der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Bern ist zum Beispiel ein wöchentlich stattfindender Multifamilientag, an dem die Kinder und Jugendlichen von mindestens einem Elternteil begleitet werden und den Alltag ihrer Kinder miterleben und –gestalten, fester

Bestandteil der Therapie. Es werden Situationen initiiert, die die Familien von zu Hause her kennen. Durch gezielte Interventionen und unterstützt von den anderen Anwesenden können neue Verhaltensweisen entdeckt und ausprobiert werden. Ziel der Behandlung ist es, dass Familien den Kreislauf aus Problemen durchbrechen und Ansatzpunkte für Veränderungen erkennen und im geschützten Rahmen mit neuen Verhaltensweisen und Interaktionsmustern experimentieren. Verschiedene Spiele und Übungen sowie Anregungen für den heimischen Alltag sind ebenfalls Bestandteil der Multifamilienarbeit. Moderiert werden die Familientage von einem interdisziplinären Team aus Therapeuten, Sozialpädagogen, Pflegenden und Lehrpersonen.

Trotz durchschnittlicher Intelligenz kann es zudem sein, dass Kinder/Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten den Anforderungen in der Regelschule nicht gewachsen sind. Häufig entsteht daraus ein Teufelskreis, der bei Kindern/Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen gleichermaßen zu Frustration führt. Die Entwicklung des Kindes/Jugendlichen ist unmittelbar oder langfristig gefährdet. Eine Therapie, die nur am Kind/Jugendlichen ansetzt, greift hier zu kurz. Ein Teil des Tages wird deshalb im Familienklassenzimmer verbracht. Eltern begleiten ihre Kinder während einer definierten Sequenz im Unterricht. Während der restlichen Woche besuchen die Kinder und Jugendlichen den regulären Schulunterricht der Tagesklinik.

Ein solches Familienklassenzimmer bieten in der Schweiz inzwischen auch zahlreiche Schulen an. Meist lernen die Schülerinnen und Schüler in Begleitung der Eltern oder eines Elternteils in der Schule in einem eigenen Klassenraum. Die Kinder/Jugendlichen werden in diesem Rahmen von einer Lehrperson klassenübergreifend unterrichtet. Die Eltern sind mit dabei und unterstützen ihre Kinder darin, die Regeln der Gruppe einzuhalten und ihren Unterrichtsstoff zu bearbeiten. Unterstützt werden sie durch regelmässige Coachings und Auswertungsgespräche mit einem Therapeuten und/oder Betreuungspersonen.

Jens Frost und der Schulleiter Peter Vogt haben ihre Erfahrungen in der Kleingruppenschule Wallisellen/Agglomeration Zürich (KGS), einer kommunale Son-

derschule auch für die angrenzende Stadt Zürich und die umliegenden Gemeinden, im Handbuch der Multifamilientherapie (Asen & Scholz, 2017) wie folgt zusammengefasst.

Die meisten Schüler (1. bis 6. Klasse) haben eine längere Leidensgeschichte hinter sich – z. B. stationäre bzw. teilstationäre Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in Sonderklassen und/oder Ausschluss aus der Regelschule. Sie haben oft Diagnosen wie Störungen des Sozialverhaltens, ADHS, Autismusspektrum-Störung, Schulverweigerung und Lernschwierigkeiten. In den Familien finden sich oft alleinerziehende Eltern. Sie sind häufig durch Migrationshintergrund, schlechte Deutschkenntnisse und nicht selten

Zuschreibungen wie »Multiproblemfamilie« gekennzeichnet. Nach ihrer MFT-Ausbildung 2010 in Deutschland initiierten Jens und Silvia Frost die ersten Familienklassenzimmer (FKZ) in der KGS Wallisellen. Der Schulleiter und sein Team aus Heilpädagogen und Sozialpädagoginnen gewannen im Schuljahr 2010/11 zusammen mit dem FKZ-Team einige Eltern und Kinder für zwei erste Pilotprojekte. Aufgrund der sehr positiven Rückmeldungen war die Entscheidung für die Weiterführung und spätere Implementierung schnell gefallen.

Als Erstes stellte sich die Frage, wie verbindlich und verpflichtend die Teilnahme am FKZ sein sollte, Schulleitung und Team waren sich einig: Die Teilnahme der Eltern sollte verpflichtend sein (und nicht mehr freiwillig wie noch bei den Pilotprojekten).

Bei Eintrittsgesprächen wird seitdem von den Eltern die Zusage für das Engagement verlangt. Nach 2 erfolgreichen Jahren stellte sich die Frage nach der Finanzierung erneut. Die Schulleitung entschied, das Schulgeld moderat um 5 % zu erhöhen und damit die Finanzierungsfrage für das FKZ auf längere Dauer zu sichern.

Damit wurde Multifamilienarbeit zum festen Bestandteil des sonderschulischen Angebots der KGS Wallisellen. Inzwischen im 6. Jahr angekommen, hat sich die Zusammensetzung des Teams verändert, und diverse Formen des FKZ sind in diesen Jahren umgesetzt worden.

Aus Sicht der Schulleitung hat sich der Anfangsaufwand gelohnt. Messbar ist der Erfolg an einer einfachen Tatsache: Die Mitarbeiter an der Basis können ihre Ar-

beit mit sehr viel Rückhalt der Eltern besser machen. Die Schulleitung ihrerseits muss nur noch in seltenen Ausnahmefällen intervenieren. Die Erfolgsbilanz bei der Reintegration kann sich auch sehen lassen: Von 70 Schülern mit teilweise schwerwiegenden Diagnosen fanden bisher 40 (also über die Hälfte!) den Weg zurück in die Regelschule, teilweise sogar ohne zusätzliche Unterstützung. Gleichzeitig hat sich die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in dieser Tagessonderschule von 2–4 Jahren inzwischen auf 1–3 Jahre verkürzt – und dies trotz zunehmender Aufnahme von Kindern mit Mehrfachdiagnosen und hohen Komorbiditäten.

Der gute Erfolg an der Sonderschule hat Mut gemacht, und örtliche Regelschulen haben Interesse am FKZ-Modell geäußert. Es besteht die Hoffnung, dass Familienklassenzimmer potenziell ein festes Angebot für alle Eltern und Kinder der Schulgemeinde werden wird.

### Woher kommt die Multifamilienarbeit?

Angelehnt an systemisches Denken beruht das Konzept der Multifamilientherapie auf der Überzeugung, dass jeder Mensch Teil verschiedener Systeme ihn umgebender Menschen ist. Alle Teile beeinflussen sich wie bei einem Mobile gegenseitig. Eine Verhaltensänderung beim Einzelnen ist dann am wahrscheinlichsten (und am nachhaltigsten!), wenn möglichst viele Teile der verschiedenen Systeme einbezogen werden. Peter Laqueur ging jedoch noch einen Schritt weiter. Er hat nicht nur mit der ganzen Familie seiner schizophrenen Patienten gearbeitet, sondern mit mehreren solchen Familien zusammen. Andere Therapeuten folgten seinem Beispiel und erkannten bald, dass es für die Familien nicht nur entlastend war zu erfahren, dass andere Familien ähnliche Probleme haben, sondern dass sie sich auch äusserst kompetent unterstützen konnten. Während die Sichtweise auf eigene Schwierigkeiten in der Regel stark eingeengt ist und Familien sich in ihrer Problematik gefangen fühlen, können sie anderen mit ähnlichen Problemen oft sehr empathisch und konstruktiv begegnen. Hinzu kommt, dass es meistens leichter fällt, Hinweise von anderen Betroffenen anzunehmen als von Fachpersonen.

Schnell zog dieses Vorgehen weitere Kreise. Das Konzept wurde auf andere Störungsbilder angewandt

und machte auch in Europa und Südamerika Schule. In den 1970er Jahren fand die Multifamilienarbeit oder Multifamilientherapie, wie sie je nach Setting genannt wird, in Grossbritannien beim Marlborough Family Service eine Heimat. Dort wurde sie vor allem von Eia Asen und Michael Scholz weiterentwickelt und verbreitete sich in ganz Europa. Die Settings, in denen die Multifamilienarbeit (kurz MFA) zum Einsatz kommt, sind genauso vielfältig wie ihre Anwender. Neben dem klinischen Kontext, wo sich das Feld von psychiatrischen Tageskliniken und interdisziplinären Eltern-Kind-Stationen bis zur somatischen Medizin sowie von Autismusspektrums-Störungen, Transidentitäten und Essstörungen bis hin zu frühkindlichen Störungen oder psychisch kranken Eltern, Kriegsveteranen und Scheidungsfamilien zieht, kommt die Multifamilienarbeit in der Jugendhilfe bei Gewalt, Kindeswohlgefährdung, zur Förderung der Erziehungskompetenzen, im Kita-Bereich und bei Jugendlichen aus der Emo-Szene genauso zum Einsatz wie in Familienschulen bzw. Familienklassenzimmern. Auch wenn die Grundlagen und -haltungen dabei immer dieselben sind, stellt jeder dieser Bereiche andere Anforderungen an die leitenden „Coaches“, wie sie in der Regel genannt werden. Das sind nicht immer nur Therapeuten, sondern je nach Setting Psychiater, Psychotherapeuten, Pädagogen, Sozialarbeiter, Erzieher, Pflegefachkräfte und andere. Die Grundhaltung ist dabei für alle gleich und wird von Eia Asen wie folgt beschrieben: „Nicht Institutionen, Therapeuten oder Lehrkräfte sind die ‚besseren Eltern‘ sondern sie unterstützen die tatsächlichen Eltern, ihre Verantwortung unbedingt wahrzunehmen, trotz ihrer augenscheinlichen Scheuklappen, Eigenheiten und ‚Verrücktheiten‘ im Umgang mit ihren Kindern und mit sich selbst.“

\* Alle Namen sind von den Autoren geändert.

