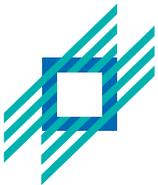


2/2017

# P & E

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione



Selbstregulation  
Autorégulation

**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

Postfach 4138, 6002 Luzern  
 041 420 03 03  
 info@skjp.ch  
 www.skjp.ch

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

**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:** «Will ich? Kann ich? Trau ich mich?» (Foto: Sabina Varga Hell)

**Photo de la page de titre:** «Est-ce que je veux? Est-ce que je peux? Est-ce que j'ose?» (Photo: Sabina Varga Hell)

# Inhalt / Sommaire

	Seite
<b>Editorial</b> // Martin Brunner	4
<b>Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité</b> // Philippe Ramming	6
<b>SCHWERPUNKTTHEMA</b>	
<b>Selbstregulation – Illusion oder Superskill? / Die systemische Perspektive</b> // Walter Minder <i>L'autorégulation d'un point de vue systémique</i>	8
<b>Die entwicklungspsychologische Perspektive</b> // Niamh Oeri <i>«L'autorégulation fait partie des grands défis du développement»</i>	9
<b>Die schicksalsanalytische Perspektive</b> // Alois Altenwegger <i>Autorégulation: jusqu'ou peut-on aller?</i>	10
<b>Förderung selbstregulatorischer Prozesse in der Therapie von ADHS und ASS</b> // Brigit Baumberger König <i>Aspects d'autorégulation dans le traitement d'enfants atteints de TDAH et de TSA</i>	13
<b>Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von kognitiver Selbstregulation von Kindern</b> // Claudia Roebbers <i>Possibilités et limites de la promotion de l'autorégulation cognitive chez l'enfant</i>	19
<b>Ständig online? – Wie Eltern die Onlineaktivitäten ihrer Kinder regulieren</b> // Theda Radtke <i>Toujours en ligne ? – Comment les parents régulent les activités en ligne de leurs enfants</i>	25
<b>Selbstregulation im Kinder- und Jugendsport</b> // Erika Ruchti und Tim Hartmann <i>L'autorégulation dans le sport pour enfants et adolescents – Entraînement psychologique en fonction de l'âge à des fins d'optimisation des performances sportives</i>	32
<b>Selbstregulierung – was gibt's denn da zu regulieren?</b> // Alois Altenwegger <i>Autorégulation – que reste-t-il au juste à réguler</i>	38
<b>Drei Gespräche mit Praktikerinnen</b>	43
<b>SCHULPSYCHOLOGIE</b>	
<b>Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Flüchtlingskindern</b> // Gianna Nabuurs u. Markus A. Landolt <i>Difficultés rencontrées au quotidien à l'école avec des enfants de réfugiés – une enquête menée dans le canton de Soleure</i>	49
<b>Mobbing – nicht ohne Eltern</b> // Christoph Eichhorn <i>Harcèlement – pas sans les parents</i>	55
<b>Wohin soll die Reise gehen? Zur Fachtagung Schulpsychologie – Modelle und Perspektiven</b> // Martin Brunner <i>Quelle voie suivre à l'avenir? Colloque sur la psychologie scolaire – Modèles et perspectives</i>	58
<b>IM GESPRÄCH MIT ...</b>	
<b>Claudia Haag, Förderpreisträgerin SKJP 2009</b> // Simone Dietschi Pisani	61
<b>VERBAND</b>	
<b>SKJP-Akademie 2018</b> // Josef Stamm	64
<b>Vorschau auf Mitgliederversammlung 2018</b>	65
<b>Neumitglieder und neue FachtitelträgerInnen</b>	66
<b>Schulpsychologiekongress 2018</b> <i>Congrès suisse de psychologie scolaire 2018</i>	67
<b>REZENSIONEN</b>	68
<b>PRAXISFORSCHUNG</b>	71