#### Literatur

- Eia Asen & Michael Schulz (2017), Handbuch der Multifamilientherapie, Carl-Auer Verlag  
 Eia Asen & Michael Scholz (2015), Praxis der Multifamilientherapie, Carl-Auer Verlag (3. Aufl.)

#### Über die Autoren

Elisabeth Merklin, approbierte Psychotherapeutin, MFT-Therapeutin, therapeutische Leitung Tagesklinik Oberland in Spiez: elisabeth.merklin@upd.ch

Jens Frost, lic. phil., Fachpsychologie für Psychotherapie FSP u. Kinder- und Jugendpsychologie FSP, MFT- Therapeut KGS Wallisellen / Praxis Hunzikerareal / Zürich

Co-Präsident SDV MFA/MFT: j.frost@psychologie.ch

#### **Multifamilienarbeit (MFA) und Multifamilientherapie (MFT) Was ist das?**

Die **Multifamilienarbeit** bezeichnet Treffen von mehreren Familien mit jeweils einem hilfesuchenden Sorgenkind unter der Leitung von ausgebildeten MFA-Coaches. Es sind meist vier bis acht Familien mit von der Partie. Die Sorgenkinder sind in ähnlichen Entwicklungsphasen und haben oft ähnliche Probleme.

Bei Kindern mit schulischen Verhaltens- und Lernschwierigkeiten können diese Treffen auch in den entsprechenden Schulen stattfinden. In sogenannten Familienklassenzimmern unterrichtet eine Lehrperson normalen Schulstoff, die Familien sowie zwei MFA-Coaches sind zur Unterstützung präsent. Ziel ist es, ein optimales Lernklima für die Kinder zu schaffen, in dem Lehrer und Familien einander unterstützen, einander achten und auch Spass haben können.

Die **Multifamilientherapie** ist eine Form von Psychotherapie. Sie vereint die Systemische Familientherapie mit den Vorzügen von Gruppentherapie und Selbsthilfegruppen. Dabei sind bekannte gruppentherapeutische Wirkfaktoren wie gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und die Übernahme der Lösungen von anderen (Modell-Lernen) hilfreich. Die MFT behandelt Probleme wie Aufmerksamkeitsstörung, Ängste, Mobbing-Erfahrungen, aber auch ernsthafte kinderpsychiatrische Diagnosen wie Folgen von Psychotraumas (Posttraumatische Belastungsstörungen), Magersucht, Asperger-Syndrom und Bindungsstörungen. Sie stellt eine sinnvolle und erfolgreiche Erweiterung zu anderen therapeutischen Bemühungen dar.

Weitere Infos: [www.multifamilienarbeit.ch](http://www.multifamilienarbeit.ch)



MATTIELLO



Wenke Möhring

## Motorische und kognitive Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf Moveo ergo sum?

**Wie hängen motorische Fähigkeiten wie der menschliche Gang mit kognitiven Fähigkeiten zusammen? Wie verändern sich diese Zusammenhänge über den Entwicklungsverlauf? Wie unterscheiden sich diese Zusammenhänge bei entwicklungsunauffälligen Kindern von Kindern mit Entwicklungsrisiken oder Entwicklungsstörungen? Solche und ähnliche Forschungsfragen zur Entwicklung von Motorik und Kognition wurden vor sechs Jahren an der Abteilung Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie der Universität Basel (Prof. Alexander Grob) initiiert und werden seither kontinuierlich weiterentwickelt. Der vorliegende Artikel bietet Einblicke in die Ergebnisse dieser Gangstudien.**

### ***Les capacités motrices et cognitives au cœur du développement Moveo ergo sum ?***

*En quoi nos capacités motrices, comme la marche, sont-elles liées à nos capacités cognitives ? Comment ces rapports évoluent-ils au fur et à mesure du développement ? Quelles différences peut-on observer entre les enfants à développement dit classique et ceux présentant des risques ou des troubles du développement ? Depuis six ans, ces questions constituent la base des recherches menées par le service de psychologie de la personnalité et du développement de l'Université de Bâle (Prof. Alexander Grob) en matière de motricité et de cognition. Dans cet article, vous en apprendrez un peu plus sur les résultats de ces études consacrées à la marche humaine.*

Der enge Zusammenhang von motorischen und kognitiven Fähigkeiten wird in zahlreichen philosophischen Anschauungen und Entwicklungstheorien betont. So se-

hen manche Wissenschaftler die motorischen Fähigkeiten als Basis oder Motor von sich später entwickelnden, kognitiven Fähigkeiten (z.B. Piaget, 1952; Zimmer, 2011). Obwohl manche dieser Arbeiten Jahrzehnte zurückreichen, hat die Idee eines solchen engen Zusammenhangs gerade in der heutigen Zeit eine hohe Relevanz. So zeichnet sich der Bewegungsalltag der heutigen Kinder und Jugendlichen durch Bewegungsarmut und einem vermehrten Konsum von elektronischen Medien aus – mit weitreichenden Konsequenzen für ihre Gesundheit (wie z.B. Übergewicht).

Wenn also motorische und kognitive Fähigkeiten eng miteinander verbunden sind erscheint es nur logisch, dass das gleichzeitige Ausführen von motorischen und kognitiven Aufgaben zu Einbussen in der einen oder anderen Aufgabe führt. Solche Doppelaufgaben zur Erforschung des Zusammenhanges von Motorik und Kognition wurden an der Universität Basel mit Kindern durchgeführt. Hierbei wurden die Kinder gebeten, gleichzeitig über einen elektronischen Gangteppich zu

laufen und verschiedene kognitive Aufgaben zu lösen. So wurden die Kinder zum Beispiel gebeten, gleichzeitig zu laufen und dabei rückwärts zu zählen oder so viele Tiere zu nennen wie ihnen einfielen. Dieser elektronische Gangteppich (GAIRite Platinum, CIR Systems, USA) erlaubt es, die Gangparameter der Kinder sehr genau aufzuzeichnen. Dies ermöglicht die Messung von Gangeigenschaften, welche mit dem blossen Auge nicht erkennbar sind, wie zum Beispiel der Gangvariabilität. Diese Variabilität gilt als Anzeichen für die Regelmässigkeit und Automatisierung des Ganges (cf. Hausdorff, 2005) und hat sich in Studien mit älteren Versuchsteilnehmenden als Risikofaktor für eine erhöhte Sturzgefahr erwiesen (Lundin-Olsson, Nyberg, & Gustafson, 1997).

### Gangstudien an der Universität Basel

An diesen Studien nahmen entwicklungsunauffällige Kinder teil (N = 138, im Alter von 6-13 Lebensjahren; Hagmann-von Arx, Manicolo, Lemola, & Grob, 2016). Ebenso wurden Kinder mit Entwicklungsrisiken wie frühgeborene Kinder untersucht (N = 44, im Alter von 7-12 Lebensjahren; Hagmann-von Arx et al., 2015) und Kinder mit Entwicklungsstörungen wie der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS, N = 30, im Alter von 7-13 Lebensjahren; Manicolo, Grob, & Hagmann-von Arx, 2017; Manicolo, Grob, Lemola, & Hagmann-von Arx, 2016; Möhring, Hagmann-von Arx, & Grob, 2017) und Autismus-Spektrum-Störung (ASS, N = 32, im Alter von 4-17 Lebensjahren; Manicolo, Brotzmann, Hagmann-von Arx, Grob, & Weber, submitted). Die Gangstudien ergaben folgende zentralen Erkenntnisse:

- Das menschliche Gehen ist kein automatisierter Prozess sondern erfordert kognitive Ressourcen wie Aufmerksamkeitsprozesse. Dies zeigte sich an einem deutlich veränderten Gangmuster während der Doppelaufgabenbedingung im Vergleich zu der Bedingung, in der die Kinder dieselbe motorische Aufgabe ohne zusätzliche kognitive Aufgabe lösten. Genauer konnte gefunden werden, dass die Kinder einen variableren und langsameren Gang zeigten, wenn sie gebeten wurden, gleichzeitig über die Gangmatte zu laufen und eine zusätzliche Aufgabe zu lösen. Dieses robuste Ergebnis zeigte sich in entwicklungsunauf-

fälligen, frühgeborenen und Kindern mit ADHS und bestand sowohl für jüngere als auch für ältere Kinder.

- Die Regelmässigkeit des Ganges entwickelt sich über die Spanne der frühen und mittleren Kindheit. Entgegen früherer Annahmen scheint das menschliche Gehen somit nicht in der frühen Kindheit abgeschlossen zu sein, sondern entwickelt sich bis in die mittlere Kindheit und wird zunehmend regelmässiger. Dies zeigte sich für Doppelaufgabenbedingungen aber auch für Bedingungen, in welchen die Kinder ohne Zusatzaufgabe über die Gangmatte liefen.
- Das Gehen bei frühgeborenen Kindern ist unter den Doppelaufgabenbedingungen variabler als bei entwicklungsunauffälligen Kindern. Insbesondere frühgeborene Kinder mit sehr niedrigem Geburtsgewicht zeigten unter solchen Doppelbelastungen einen variableren Gang, welches aufzeigt, dass sie Schwierigkeiten hatten, ihre Aufmerksamkeit auf die motorische und kognitive Aufgabe aufzuteilen. Dieses Ergebnis deckt sich mit einer Reihe von empirischen Befunden, welche aufzeigen, dass frühgeborene Kinder – insbesondere diejenigen mit niedrigem Geburtsgewicht – ein höheres Risiko aufweisen, Defizite im motorischen und kognitiven Bereich zu entwickeln (für eine Meta-Analyse, siehe Aarnoudse-Moens, Weisglas-Kuperus, van Goudoever, & Osterlaan, 2009).
- Der menschliche Gang ist bei Kindern mit ADHS und ASS schon ohne diese Doppelbelastung variabler – also in Bedingungen, in denen die Kinder gebeten werden, nur zu gehen, ohne gleichzeitig eine kognitive Aufgabe auszuführen. Diese Gangvariabilität verbesserte sich aber mit zunehmendem Alter und glich sich nach einigen Lebensjahren dem Niveau von entwicklungsunauffälligen Kindern an. Dieses letztere Ergebnis zeigt, dass Kinder mit ADHS und ASS eine langwierigere Entwicklung in der Regelmässigkeit ihres Ganges aufweisen als entwicklungsunauffällige Kinder.
- Kinder mit ADHS konnten ihren Gang unter der medikamentösen Einnahme von Methylphenidat spontan verbessern. Sie zeigten nach der Einnahme von Methylphenidat eine geringere Gangvariabilität in den Doppelaufgabenbedingungen und in den einfachen Bedingungen ohne Zusatzaufgabe. Dies zeigt auf, dass sich Methylphenidat stabilisierend auf die Grobmotorik der Kinder auswirken kann.

## Konklusion

Die Studien zeigen ein enges Zusammenspiel von motorischen und kognitiven Fähigkeiten über den Zeitraum der frühen und mittleren Kindheit. Dieser Zusammenhang scheint nicht nur für feinmotorische, sondern auch für grobmotorische Fähigkeiten wie dem menschlichen Gang zu gelten. Entwicklungsunauffällige Kinder zeigen bis in die mittlere Kindheit eine Stabilisierung ihres Ganges. Im Vergleich zu entwicklungsunauffälligen Kindern zeigen Kinder mit Entwicklungsrisiken (frühgeborene Kinder) und Entwicklungsstörungen (ADHS und ASS) bis in die mittlere Kindheit hinein variable Gangmuster. Diese erhöhte Gangvariabilität verbessert sich jedoch bei Kindern mit ADHS und ASS im Verlauf der Entwicklung und lässt sich bei Kindern mit ADHS durch die Einnahme von Methylphenidat spontan verbessern. Diese letzteren Ergebnisse sind vor allem im Hinblick auf Studien wichtig, welche aufzeigen, dass Kinder mit ADHS im Alltag eine erhöhte Verletzungsgefahr aufweisen (Pastor & Reuben, 2006) und zeigt mögliche komplementäre Behandlungen für die zukünftige therapeutische Praxis auf.

## Literaturverzeichnis

- Aarnoudse-Moens, C.S.H., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J.B., & Osterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, *124*, 717-728.
- Hagmann-von Arx, P., Manicolo, O., Lemola, S., & Grob, A. (2016). Walking in school-aged children in a dual-task paradigm is related to age but not to cognition, motor behavior, injuries, or psychosocial functioning. *Frontiers in Psychology*, *7*, 352.
- Hagmann-von Arx, P., Manicolo, O., Perkinson-Gloor, N., Weber, P., Grob, A., & Lemola, S. (2015). Gait in very preterm school-aged children in dual-task paradigms. *PLoS ONE*, *10*, e0144363.
- Hausdorff, J. M. (2005). Gait variability: methods, modeling and meaning. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, *2*, 19.
- Lundin-Olsson L, Nyberg L, & Gustafson Y. (1997). „Stops walking when talking“ as a predictor of falls in elderly people. *Lancet*, *349*(9052):617.
- Manicolo, O., Brotzmann, M., Hagmann-von Arx, P., Grob, A., & Weber, P. (submitted). Gait in children with autism spectrum disorder: Age-dependent decrease in gait variability and associations with motor skills.
- Manicolo, O., Grob, A., & Hagmann-von Arx, P. (2017). Gait in children with attention-deficit hyperactivity disorder in a dual-task paradigm. *Frontiers in Psychology*, *8*, 34.
- Manicolo, O., Grob, A., Lemola, S., & Hagmann-von Arx, P. (2016). Age-related decline of gait variability in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Support for the maturational delay hypothesis in gait. *Gait & Posture*, *44*, 245-249.
- Möhring, W., Hagmann-von Arx, P., & Grob, A. (2017). Effects of dual-tasking in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: The role of methylphenidate. Poster presented at the Fachgruppentagung der Entwicklungspsychologie der DGPs, Münster, Germany, September 11–14.
- Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2006). Identified attention-deficit/hyperactivity disorder and medically attended, nonfatal injuries: US school-age children, 1997-2002. *Ambulatory Pediatrics*, *6*, 38-44.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). New York: International Universities Press. (Original work published in 1936).
- Zimmer, R. (2011). Bewegung – Motor der kindlichen Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 1112-1119). Bern: Hans Huber.

## Autorin

Dr. Wenke Möhring

Senior Researcher

Universität Basel

Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie

Missionsstrasse 62

4055 Basel

wenke.moehring@unibas.ch

<https://psychologie.unibas.ch/de/fakultaet/abteilungen/entwicklungs-und-persoeneichkeitspsychologie/>



Lothar Steinke

## Im Gespräch mit Lothar Steinke

### Wie bist Du zur Psychologie gekommen?

Nach der Matura 1981 habe ich ein Zwischenjahr gemacht. Ich habe mich je ein bis zwei Wochen an der Uni Zürich, der Uni Bern und der Uni Freiburg umgeschaut, weil mich einerseits Mathematik und Physik, andererseits Philosophie und Psychologie interessierten. Ich wollte wissen, wie die Welt und der Mensch aufgebaut sind.

Bald stellte sich heraus, dass Physik und Mathematik wohl nicht geeignet waren, denn meine Fragen stießen da auf wenig Interesse. So wendete ich mich der Philosophie und Psychologie zu. An der Uni Freiburg war alles recht familiär. Professor Flammer erkannte sogar in einer Vorlesung, dass da ein Fremder im Saal sass und Professor Schneider machte mir gleich eine Liste mit Seminaren, die ich besuchen sollte. Zudem wurde ich von Studenten spontan zum Essen eingeladen. Diese sehr persönliche Atmosphäre führte dazu, dass ich 1982 dort mein Studium aufnahm.

### Woher kam denn dieses Interesse an so fundamentalen Fragen?

Das Interesse an philosophischen Fragen war bereits in meinem Elternhaus vorhanden und wurde durch den plötzlichen Tod meines Vaters, kurze Zeit bevor ich von meinem Austauschjahr in den USA zurückkam, wohl deutlich mitgeprägt.

Mein Vater war Landarzt, meine Mutter Laborantin. Wir waren 5 Geschwister, vier Jungs und ein Mädchen. Zwei Brüder wurden Mediziner, einer Hotel-Direktor und meine Schwester, eine ausgebildete Sängerin, ist heute

Künstlerische Betriebsdirektorin am Theater Biel-Solothurn. Nach dem Tod meines Vaters hat die Mutter das Haus in eine Kunstgalerie umgewandelt und zwar sowohl die Praxisräume wie auch den Privatbereich. Wir mussten jeweils kurz aus der Türe schauen, bevor wir im Badezimmer verschwanden. Wir sind also mitten in Kunst aufgewachsen und ich war von den Geschwistern wohl derjenige, der die Mutter beim ‚Kunstbetrieb‘ am meisten unterstützte.

### Wie hast du die Studienzeit erlebt?

Ein entscheidender Moment war wohl etwa mittendrin: Da beschloss Professor Schneider, den Studiengang für Schulpsychologie aufzuheben und sich nur noch seinen anderen Forschungsbereichen zu widmen.

Wir waren noch 7 oder 8 Studierende, die übrig blieben und konnten ihn dazu überreden, dass wir pro Semester zwei Veranstaltungen selber organisieren konnten. Wir luden dann Leute ein, die auch für Kliniker interessant waren, da Kurse ausschliesslich für uns wenig Sinn machten. So holten wir zum Beispiel Leute aus dem Kreis von Gottlieb Guntern, also mit einem systemischen Beratungsansatz.