# Editorial

## Liebe Leserinnen, liebe Leser

Ist Selbstregulation lediglich die «eitle Vorstellung des Menschen, der meint die Fähigkeit zu haben, Absichten durch zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln zu verwirklichen», wie *Alois Altenweg* aus schicksalsanalytischer Sicht insinuiert, oder hat die Entwicklungspsychologin *Niamh Oeri* recht, für die Selbstregulation selbstverständlich zu den zentralen Entwicklungs herausforderungen der frühen Kindheit gehört? – Die Redaktion vermutete bei der Planung dieser Ausgabe eine beträchtliche Spannweite der Positionen, weshalb sie die beiden Erwähnten und den Systemiker *Walter Minder* um einen grundsätzlichen Blick auf das Konzept der Selbstregulation bat. Diese drei Beiträge eröffnen die Reihe der Schwerpunkttitel, und sie bestätigen eindrücklich die geäusserte Vermutung. Die fünf darauf folgenden Beiträge zeigen freilich, dass die Unterschiede kleiner werden, wenn es um die praktische Anwendung des Konzeptes der Selbstregulation geht:

Die Psychotherapeutin *Brigit Baumberger* beschreibt, wie sie Kindern mit ADHS und ASS hilft ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen altersentsprechend zu regulieren. *Claudia Roebers*, Professorin am psychologischen Institut der Uni Bern plädiert in ihrem Beitrag dafür, neben den Möglichkeiten auch die Grenzen der Förderung von kognitiver Selbstregulation von Kindern im Blick zu behalten. Wenn die Selbstregulation der Kinder (noch) ungenügend ist, kann es sinnvoll sein, diese durch elterliche Regulation zu kompensieren. Die Zürcher Sozial- und Gesundheitspsychologin *Theda Radtke* beschreibt diese Regulationsmöglichkeit bei exzessiver Mediennutzung. Und für die Sportpsychologen des Bundesamtes für Sport in Magglingen, *Erika Ruchti* und *Tim Hartmann*, spielen psychologische Trainingsformen, darunter die Verbesserung der Selbstregulation, eine wichtige Rolle bei der Optimierung der sportlichen Leistung von Kindern und Jugendlichen. Provokativ fragt schliesslich *Alois Altenweg* in seinem zweiten Beitrag, was es denn, bittesehr, zu regulieren gebe angesichts der Kraft und



Martin Brunner

Macht unbewusster und tradierter Anteile psychischen Geschehens. Drei Interviews mit Pädagoginnen, die mit Babys mit Anpassungsschwierigkeiten, mit Kindergartenkindern und mit OberstufenschülerInnen arbeiten, runden das Schwerpunktthema ab.

Dazu gibt es Beiträge zur «Schulpsychologie»: *Gianna Nabuurs*, Psychologin im Kinder- und Jugendbereich, und der Gesundheitspsychologe Markus A. *Landolt stellen* eine Studie vor, bei welcher Lehrpersonen zu den Herausforderungen mit Flüchtlingskindern im Schulalltag befragt wurden. Sie leiten daraus Schlussfolgerungen für die schulpsychologische Praxis ab, die im Kanton Solothurn bereits teilweise umgesetzt wurden. *Christoph Eichhorn*, bündner Schulpsychologe und Autor, weist auf die Wichtigkeit des Einbezugs der Eltern bei der Bewältigung von Mobbing in der Schule hin, und *Martin Brunner* berichtet von der Jubiläumsveranstaltung des SPD der Stadt Zürich, die Modelle und Perspektiven der Schulpsychologie thematisierte.

Wie üblich ergänzen «Im Gespräch mit ...» der SKJP-Förderpreisträgerin von 2009, Claudia Haag, Verbandshinweise, sowie der stolze Ueberblick über die jüngsten Praxisforschungsarbeiten von KollegInnen, die ihre berufsbegleitenden postgradualen Weiterbildungsstudiengänge abgeschlossen haben, die vorliegende Ausgabe.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Martin Brunner