Eigentlich hatten wir sogar ein Studien-Konzept entwickelt um unser Schwerpunktfach zu retten, das den Beratungsbereich als Praxis-Grundlage für alle Psychologie-Studiengänge und abgespeckte theoretischere Spezialisierungen vorsah. Ich bin heute noch überzeugt, dass eine solche Basisausbildung alle unsere immer fragmentierteren psychologischen Berufsrichtungen gebrauchen könnten.

In dieser Zeit habe ich gelernt, dass und wie man Sachen selber organisieren kann. Dies nicht nur im Stu-

dienbereich. Ich war in viele Projekte involviert, in der Equipe des Studenten-Freizeitentrums *Centre Fries*, im Studentenrat, hab die Wohnbaugenossenschaft *Regie Studentiantine «Apartis»* gegründet, kettete mich für Greenpeace an Kamine und Bäume und nach dem Abschluss des Studiums habe ich geheiratet und mit meiner Frau ein Jahr lang Südamerika bereist, dort Projekte besucht, bei Freunden auf einer schweizerisch-chilenischen Farm gearbeitet und nebenher für die Kleinfirma meines Schweigervaters mit Gebietsvertretern Fabriken abgeklappert um Mikrochip-Lötmaschinen zu verkaufen.

### **Wie bist du dann in die Arbeitswelt eingetaucht?**

Mit einer Assistenz-Zeit habe ich 1992 meine Arbeit im schulpyschologischen Bereich aufgenommen, und zwar bei Otto Eder am kantonalen SPD Luzern. Dann war ich Springer für das Entlebuch, für Weggis, Rothenburg und Willisau, wo meine Frau im Büro nebenan als Logopädin wirkte. Josef Stamm und André Walzer waren meine charismatischen Mentoren. Ein intensiver aber toller Einstieg, bei dem ich verschiedene Arbeitsweisen kennenlernte.

Als der SPD für die Volksschule vom Kanton an die Gemeinden übergang, habe ich mich für die Arbeit in Rothenburg entschieden. Damals noch als Einzelperson konnte ich dort sehr schulnah arbeiten. So hatte ich in jeder der fünf angeschlossenen Gemeinden ein Büro. Mittlerweile sind wir am SPD zu fünf und ich leite den gesamten Schuldienst, zu dem auch die Logopädie, die Psychomotorik und Teile der Schulsozialarbeit gehören.

### **Du hast eine Auszeit genommen und ein faszinierendes Projekt mit Asylsuchenden gemacht. Wie kam es dazu?**

Eine Ü50-Beratung unserer Bank ergab, dass wir wohl etwas früher in Rente gehen könnten. Wir beschlossen dann, statt bis 64 zu warten, mit 55 eine Auszeit zu nehmen, meine Frau für ein Jahr, ich für ca. 5 Monate. Während 3 Monaten gestaltete ich das Kunstprojekt und in der verbleibenden Zeit besuchten wir Kuba. Der Kanton offeriert die Möglichkeit, beispielsweise durch einen Seitenwechsel seine Führungserfahrung zu reflektieren und weil ich seit 12 Jahren mit zwei Kollegen ein Gemeinschafts-Atelier habe, wollte ich

dies mit Kunst verbinden. Zufällig erfuhr ich über das Durchgangszentrum Rothenburg, dass Asylsuchende auch für die Kunstförderung eingesetzt werden können. Ich begann mit zwei bis vier Personen das Atelier auf Vordermann zu bringen, dann halfen sie bei Fassnachtvorbereitungen mit und so entstand die Idee, ein Kunstprojekt mit Asylsuchenden zu machen. Wir hatten eine halbe Scheune und zwei Silos, ich schätzte dies gross genug für 15 Arbeitsplätze. Mein Umfeld war etwas kritisch: «15 Asylsuchende? Da brauchst du freiwillige Helfer!» Aber aus meiner Sicht waren dies 15 erwachsene Menschen und so organisierte ich nur einen Beirat, aber kein Hilfspersonal. Mit dem Kanton konnte ich vereinbaren, dass sie mir Menschen aus drei Nationen, aus drei Berufsgruppen und mindestens drei Frauen zuteilten. Der Rest war Zufall, wie wenn ich in der Migros die ersten 15 Kunden, die ich kreuze, ins Projekt aufnehmen würde. Auch da war ich sicher, dass es in jedem Lebenslauf etwas hat, das mitteilenswert ist.

### **Wie bist du dann vorgegangen?**

Begonnen haben wir mit einem gemeinsamen Besuch der Ausstellung ‚Heimat‘ im Stapferhaus Lenzburg. Ich habe dann mit jedem und jeder Asylsuchenden ein ein- bis zweistündiges Gespräch geführt, teils von anderen Teilnehmern übersetzt. Dabei ging es um drei Dinge. Um ihre Lebensgeschichte, um etwas, was sie einem Publikum mitteilen wollten. Dann um ihre persönlichen Interessen und die allfälligen handwerklichen Fertigkeiten. Und drittens galt es herauszufinden, wie aus dem Besprochenen ein Produkt entstehen könne, welches ausgestellt werden kann.

Wir hatten jeden Morgen eine Konferenz, an der die Einzelnen das Ergebnis des Gesprächs präsentierten und die Gemeinschaft sich überlegte, ob der eingeschlagene Weg richtig sei. Dann habe ich über Kunst und Kunstgeschichte referiert und anschliessend haben wir gesungen, getanzt oder uns gegenseitig Märchen erzählt. So hat sich ein Kunst-Raum aufgespannt. Diese Konferenzen waren wichtig, es entstand Nähe und alle wussten, woran jeder arbeitete und man konnte sich bei Bedarf auch gegenseitig zur Hand gehen. Langsam entstanden die 15 Kunstprojekte, jedes verbunden mit dem Leben des jeweiligen Asylsuchenden: Köpfe, Stoffkissen, Schmuck, Bilder, ein Boot, ein Brotfen, Fotos,

Videos usw.... Wir haben unter anderem 40m2 Stoff, 30m2 Leinwand, je 1t Ton und Stahl und sogar 80 kg Schokolade verarbeitet. Die Ausstellung war dann für Schulen 3 Wochen offen, für die Öffentlichkeit 2 Wochen. Ein richtiger Museumsbetrieb mit 15 Räumen, mit Führungen durch die Künstler selbst und einem improvisierten Restaurant.

### Und geht es irgendwie weiter?

Aktuell sind die Werke eingelagert, einige werden in der Asylwoche in Luzern nochmals ausgestellt und wir würden uns über weitere Ausstellungsangebote freuen. Auch bei den Teilnehmenden geht es weiter: Die meisten warten immer noch auf einen Entscheid, zwei erhielten jedoch den B-Ausweis, einmal gab es eine Ablehnung, die sich nun im Rekurs befindet. Sie sind mehrheitlich weiterhin ohne Arbeit aber zwei können sogar in ein Praktikum an der Kunst. Den offiziellen Projektabschluss bildete eine Präsentation, zu der neben meinen Vorgesetzten und Berufskollegen auch Freunde und Leute, die mit dem Projekt zu tun hatten, eingeladen waren. Das Weiterbildungs-Ziel bestand ja darin, zu reflektieren ‚wie ich führe‘. Da habe ich mir gedacht, ich lade einen der Asylsuchenden ein und frage ihn nach seiner Erfahrung. Seine Antwort bringt auf den Punkt, worauf ich im Job in Zukunft noch mehr achten will: „Ich habe dir gesagt, ich kann machen kein Projekt, ich nicht gut Hände Arbeit, Malen, Tonern und so. Ich Putzen, Helfen. Du hast gesagt: Doch, doch du kannst .... Und dann ... ja, ich kannst.“

Herzlichen Dank für das Gespräch  
Kontakt: lothar.steinke@bluwin.ch

Ich hatte die Gelegenheit, das Projekt zu besuchen und das Faszinierendste waren die Beschreibungen, wie die einzelnen Asylsuchenden zu ihrem Thema fanden. Subtile Interviews und eine fundamental psychologische Begleitung - und dann - Kunstform geworden – standen daneben die Objekte, persönlich erläutert. Eine Maturaarbeit ist in Planung, die diese Interviews in einer Broschüre für den Ethik- und Gestaltungs-Unterricht aufarbeitet. Über den Newsletter aus dem Kunstsilo wird man zu gegebener Zeit mehr erfahren: [www.kunstsilo.ch/newsletter](http://www.kunstsilo.ch/newsletter).

## Sarwar B., 24 Jahre, aus Afghanistan, in der CH seit 1 Jahr und 10 Monaten, wohnhaft in Wikon, ledig, Berufserfahrung: Maler, Teppichhändler

### Auszug aus dem Interview: «Projekt Kessel»

S: Ich will Achmed Shah Machsud malen. Er ein Held für Afghanistan. The Lion of Afghanistan. Für alle Afghanistan, Sunni, Shii, Pashtu, Hazara, alle. Schauen Foto, hier auf Pferd reiten. So malen.

L: Warum ist es dir wichtig, so etwas zu malen?

S: Ich Arbeit Armee. Trainer für neue Soldat. Helfen meine Land gegen Taliban. Taliban kommen meine Familie, sagen, Sarwar ist Armee, wenn nachhause kommt, wir töten.

L: Das war sicher schlimm, als du das gehört hast.

S: Meine Familie nicht sagen mir. Alle Familien stolz für helfen Land. Aber Taliban dreimal kommt. Dann Familie sagen mir. Dann ich gehen weg. Jetzt ich nicht helfen meine Land wie Shah Machsud.

L: Ich verstehe. Aber ein Bild abmalen, ist nicht so interessant. Deine Geschichte ist interessanter. Hast du selbst etwas gemacht, was ein bisschen ähnlich ist wie Shah Machsud. Oder gibt es jemanden in der Familie?

S: Mein Grossvater. Sehr gute Mann. Gross, stark, alle Respekt. Ich viel nicht sitzen gleiche Zimmer wie Grossvater. Wenn du machen falsche, er sehr laut. Ich Angst. Aber sehr gute Mann, sehr gut.

L: Gibt es ein Objekt, das dich an den Grossvater erinnert? Oder ein Erlebnis, ein Geruch, ein Ton?

S: Weiss nicht.

L: Angenommen, deine Grossmutter hätte etwas aufbewahrt von ihm als er gestorben ist. Was hätte sie oder was hättest du genommen?

S: Weiss nicht. Aber Grossvater gute Mann für Arme helfen. Mit Lastwagen in Dorf fahren, Essen bringen, gratis. Und zwei Dorf Brunnen baut, für Wasser, gratis.

L: Wenn du deiner Familie ein Foto schickst von deinem Projekt, was müsste auf dem Foto sein, dass sie sagen: «Ah, Sarwar möchte seinem Land helfen. Wir sind stolz auf ihn!» ?

S: Ich Brunnen bauen, mit Holz.

später:

S: Machen Kessel. Dekoration ich schreiber Name Grossvater.

L: In arabisch? Das geht doch gar nicht in Holz.

S: Nicht schreiber. Vogel. Schauen: Hier Name schreiber. Dann Linie. Wie Vogel sieht. Grossvater Falke, andere Seite ich Taube. Aber rund schwierig. Eckig machen.

L: Wieviele Teile willst du machen? Gibt es eine Zahl, die etwas bedeuten würde?

S: Afghanistan 34 Kanton.

L: Das ist etwas viel. Gibt es eine kleinere Zahl?

S: Zwölf Sprachen hat.

L: So fein wie du es machst hat der Kessel aber viele Löcher.

S: Wie Afghanistan. Heute viele Krieg. Du bringen Wasser, keine helfen, alles geht in Sand.

### **Ausführung:**

Eiche, Leim.

Grösse: Höhe = Grösse des Grossvaters 185 cm, Durchmesser = Grösse Sarwars 175 cm.



# SKJP Akademie 2018

## Skills für die Praxis

### Auftrags- und Rollenklärung / Gesprächsführung / Selfcare

Die Fortbildungszyklus 2018 der SKJP-Akademie griff mit „Skills für die Praxis“ zentrale, praxisrelevante Themen auf.

Den Auftakt machte **Ursula Fuchs**, Psychotherapeutin und Leiterin des Instituts wilob, Lenzburg. Unter dem Titel **„Die Kunst sichtbare und unsichtbare Facetten von Aufträgen zu erkennen und zu klären“** führte sie den Anwesenden aus einer ganzheitlich-systemischen Optik die zentrale Bedeutung einer sauberen Rollen- und Auftragsklärung für eine erfolgreiche beraterische und therapeutische Arbeit vor Augen. Die Fragen: *Wer will was, von wem, ab wann, bis wann, wieviel, wozu, mit wem - gegen wen?* müssen im Laufe jedes Prozesses, möglichst frühzeitig, geklärt werden. Die „4+1 As der Auftragsklärung“ können dabei hilfreich sein: 1. Anlass (Was führt sie her?) 2. Anliegen (Was möchten Sie erreichen?) 3. Auftrag (Was wollen Sie von mir?) 4. Abmachung/Kontrakt/Arbeitsbündnis (Was biete ich an?) 5+. Arbeitsbeginn (Wie fangen wir an?)

Nahtlos an die Thematik der Auftragsklärung schloss die anschliessende Veranstaltung **„Heikle Gespräche führen - Richtig navigieren durch Gefahrenzonen“** mit **Matthias Obrist**, Leiter des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Zürich. Aus seinem reichen Erfahrungsschatz berichtete er praxisnah über wesentlichen Grundlagen für eine erfolgreiche Kommunikation und Gesprächsführung. Konkret wurde der Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen geübt, um für mögliche Stolpersteine gewappnet zu sein.

Die umfangreichen abgegebenen Unterlagen dürfte den Teilnehmenden im praktischen Alltag eine wertvolle Hilfe sein.

Aus einer wissenschaftsfundierten konkreten Praxis berichten auch **Dr. Tobias Stächele**, Leiter der Psy-

chotherapeutischen Ambulanz für stressbedingte Erkrankungen, Institut für Psychologie, Universität Freiburg i. Br. am zweiten Seminartag. Unter dem Titel **„SELF CARE - engagiert, motiviert, flexibel - und wo bleibe ich?“** zeigte er mögliche Konflikte zwischen Engagement und Empathie für Klienten und der Selbstfürsorge von praktisch tätigen Psychologinnen und Psychologen auf. Wie die notwendige Balance zwischen fordernder Arbeit und erholsamem Ausgleich gefunden werden kann, wurde in theoretischen Inputs und praktischen Übungen realitätsnah vermittelt. Der Seminartag dürfte in wacher Erinnerung bleiben und eine hilfreiche Ressource für die selbstfürsorgliche Aktivierung und Erholung im Alltag sein.

Auch im kommenden Jahr plant die SKJP-Akademie wieder zwei Weiterbildungstage. Angeregt durch Inputs von Seiten der Mitglieder wird der Zyklus das Thema Identität und sexuelle Orientierung aufgreifen und die Bedeutung für die kinder- und jugendpsychologische Arbeit beleuchten. Unter dem Arbeitstitel und Leitgedanken **„Identität-Diversität-Sexualität-Normalität“** ist die Arbeitsgruppe mit Katharina Hellmich, Elisabeth Korrodi, Simone Stamm und Josef Stamm daran, für Januar/Februar 2019 zwei informative und praxisrelevante Fortbildungstage zu gestalten. Das Programm erscheint im Sommer 2018.

Josef Stamm

# 1. Schweizerischer Schulpsychologie-Kongress 2018

## Am Anfang ist Bindung

### Die Bedeutung von Beziehung im schulischen Kontext

#### Inhalt:

Am ersten Schweizerischen Schulpsychologie-Kongress der SKJP beleuchten verschiedene renommierte Fachleute aus ganz Europa die Bedeutung der Bindung für die Beziehung im schulischen Kontext aus verschiedenen Blickwinkeln. Konkrete Hinweise auf mögliche Umsetzungen geben spezifische Beiträge aus Forschung, Lehre und der schulpsychologischen Praxis in der Schweiz.

#### Hauptreferent/innen:

Prof. Dr. em. Pascqualina Perrig-Chiello (Uni Bern), Dr. Peter Zimmermann (Bergische Uni Wuppertal), Prof. Dr. Henri Julius (Uni Rostock), Roberta Andreetta Di Blasio & Céline Panza (CERFASY Nèuchâtel), Alfons Aichinger (Moreno-Institut)

#### Zielpublikum:

Schulpsychologen/innen, Kinder- und Jugendpsychologen/innen; Lehrpersonen und Schulleitungen sowie weitere Fachpersonen aus dem schulischen Umfeld; Fachpersonen aus Beratung und Therapie; weitere Interessierte

#### Organisation:

Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP) – in Zusammenarbeit mit ‚Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz (SPILK)‘

**Daten:** Freitag/Samstag, 9./10. November 2018

**Ort:** Biel/Bienne, Kongresshaus, Zentralstrasse 60

#### Anmeldung und weitere Informationen

<http://www.schulpsychologiekongress.ch/>

# 1<sup>er</sup> Congrès suisse de psychologie scolaire 2018

## Au début, il y a le lien

### L'importance des relations dans un contexte scolaire

#### Contenu :

Lors du premier congrès suisse de psychologie scolaire de l'ASPEA, des experts renommés de toute l'Europe mettront en lumière l'importance du lien pour les relations dans un contexte scolaire à partir de différents points de vue. Des informations concrètes répondant à des adaptations possibles apportent des contributions spécifiques à la recherche, de l'enseignement et de la pratique de la psychologie en Suisse.

#### Intervenants/es principaux/ales :

Prof. Dr. em. Pascqualina Perrig-Chiello (Uni Bern), Dr. Peter Zimmermann (Bergische Uni Wuppertal), Prof. Dr. Henri Julius (Uni Rostock), Roberta Andreetta Di Blasio & Céline Panza (CER-FASY Neuchâtel), Alfons Aichinger (Moreno-Institut).