# Editorial

## Chères lectrices, chers lecteurs

L'autorégulation est-elle simplement «la perception vaniteuse de l'être humain qui croit être capable de concrétiser ses intentions par des actes ciblés et réalistes», comme le sous-entend *Alois Altenweger* en se plaçant du point de vue de l'analyse du destin? Ou bien *Niamh Deri*, spécialiste en psychologie du développement, a-t-elle raison lorsqu'elle prétend que l'autorégulation fait naturellement partie des grands défis du développement dans la petite enfance? Lors de la planification de ce numéro, la rédaction a émis l'hypothèse que les opinions seraient très diverses. C'est pourquoi elle a prié les deux personnes susmentionnées ainsi que le systémicien *Walter Minder* de se pencher de manière approfondie sur le concept d'autorégulation. Ces trois contributions inaugurent la série des articles de fond et confirment nettement l'hypothèse formulée. Les cinq articles suivants montrent cependant que les divergences s'amenuisent lorsqu'il s'agit de la mise en pratique du concept d'autorégulation:

La psychothérapeute *Brigit Baumberger* décrit comment elle aide des enfants atteints de TDAH et de TSA à réguler leurs pensées, leurs émotions et leurs actes en fonction de leur âge. *Claudia Roebbers*, professeure à l'Institut de Psychologie de l'Université de Berne, préconise de garder à l'esprit non seulement les possibilités, mais aussi les limites de la promotion de l'autorégulation cognitive chez l'enfant. Lorsque l'autorégulation des enfants est (encore) insuffisante, il peut être judicieux de la compenser par une régulation parentale. La Zurichoise *Theda Radtke*, psychologue sociale et de la santé, décrit cette possibilité en cas d'utilisation excessive des médias. Pour *Erika Ruchti* et *Tim Hartmann*, psychologues du sport de l'Office fédéral du sport à Macolin, certaines formes d'entraînement psychologique, parmi lesquelles l'amélioration de l'autorégulation, jouent un rôle essentiel dans l'optimisation des performances sportives d'enfants et d'adolescents. Enfin, dans son deuxième article, *Alois Altenweger* se demande ce qu'il reste au juste

à réguler compte tenu de l'influence des éléments inconscients et transmis dans le fonctionnement psychique. Trois entretiens avec des pédagogues qui travaillent auprès de bébés souffrant de difficultés d'adaptation ainsi que d'élèves d'écoles enfantines et de secondaire complètent notre tour d'horizon.

S'ajoutent à cela des articles sur la «psychologie scolaire»: *Gianna Nabuurs*, psychologue de l'enfance et de l'adolescence, et *Markus A. Landolt*, psychologue de la santé, présentent une enquête dans laquelle des enseignants ont été interrogés sur les difficultés rencontrées au quotidien à l'école avec des enfants de réfugiés. Ils en tirent des conclusions pour la pratique de la psychologie scolaire, qui ont déjà été partiellement mises en œuvre dans le canton de Soleure. *Christoph Eichhorn*, psychologue scolaire et auteur grison, souligne l'importance d'impliquer les parents pour lutter contre le harcèlement à l'école, et *Martin Brunner* évoque la manifestation du jubilé du service de psychologie scolaire de la ville de Zurich, lors de laquelle les modèles et les perspectives de la psychologie scolaire ont été abordés.

Comme d'habitude, le présent numéro comprend également la rubrique «Entretien avec...», cette fois avec *Claudia Haag*, lauréate du Prix d'encouragement ASPEA 2009, des informations sur notre association, ainsi qu'un aperçu des derniers travaux de recherche pratique de collègues ayant achevé leur cursus de formation postgrade en cours d'emploi.

Je vous souhaite une excellente lecture!

Martin Brunner

## Aus dem SKJP Vorstand

**Auf eidgenössischer Ebene** war dieses Jahr weniger los als auch schon. Die Arbeiten für das Akkreditierungsgesuch gehen weiter. Das SKJP-Curriculum wurde überarbeitet und in eine neue Form gebracht. Inhalt und Anforderungen werden aber im Wesentlichen dieselben bleiben. Die Zusammenarbeit mit der FSP gestaltet sich hier erfreulich gut. Die ganze Thematik, von der wir hofften, wir könnten sie in einem Sprint bewältigen, wird zu einem längeren Marathon. Der Grund ist, dass die Anforderung an die Qualitätssicherungs-Strukturen «bolognamässig» komplex sind. Der Vorteil der ganzen Arbeit ist, dass das SKJP-Curriculum einen klareren Aufbau und einen klareren Ablauf haben wird. Zurzeit gilt aber immer noch das alte Curriculum.