#### Organisation:

Association suisse de psychologie de l'enfance et de l'adolescence (ASPEA), en collaboration avec Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz (SPILK).

#### Dates :

Vendredi et samedi 9 et 10 novembre 2018

#### Lieu :

Biel/Bienne, Maison des congrès, Zentralstrasse 60

#### Inscription et informations complémentaires :

<http://www.congres-psychologie-scolaire.ch>

## 50 Jahre SKJP (1969-2019)

Die SKJP wird im kommenden Jahr 50 Jahre alt!

Das Thema im Jubiläumsjahr wird sein: «Ganzheitlichkeit in der psychologischen Arbeit – Der Einbezug des Körpers in der Beratung»

Am 29. März 2019 findet die Mitgliederversammlung im Eventforum in Bern statt. Im Weiterbildungsteil werden körper-psychotherapeutische Ansätze vorgestellt.

Am 6. September 2019, findet die Jubiläumstagung ebenfalls im Eventforum in Bern statt. Die Bedeutung des Einbezugs des Körpers in der psychologischen Beratung wird von renommierten Fachleuten aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Hauptreferenten sind: Prof. Dr. Joachim Bauer (Neurobiologie), Dr. Maja Storch (Zürcher Ressourcen Modell), Rolf Krizian (Neuro-systemischer Ansatz) und Dr. Gunther Schmidt (Hypno-systemischer Ansatz).

## 50 ans de l'ASPEA (1969-2019)

L'année prochaine, l'ASPEA fêtera ses 50 ans !

Le thème de l'année 2019 sera le suivant : « La globalité dans le travail psychologique – L'intégration du corps dans les activités de consultation »

L'assemblée générale aura lieu le 29 mars 2019 à l'Eventforum de Berne. Des approches de psychothérapie corporelle seront présentées lors de la partie consacrée à la formation postgrade.

La réunion anniversaire aura quant à elle lieu le 6 septembre 2019, également à l'Eventforum de Berne. L'importance de l'intégration du corps dans les activités de consultation y sera abordée par d'éminents spécialistes et analysée sous des éclairages différents. Les principaux intervenants seront : Prof. Dr. Joachim Bauer (neurobiologie), Dr. Maja Storch (Zürcher Ressourcen Modell, ou « modèle de ressources zurichoises »), Rolf Krizian (approche neuro-systémique) et Dr. Gunther Schmidt (approche hypno-systémique).

# Herzlich willkommen

**Neumitglieder SKJP September 2017 - Februar 2018**

## **Eintritte ordentliche Mitglieder**

Marianne Boller Hergsiwil  
Anna-Katharina Bossart Meggen  
Dr. Inês Vasconcelos Horta Zug  
Dr. Deborah Vitacco Zürich  
Aki Camenzind-Zraggen Bern  
Silvia Sollberger Nürensdorf  
Andreas Schwarzer Biel/Bienne  
Isabella Grüter Luzern  
Teresa Weibel Fritschi Stansstad  
Tatjana Di Donna Bern  
Ursina Fässler Winterthur  
Kim Streit Baden  
Regula Gerber Grosswangen  
Isabelle Sprenger Goldach  
Magali Meier Suhr  
Pamela Diz Zürich

## **Eintritte Studierendenmitglieder**

Naina Walia Corninboeuf

## **Eintritte Schnuppermitglieder**

Sonja Vogelsanger Liebefeld  
Selina Andrey Bern  
Mario Nadig Bern  
Franziska Sara Aepli Jona

## **Neue Fachzielträger/innen**

### **"Fachpsychologe/in für Kinder- und Jugendpsychologie FSP"**

Sophie Moy Biel/Bienne  
Melanie Brühlmann Wohlen

# Rezensionen

**Irvin D. Yalom: Wie man wird, was man ist. Memoiren eines Psychotherapeuten**  
btb Verlag München, 2017

Der durch zahlreiche Publikationen bekannte Psychotherapeut Irvin D. Yalom schaut im Alter von 86 Jahren auf sein Leben zurück, mit einer einzigartigen Offenheit und Ehrlichkeit, die gleichermassen berührt wie zu Eigenreflexion anregt.

Als Sohn russisch-jüdischer Einwanderer wuchs Yalom im Armenviertel von Washington auf. Die Mutter beschreibt er als hartherzig, mit dem Vater, der an sechs Tagen in der Woche in seinem Lebensmittelgeschäft engagiert war, fühlte er sich wenig verbunden. Er vermisste einen Mentor, der ihm den Weg ins Leben zeigen und ihn aus dem bildungsfernen Milieu, aus dem „Ghetto der jüdischen Kultur“ herausführen würde. Er litt unter Hänseleien und Gehässigkeiten der Gleichaltrigen, fühlte sich einsam, verängstigt und von Minderwertigkeitsgefühlen geplagt. Trost und Anregung fand er in der öffentlichen Bibliothek, wo er bereits im Kindesalter begann, in alphabetischer Reihenfolge die vorhandenen Biografien zu lesen. Beim Lesen von Weltliteratur und in der Auseinandersetzung mit Schriften von Philosophen, die sich mit dem Sinn und den Werten des Lebens auseinandersetzen, fand er Zeit seines Lebens Orientierung und Anregung. Schriftsteller und Philosophen wurden so zu Wegweisern, die ihm weitsichtige Kenntnisse über menschliches Wirken, Leiden und Leben vermittelten.

Im Laufe seiner Ausbildung zum Psychiater und während seines weiteren Wirkens traf er immer wieder auf Persönlichkeiten, von denen er sich anregen liess und die er sich zum Vorbild nahm. Veranschaulicht mit zahlreichen Fallvignetten berichtet Yalom über seine umfassende Forschungs- und Lehrtätigkeit, über eigene Lernprozesse wie über seine Fehler und Irrtümer. Bis heute verhilft er Patienten zu neuen Einsichten und erforscht deren Leben, gleichzeitig reflektiert er sein eigenes Werden und gewinnt daraus neue Erkenntnisse. Mehrmals im Laufe seines Lebens unterzog er sich therapeutischen Behandlungen, um eigene Lebensprobleme zu bearbeiten oder sich in neue Behandlungsfel-

der, wie zum Beispiel in die Arbeit mit chronisch kranken oder sterbenden Patienten, vorzuwagen.

Yalom verschrieb sich unter anderem der Entwicklung von Gruppentherapien. Er suchte immer wieder neue therapeutische Zugänge, prüfte seine Annahmen laufend und revidierte diese. Er verfasste Trainingsprogramme für angehende Psychotherapeuten und schrieb zahlreiche Fachbücher über existenzielle Psychotherapie sowie Romane, die zu Bestsellern wurden. Als ausgebildeter Psychoanalytiker fühlt sich Yalom keiner traditionellen Therapieschule zugehörig. Er wendet sich gegen jeglichen Methodenzwang, sowohl gegen die Freud'sche Orthodoxie als auch gegen lösungsorientierte, kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientierte Ansätze, die sich ökonomischen Zwängen unterwerfen. Er plädiert für eine therapeutische Haltung, die von Intensität, Wärme, Authentizität und Empathie geprägt ist.

Das Buch liest sich wie ein spannender Roman und spricht psychologisch Tätige, wie neugierige Lesefreudige gleichermassen an. Als zeitgeschichtliches Dokument streift es die Auseinandersetzungen der verschiedenen psychotherapeutischen Richtungen im 20. Jahrhundert. Berühmtheiten wie Viktor Frankl, Carl Rogers oder Rollo May neben anderen kommen zu Wort und moderne Ansätze wie die Online-Therapie werden reflektiert. Fotos aus dem Familienalbum dokumentieren die persönliche Seite des Autors, der auf eine glückliche langjährige Ehe mit seiner Frau Marilyn und auf eine zahlreiche Nachkommenschaft zurückblicken kann.

Die Lektüre vermittelt neben Mut und Zuversicht auch eine Menge Anregungen für einen mitmenschlichen Umgang, ob mit Klienten oder mit Freunden. Noch intensiver als der Film „Yalom's Cure – Eine Anleitung zum Glücklichsein“ (2014) regt das Buch an zu einer gewissen Leichtigkeit des Seins, weil es auch Antworten auf existentielle Fragen wie Alter oder Tod enthält. Und wer sich nach dem Lesen selber fragt, wie er geworden ist, was er ist, hat den Yalom'schen Funken eindeutig aufgefangen.

Dr. phil. Regula Maaß 19.02.2018

**Rezension MKT 1-9 (Mathematik-Kurztests), 2017.**  
**Bezug unter:** [https://www.hfh.ch/de/unser-service/shop/produkt/vorankuendigung\\_mathematik\\_kurztest\\_mkt\\_1\\_9](https://www.hfh.ch/de/unser-service/shop/produkt/vorankuendigung_mathematik_kurztest_mkt_1_9).

Die MKT 1-9 wurden durch Stefan Meyer und Angela Wyder von der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich entwickelt, um ein bis anhin fehlendes Instrument für die Lernstands-Erfassung und Förderplanung im Fach Mathematik bereitzustellen.