### **Auf der Ebene der Mitglieder geht es weiterhin um den Informationsaustausch und die Förderung des beruflichen Netzwerkes.**

Die Mitgliederversammlung in Zürich war wieder ein grosser Erfolg. Sie liegt zwar schon eine Weile zurück, und die Arbeiten für die SKJP-Tagung 2018 in Luzern sind schon am laufen, trotzdem nochmals ganz herzlichen Dank an die Organisatoren der WBK, der Universität Zürich und auch an den Vorstand des VSKZ. Der Schulpsychologie-Kongress 2018 nimmt immer mehr Form an, ebenso gehen die Planungsarbeiten für das 50-Jahre Jubiläum der SKJP 2019 weiter. Jürg Forster und Philipp Ramming bekamen am diesjährigen ISPA-Kongress (International School Psychology Association) in Manchester vom Vorstand der ISPA das definitive OK für den ISPA-Kongress 2019 in der Schweiz. Beim P&E wird Martin Brunner die interimistisch geführte redaktionelle Leitung an die Geschäftsstelle weitergeben. Diese zeichnet ab 2018 für die redaktionelle Leitung verantwortlich. Merci, Martin, für den super ‚zwischen‘ Einsatz! Der Vorstand traf sich mit dem Vorstand der SPILK, und mit den Romands fand ein reger Kontaktaustausch 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** haben Angela Moser und Claudia Kippele ihre Arbeit im Vorstand aufgenommen. Herzlich willkommen. Die



Philipp Ramming

Übergangsarbeiten für die Ablösung des Geschäftsführers und des Rechnungsführer, welche leider beide (aber verdient) 2018 in den Verbands-Ruhestand treten werden, laufen auf Hochtouren. Dominik Wicki und Noémie Borel (die neue Geschäftsleitung) sind am sich einarbeiten und übernehmen schon einzelne Aufgaben. Der Vorstand ist ausgesprochen froh, dass so die Übergabe der Arbeiten so gut klappt. Ganz herzlichen Dank!

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

Philipp Ramming Präsident SKJP

# Nouvelles du Comité de l'ASPEA

**Sur le plan fédéral,** l'année a été plus calme que d'habitude. Les travaux pour la demande d'accréditation se poursuivent. Notre curriculum a été remanié, mais le contenu et les exigences restent en grande partie inchangés. Dans ce contexte, la collaboration avec la FSP est particulièrement fructueuse. Cette thématique, que nous espérons pouvoir traiter rapidement, s'étire en longueur. La raison réside dans la complexité des structures d'assurance qualité requises. Tout ce travail présente toutefois un avantage: le curriculum de l'ASPEA aura une organisation et un déroulement plus clairs. Actuellement, l'ancien curriculum reste cependant en vigueur.

**Sur le plan des membres, l'objectif concerne toujours l'échange d'informations et la promotion du réseau professionnel.** L'assemblée générale, qui s'est déroulée à Zurich, a de nouveau été une vraie réussite. Bien qu'elle ait eu lieu depuis un certain temps et que les préparatifs pour la Journée ASPEA 2018 battent déjà leur plein, nous tenons à remercier une nouvelle fois les organisateurs de la CFPG et de l'Université de Zurich, ainsi que le Comité directeur du VSKZ. Le Congrès de psychologie scolaire 2018 prend forme, tandis que les travaux de planification du cinquantième anniversaire de l'ASPEA en 2019 suivent leur cours. Lors du Congrès ISPA (International School Psychology Association) 2017 à Manchester, Jürg Forster et Philipp Ramming ont obtenu de la part de la direction de l'ISPA le feu vert définitif pour la tenue du Congrès ISPA 2019 en Suisse. Pour ce qui est de P&E, Martin Brunner transmettra la gestion éditoriale, qu'il assurait par intérim, au Secrétariat, qui la prendra en charge à compter de 2018. Merci, Martin, pour ton précieux coup de main! Notre Comité directeur s'est réuni avec celui de la conférence intercantonale des directeurs des services de psychologie scolaire, et de nombreux contacts ont été noués avec les Romands. L'offre de l'Académie ASPEA connaît un grand succès (consultez notre page d'accueil à l'occasion).

**Sur le plan des structures internes de l'association,** Angela Moser et Claudia Kippele ont pris leurs fonctions au sein du Comité directeur. Bienvenue! Les travaux de transition pour le remplacement du directeur et du comptable, qui prendront tous deux une retraite bien méritée en 2018, vont bon train. Dominik Wicki et Noémie Borel (nouveaux dirigeants) prennent leurs marques et assument d'ores et déjà quelques tâches. Le Comité directeur est extrêmement satisfait que cette transmission se déroule si bien. Merci beaucoup!

Comme toujours, je vous remercie tous de votre engagement et de votre soutien.

Philipp Ramming, président de l'ASPEA

# Selbstregulation – Illusion oder Superskill?

**Bru.** Ob in Entwicklungs- und Erziehungsfragen, in psychologischer Beratung und Therapie, ja sogar im Sport – Selbstregulation ist als Begriff aus der aktuellen Diskussion nicht wegzudenken. Die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, wurde auch schon als «Superskill» für zukünftige erfolgreiche Lebensbewältigung bezeichnet. Diese gleichsam inflationäre Verwendung regte die Redaktion zur Themenwahl für diese Ausgabe an. Sie vermutete allerdings eine grosse Spannweite an Positionen, weshalb sie eine Autorin und zwei Autoren bat, aus ihrer spezifischen psychologischen Denkschule heraus einen grundsätzlichen Blick auf den Begriff zu werfen. Diese drei kurzen Beiträge eröffnen das Thema. Es folgen anschliessend längere Beiträge aus spezifischen Anwendungsbereichen welche zeigen, dass die Unterschiede kleiner werden, wenn es um die praktische Anwendung des Konzeptes geht.

## Die systemische Perspektive

**Seit den wichtigen Arbeiten der beiden chilenischen Biologen, Neurowissenschaftler und Philosophen Maturana und Varela in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat das Konzept der Autopoiese (Selbstorganisation von Lebewesen) Einzug in die systemische Therapie und Forschung gefunden. Es bildet die Grundlage zum Verständnis der autoregulativen und interaktiven Prozesse beim Einzelnen und in Systemen**



Walter Minder

Um diese Prozesse konkret beschreiben zu können, muss der Kontext, in dem sie sich entwickeln, beleuchtet werden. In diesem kurzen Text beschränken wir uns auf die Schule und Familie. Mit der heute weit verbreiteten schulischen Praxis, die Kinder zum selbstgesteuerten Lernen zu bewegen, gewinnen selbstregulative Kompetenzen der Kinder an Bedeutung. Die in vielen Klassen üblichen Wochenpläne verlangen beispielsweise, dass ein Kind Übersicht über seine Arbeit hat, sich selbst Anweisungen geben und wählen kann, wie es vorgeht. Offene Lernformen verlangen unzweifelhaft ein erhöhtes Mass an Selbstregulation und Selbstkontrolle. Die *Bedeutung* dieser Kompetenz ist geknüpft

an die Methode des selbstgesteuerten Lernens. Zum Vergleich: Bis mindestens Ende der 1960er Jahre waren die Kompetenzen, Regeln genau zu befolgen und Vorgaben richtig umzusetzen, für schulischen Erfolg weitaus wichtiger als Selbststeuerung und Selbstkontrolle. Etwas einfach gesagt: Was früher die Lehrer - mit teilweise drastischen Methoden - ihren Kindern beibrachten und abforderten, müssen heute die Kinder von sich selbst einfordern. Während früher die Kinder sehr *konkret* Angst vor dem Lehrer hatten oder davor, Fehler zu machen, findet man heute viele Kinder mit *diffusen* Versagensängsten und Überlastungssymptomen.