Es handelt sich dabei um ein Screening-Instrument, welches gem. Schuljahr unterschiedliche Aufgaben aus den Bereichen Arithmetik/Algebra, Sachrechnen und Geometrie enthält. Die Aufgaben sind an aktuellen Lehrplänen der Schweiz orientiert und basieren auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. Ergänzend zu den Tests können themenzentrierte Tiefenanalysen zu mathematischen Inhalten gemacht werden.

Die Testung sollte Ende Schuljahr oder innerhalb des 1. Quartals des neuen Schuljahrs durchgeführt werden und dauert maximal 45min. Der MKT kann als Einzel- oder Gruppenverfahren eingesetzt werden. Die Auswertung ist einfach und als Gesamtergebnis erhält man eine Einteilung in unterdurchschnittliche, durchschnittliche und überdurchschnittliche Rechenfertigkeiten sowie Prozentrangnormen.

Die Normierung erfolgte in 12 deutschsprachigen Kantonen und im Fürstentum Lichtenstein und pro Klasse nahmen ca. 250-300 Kinder teil.

Meine Einschätzung:

In erster Linie handelt es sich um ein Instrument für die pädagogische Diagnostik (Klassenlehrpersonen, Heilpädagogen). Fallen Kinder in diesem Test in einen unterdurchschnittlichen oder weit überdurchschnittlichen Bereich, so kann eine entsprechende Förderplanung stattfinden, welche durch weiterführende Abklärungen auf dem SPD/EB ergänzt werden können.

Vorteile sehe ich klar darin, dass Tests für alle Schulstufen vorhanden sind und dass sich die Aufgaben am Schweizer Lehrplan orientieren. Im Unterschied zu vorhandenen Tests sind auch Aufgaben zur Geometrie ent-

halten. Es werden zudem Hinweise zur Förderplanung, zur Förderung des Blitzrechnens und Informationen zur LeMa-Methode (Lesen- und Mathematisieren im Sachrechnen) gegeben.

Als Nachteil kann die zeitlich eingeschränkte Gültigkeit der Normen genannt werden, welche aber auch bei anderen vergleichbaren Tests gegeben ist. Gemäss Rückfrage bei den Herstellern wird dieser Nachteil jedoch damit aufgehoben, dass gleichartige mathematische Probleme über mehrere Schulstufen und Schwierigkeitsgrade verteilt worden sind.

Aus Sicht der SPD's / EB's macht es Sinn, dieses Instrument zu kennen und v.a. die Schulen bzw. die Heilpädagogen und Heilpädagoginnen zu animieren, dieses Instrument zu verwenden, um Kinder mit Rechenschwierigkeiten zu erkennen und als Basis für eine Anmeldung zur Abklärung zu verwenden.

## Begabungsförderung steigt auf – LISSA-Modelle für die Sekundarstufe I.

Herausgegeben von der Stiftung für hochbegabte Kinder und der Stiftung Mercator Schweiz (2017): help-verlag ag, Bern, ISBN Print: 978-3-0355-0420-0 ISBN E-Book 978-3-0355-0595-5

Nichts für Ungut, aber wir beschäftigen uns seit Jahren intensiv mit der Förderung und Integration von leistungsschwachen Kindern und jetzt ist die Reihe an den (Hoch-)Begabten? Weit gefehlt! LISSA steht für **Lernfreude in Schweizer Schulen** anregen und genau darum geht es in diesem Buch. Ich bin beeindruckt von den im zweiten Teil der Lektüre portraitierten Schweizer Schulen, die engagiert Ideen und Schulmodelle entwickeln und umsetzen, welche die Kinder da abholen, wo sie wirklich stehen, ressourcenorientiert arbeiten und genau so die Lernfreude **aller** Schüler anregen. Aber fangen wir von vorne an.

Das Buch ist zwar aufgrund seiner A4-Grösse nicht wirklich handlich, die Gliederung verspricht aber direkt sehr viel. Die einzelnen Kapitel sind in sich erklärend und können je nach Bedarf und Interesse unabhängig voneinander gelesen werden. Im ersten Teil finden sich fachliche Grundlagen. Es geht darum, aufzuzeigen, was Begabung und Begabungsförderung überhaupt bedeutet. Begabung geht hier weit über das kognitive Intelligenzverständnis hinaus. Aktuelle Begabungsforschung orientiert sich zunehmend an der Förderung partieller Begabungen bei Kindern, sei dies im mathematischen, sprachlichen, sportlichen, musikalischen oder musischen Bereich. Zudem wird der Tatsache Rechnung getragen, dass co-kognitive Personenmerkmale wie Optimismus, Vertrauen in sich und andere, Empathie und vieles mehr, sowie die soziokulturellen Voraussetzungen die Entwicklung von Leistung dominieren. In verschiedenen Kapiteln wird aufgezeigt, wie und durch welche Instrumente Begabungen überhaupt erst identifiziert werden können. Weiter werden pädagogische und didaktische Grundlagen der Begabungsförderung dargelegt. Hier nimmt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) den zentralen Platz ein. Unter Enrichment ist die zusätzliche Anreicherung von Lehrinhalten über die normativen Vorgaben des Lehrplans hinaus zu verstehen. Auf die Frage, ob diesbezüglich Separation oder Integration das beste Modell darstellt, gibt

es eine klare Antwort: nur eine inklusive Lernstruktur ermöglicht nebst gemeinsamen auch individuelle Lernpfade, die sich gegenseitig ergänzen und anerkennen und führt schliesslich zu den erhofften Resultaten. Klar wird auch, dass sich die Schule nicht länger hinter einer Scheinhomogenität verstecken kann und zu einer Differenzierung übergehen muss. In Lernlandschaften kann der Heterogenität in Stammklassen Rechnung getragen und das selbstorganisierte und selbstreflektierte Lernen ermöglicht werden. Vertrauen in die Schüler und Lernberatung und -begleitung werden unabdingbar. Die Möglichkeit, über andere Formen der Klassenzusammenstellung oder alternative Lernformate im Sinne von klassenübergreifenden Pull-out-Programmen, Talentpools, Kompetenzzentren, Mentoring, Sommerakademien und/oder Wettbewerben und noch so vieles mehr nachzudenken, wird eröffnet.

Meines Erachtens gilt es neben all diesen Inputs aber zwei ganz besondere Aspekte dieses Buches hervorzuheben. Zum einen findet sich ein von Victor Müller-Oppliger zusammengestelltes Glossar im Anhang, das es schafft, auf gerade mal sieben Seiten alle wichtigen Schlagwörter zum Thema präzise und klar zu erklären. Zum anderen wird der Leser nicht nur mit schönen Theorien und Ideen berieselt, sondern findet auch reichlich praktisches Material zur konkreten Umsetzung und eine DVD mit 6 Filmporträts über unterschiedlich praktizierende Schulen. Ein für mich sehr positives Buch, das sich in erster Linie an Schulleiter und Lehrpersonen der Sekundarstufe I richtet, aber auch Pflichtlektüre für Studenten der Pädagogik, Politiker, Kinder- und Jugendpsychologen und andere für die Bildung Verantwortliche sein muss.

Christine Kuonen-Abgottspon, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

# Universität Basel

## Abstracts der Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS KJP

**Vorsitzender Studiengangkommission: Prof. Dr. Alexander Grob, Fakultät für Psychologie der Universität Basel**

### Absolventin FS 18

Studien zeigen, dass elterliche Erwartungen (oder die Erwartungen von anderen Bezugspersonen) kindliche Leistungen vorhersagen können. Unter anderem hängen Bildungserwartungen (Wie weit wird das Kind im Bildungssystem kommen?) von Eltern und Bezugspersonen positiv mit schulischen Leistungen zu einem späteren Zeitpunkt zusammen.

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob die Bildungserwartungen der Eltern (oder der Bezugspersonen) bezüglich der zukünftigen schulischen Laufbahn von Vorschulkindern die Schulleistungen in Deutsch und Mathematik in den Primarschuljahren vorhersagen können. Dazu wurden Längsschnittdaten verwendet: Die erste Erhebung fand im Rahmen der Normierung der Intelligence and Development Scales – Preschool (IDS-P) statt. Dazu gehörte neben einer Testung der Kinder auch je ein Fragebogen für die Eltern sowie einer Bezugsperson. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt - rund drei Jahre später - wurde zunächst ein Teil der Eltern mittels Fragebogen befragt, 26 Rückmeldungen einer ersten Befragung bilden die Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Die statistische Analyse ergab keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Bildungserwartungen der Eltern oder Bezugspersonen vor drei Jahren und den aktuellen Schulnoten der Kinder in Deutsch und Mathematik. Dieses Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt und die Schulnoten von den Eltern und nicht den Lehrpersonen erfragt wurden. Es wäre wünschenswert, die Befragung einer grösseren Stichprobe von Eltern der Kinder vorzulegen, die an der Normierung teilgenommen haben.