Die meisten Kinder sind jedoch flexibel genug, sich an fast jede Form von Unterricht und Lehrperson anzupassen. Ihre bereits breit zur Verfügung stehenden selbstregulativen Kompetenzen entwickeln sich in der Interaktion mit dem Lernangebot, der Lehrerin, den Kameraden und der Familie weiter. Voraussetzung ist allerdings, dass es einem Kind gelingt, im schulischen Kontext wichtige individuelle Bedürfnisse abzudecken. Gelingt das nicht, wird eine Art „Notprogramm“ in Gang gesetzt. Die Selbstregulation orientiert sich dann nicht mehr an den schulischen Belangen, sondern ist auf die Erfüllung wichtiger Bedürfnisse ausgerichtet. Das vorrangige Ziel des selbstregulativen „Notprogramms“ ist es, den Organismus wieder einigermaßen in Balance zu bringen.

Führt das „Notprogramm“ zu Unterrichtsstörungen oder dazu, dass ein Kind nicht mehr aufnahmefähig

ist, aktivieren sich die selbstregulativen Mechanismen des Systems Schule. Diese schulische Selbstregulation soll garantieren, dass ein einigermaßen störungsfreier und effektiver Schulbetrieb möglich ist. Pädagogische Massnahmen werden eingeleitet, Strafen verteilt, Gespräche mit Eltern geführt, und wenn das alles nichts nützt, melden Lehrperson oder Eltern ihr Kind beim SPD an.

Aber auch im Familiensystem werden die selbstregulativen Kräfte in Gang gesetzt. Die Eltern versuchen vielleicht, ihr Kind vor der Schule oder den Lehrpersonen zu schützen und sie geraten unter Druck, je länger ihr Kind sein „Notprogramm“ nicht aufgeben kann. Der erhöhte Druck auf die Familie setzt auch hier eine Art „Notprogramm“ in Gang, welches den Schutz und Zusammenhalt und nicht unbedingt die Kooperation mit der Schule als primäres Ziel hat. Oft erlebt dann die Schule das familiäre „Notprogramm“ als mangelnde Kooperation und als Torpedieren der schulischen Ziele oder Werte durch die Familie. Das wiederum setzt das schulische „Notprogramm“ in Bewegung, mit dem Ziel, den Schulbetrieb zu entlasten und ungerechtfertigte Ansprüche abzuwehren.

Kind, Familie und Schule laufen nun auf ihren „Notprogrammen“. Ein „Notprogramm“ sorgt für das Überleben des Organismus oder des Systems. Austausch und Kooperation sind minimiert, Abgrenzung und Abwehr sind maximiert. Bleiben Schule und Elternhaus in ihren selbstregulativen „Notprogrammen“, wird das Kind seinerseits kaum aus seinem „Notprogramm“ aussteigen können. Die Folgen sind meistens Verhärtung, Eskalationen und lang andauernde Konflikte, schulisches Versagen. Wenn jedoch die beigezogene Fachperson die für die Schule problematische Selbstregulation des Kindes umfassend versteht, ist die Grundlage geschaffen, dass sich das Kind und die Systeme neu regulieren und ihre Interaktionen verändern können.

#### Autor

Walter Minder

Fachpsychologe für Psychotherapie SP

Systemberatung 5400 Baden

Krisenmanagement Supervision Weiterbildung Therapie

Email: walter.minder@pop.agri.ch

## Die entwicklungspsychologische Perspektive

**Selbstregulation wird aus entwicklungspsychologischer Sicht als ein multidimensionales Konstrukt definiert, das sich aus verschiedenen Regulationsmechanismen zusammensetzt. Gemeinsam bilden diese selbstregulatorischen Mechanismen die Grundlage für ein an unterschiedliche Situationen angepasstes und zielgerichtetes Verhalten.**



Niamh Oeri

Die Entwicklung der Selbstregulation gehört zu den zentralen Entwicklungsherausforderungen der frühen Kindheit. Die Forschung in Bereichen innerhalb und ausserhalb der Entwicklungspsychologie zeigt, dass selbstregulatorische Fähigkeiten mit einer Bandbreite an verschiedenen Kompetenzen assoziiert sind. Deshalb werden selbstregulatorische Fähigkeiten oft auch als übergeordnete Indikatoren für den Entwicklungsstand eines Kindes herangezogen.