\* Bildungserwartungen und Schulleistungen\*

Andrea Lampart, Berufsberaterin, IV-Stelle Aargau

# Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern

## Band 20

### **Elternberatung bei sexuellen Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen - Hilfreiche Informationen für Erziehungsberaterinnen und Erziehungsberater im Kanton Bern**

ErziehungsberaterInnen und SchulpsychologInnen werden im Rahmen der Elternberatung wie auch in der Zusammenarbeit mit Schulen gelegentlich mit Fragen zu sexuellen Handlungen unter Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Manchmal steht dabei der Verdacht eines sexuellen Übergriffs im Raum oder eine Grenzverletzung liegt bereits eindeutig vor. Solche Vorfälle oder auch nur schon ein blosser Verdacht erzeugen meist eine grosse Aufregung und Belastung bei den involvierten Kindern und Jugendlichen, wie auch bei den jeweiligen Familien und Betreuenden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Aspekt der Elternberatung bei vermuteten oder nachgewiesenen sexuellen Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen. Ziel ist es, einen Überblick über das Phänomen sexueller Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen zu geben und im Hinblick auf Beratungsgespräche mit involvierten Eltern eine erste Orientierung zu vermitteln. Die Informationen entstammen einem ausführlichen Literaturstudium sowie Interviews mit ErziehungsberaterInnen und Mitarbeitenden weiterer spezialisierter Fachstellen im Kanton Bern.

In der Arbeit werden Merkmale altersentsprechender sexueller Handlungen im Vor- und Primarschulalter sowie im Jugendalter beschrieben. Zudem werden Kennzeichen sexueller Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, deren Ursachen und Folgen, Präventionsaspekte sowie allgemeine und kantonsspezifische Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Familien der Opfer und der sexuell aggressiven Kinder und Jugendlichen erläutert. Weiter werden Informa-

tionen zu sexuellen Übergriffen unter Geschwistern, bei Menschen mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung sowie Hinweise zur Unterstützung von Zeuginnen und Zeugen von sexueller Gewalt gegeben. Ausserdem wird der Begriff der (kindlichen) Sexualität erläutert und die Bedeutung von Sexuaufklärung für die kindliche Entwicklung und den Schutz vor sexueller Gewalt ausgeführt. Weiter finden sich eine Auflistung hilfreicher Links und Fachstellen zum Thema sowie Literaturhinweise und Medienlisten für interessierte Eltern und Fachpersonen.

Sabine Grimm

# Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern

## Band 22

### **Familie im Wandel – 6 Formen des familiären Zusammenlebens**

In unserer Arbeit auf der Erziehungsberatungsstelle kommen wir jeden Tag mit Familien oder einzelnen Mitgliedern davon in Kontakt. Die von ihnen gelebten Familienmodelle haben auch einen Einfluss darauf, wie wir eine therapeutische oder beraterische Intervention planen. Diese Praxisrelevanz war für uns ein wesentlicher Grund, uns mit dem Thema „Familie“ im Rahmen dieser Arbeit auseinanderzusetzen. Wenn man zudem bedenkt, dass nahezu 50% der Ehen geschieden werden und die Selbstbestimmung für die Ausgestaltung der eigenen Bedürfnisse immer mehr an Bedeutung gewinnt, lohnt es sich, zu überlegen, welche Familienformen bestehen und hinter die einzelnen Familienmodelle zu blicken. Uns beschäftigte hauptsächlich die Frage, was die einzelnen Familienmodelle ausmacht und an welche spezifischen Themen gedacht werden muss in unserer täglichen Arbeit mit den Familien.

Uns ist bewusst, dass wir aus der Vielzahl der möglich Familienformen nur einen Teil abdecken können, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Die Entscheidung fiel auf folgende Familienformen: Folgefamilie nach Trennung und Scheidung, temporär abwesende Elternteile durch Haft, Pflege- und Adoptionsfamilien und Regenbogenfamilie. Die Auswahl erfolgte aufgrund der Überlegung, dass so eine Mischung von weiter verbreiteten und dadurch auch vertrauteren Familienformen entsteht sowie solchen, die weniger verbreitet sind und Familienformen, die immer mehr an Verbreitung gewinnen. Durch diese Melange können sowohl den neu in den Beruf Einsteigenden als auch den „alten Hasen“ neue Impulse geboten werden.

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil widmet sich theoretischen Inhalten. Die Beschreibung der einzelnen Familienformen folgt jeweils demselben Muster. Nach einer kurzen Einleitung in die Familienform erfolgt eine Definition und ein historischer Abriss über ihre (Entstehungs-) Geschichte. Anschliessend wird auf die Verbreitung und die rechtlichen Grundlagen eingegangen, bevor nach einem Einblick in die Forschungslage auf praxisrelevante Themen und Herausforderungen für die einzelnen Familienformen eingegangen wird. Beim zweiten Teil verbinden wir die Theorie mit der Praxis. Mittels Interviews wurden Mitarbeitende auf verschiedenen Erziehungsberatungsstellen zu ihren Erfahrungen mit einzelnen Familienformen befragt. Abgeschlossen wird die Arbeit mit nützlichen Informationen und Adressen für die alltägliche Arbeit.

von Noëlle Gersbach, Natalie Guggisberg, Flurina Melcher, Monika Steffen

Link zum Download:

[www.erz.be.ch/erziehungsberatung](http://www.erz.be.ch/erziehungsberatung), dann zu «Praxisforschung» und «Projekte/Schriften»

# Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern

## Band 23

### **Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder**

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der kantonal Bernischen Ausbildung in Erziehungsberatung – Schulpsychologie. Sie soll in diesem Berufsfeld tätige Fachpersonen bei der Durchführung einer Elterngruppe von sozial auffälligen Kindern unterstützen. Bei unserem Training orientierten wir uns am Buch von W. Lauth und B. Heubeck (2006) mit dem Titel «Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)»

Es wurden fünf Gruppentermine mit Eltern aus dem Berner Oberland durchgeführt. Folgende Inhalte wurden bearbeitet:

- Beobachtung und Erfassung der Ausgangssituation
- Positive Spielzeit
- Das ABC der Gefühle
- Verstärken, Bestrafen, wirksame Aufforderungen stellen
- Abläufe bei Standardsituationen ändern, Verhandeln und Rückblick über die Termine und die ausgelösten Veränderungen

Das erfolgte Training wurde von den Teilnehmenden und Leitenden evaluiert.

Die Praxisforschungsarbeit umfasst einen theroretischen Input, den Ablauf für die Durchführung des Trainings, die Powerpoint-Präsentation und die Evaluation. Dem Anhang sind die für die Durchführung notwendigen Materialien zu entnehmen (manual, Ausschreibung, Begleitbrief, Anmeldeleiste, Leitfaden Vorgespräch, Rückmeldebogen).

Diego Lorenzini, Franziska Rutz und Adriana Aebischer

# Systemische Interventionen Intervento Sistemico Interventions Systémiques /best practice

**14.—15.9.2018**

Christiane Schiersmann, Heidelberg (D)  
Jürgen Kriz, Osnabrück (D)  
Pietro Barbetta, Bergamo/Milan (I)  
Charlotte Meyer-Crettenand, Sion (CH)  
Guy Ausloos, Montréal/Québec (CAN)  
Martina Hörmann, Olten (CH)  
Martin Rufer, Bern (CH)

Murten/Muntelier  
Ausbildungszentrum Löwenberg

8. Schweizer Tagung für Systemische Beratung & Familientherapie  
8. Giornate Svizzera d'Intervento Sistemico et Terapia Familiare  
8. Journées Suisses des Interventions Systémiques et de Thérapie Familiale

Design: 7ner Studio



Meine individuelle Lösung,  
berufsbegleitend zu studieren.

Die einzige FernUni der Schweiz –  
FernUni.ch

Olivia, 36

## Lehrerin & Psychologiestudentin im Master

### *Master of Science in Psychology*

Der Master in Psychologie der FernUni Schweiz ist als allgemeiner wissenschaftlicher Masterstudiengang konzipiert, der inhaltliches und methodisches Grundlagenwissen mit Anwendungen in zwei Vertiefungsbereichen verbindet:

- Gesundheit und Bildung
- Arbeit und Wirtschaft

Dieser Abschluss erfüllt die Richtlinien eines universitären Studiums an Präsenzuniversitäten.

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Semesterbeginn</b> | ▪ Einstieg zweimal jährlich möglich:<br>1. Februar (Frühjahrssemester FS)<br>1. August (Herbstsemester HS) |
| <b>Anmeldefristen</b> | ▪ <a href="http://www.fernuni.ch/psychologie/master">www.fernuni.ch/psychologie/master</a>                 |
| <b>Studiendauer</b>   | ▪ 6 Semester berufsbegleitend (3 Jahre)  |
| <b>Zulassung</b>      | ▪ Bachelor of Science in Psychology  |

Das Master-Studium Psychologie wird auch auf Französisch angeboten.

#### **FernUni.ch**

Eidg. anerkannt gemäss Art. 11 HFKG

#### **Infos & Einschreibung**

- 📞 [www.fernuni.ch/psychologie/master](http://www.fernuni.ch/psychologie/master)
- ☎ 0840 840 820 (Gratisnummer)
- ✉ [studentservices@fernuni.ch](mailto:studentservices@fernuni.ch)



Nr. 1 / Jg.44 – No 1 / Vol.44 – 2018

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**

**ISSN 1660-1726**