Die Entwicklung der Selbstregulation beginnt in der frühen Kindheit, wobei die externe Regulation durch die Eltern oder die primäre Bezugsperson der Selbstregulation vorausgeht. Insbesondere im Säuglingsalter übernehmen die Eltern eine regulatorische Funktion für das Kind. So kann die primäre Bezugsperson das Kind ablenken, wenn es aufgrund eines Ereignisses emotional aufgewühlt ist, oder hilft in den Schlaf zu finden, wenn das Kind nicht einschlafen kann. Mit fortschreitender Entwicklung lernt es die regulatorische Funktion für sich selbst zu übernehmen, im Sinne einer *Selbstregulation* (Kochanska, Coy, & Murray, 2001).

Eine effektive Selbstregulation ermöglicht adaptives, d.h. an die Situation angepasstes sowie zielgerichtetes Verhalten. Die Selbstregulation ist als ein multidimensionales Konstrukt zu verstehen, das auf verschiedenen Regulationsmechanismen basiert (Blair & Raver, 2015). Gemäss Calkins und Williford (2009)

setzt sich die Selbstregulation aus den folgenden fünf Regulationsmechanismen zusammen: Die *biologische* Selbstregulation bildet die basalste Form der Selbstregulation. Darauf aufbauend kommt die *Aufmerksamkeitsregulation* hinzu, gefolgt von der *emotionalen Selbstregulation* und der *Verhaltensregulation*. Den komplexesten Regulationsmechanismus bildet schliesslich die *kognitive Selbstregulation*.

Die verschiedenen Regulationsmechanismen sind jedoch nicht unabhängig voneinander. Vielmehr besteht eine Interdependenz, da die einzelnen Regulationsmechanismen in der Entwicklung aufeinander aufbauen. Beispielsweise ist die kognitive Selbstregulation abhängig von der Aufmerksamkeitsregulation und je nach Situation zusätzlich von der Emotionsregulation und/oder der Verhaltensregulation. Die Autorinnen des Entwicklungsmodells gehen auch davon aus, dass die Regulationsmechanismen ab einem gewissen Entwicklungsstand nicht mehr vollständig voneinander zu trennen sind (Calkins & Williford, 2009). In Bezug auf selbstregulatorische Defizite scheint die Frage nach den expliziten Regulationsmechanismen und deren Entwicklungsverläufen dennoch sinnvoll. Denn, wenn Defizite auf bestimmte Regulationsmechanismen zurückgeführt werden können, kann Förderung spezifisch an die Regulationsdefizite angepasst und entsprechend ausgerichtet werden.

#### Literaturverzeichnis

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66*, 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 172-198). New York: Guilford Press.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development, 72*, 1091-1111. doi:10.1111/1467-8624.00336

#### Autorin

Niamh Oeri, M Sc  
 Universität Bern  
 Institut für Psychologie  
 Hochschulzentrum vonRoll  
 Fabrikstrasse 8 3012 Bern  
 niamh.oeri@psy.unibe.ch

## Die schicksalsanalytische Perspektive

**Selbstregulation ist die eitle Vorstellung des Menschen, die Fähigkeit zu haben, «Absichten durch zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln zu verwirklichen.» Diese, in Anführungszeichen gesetzte Definition, ist dem Text «Selbstregulation» von Wikipedia entnommen und entspricht ungefähr dem gängigen Selbstverständnis einer sozialpsychologischen Auffassung, die davon ausgeht, dass der Mensch prinzipiell die Möglichkeit freien Handelns habe. Dem ist nicht so, sagt die Schicksalsanalyse.**



Alois Altenweger

Die Schicksalsanalyse folgt der Einsicht, dass all das, was es zu regulieren gäbe, sich dem allergrössten Teil an Regulierungswünschen, -bestrebungen und -fähigkeiten des Menschen entzieht. Denn die drei schicksalsanalytischen Grundelemente der psychischen Existenz des Menschen, das Unbewusste als Potentialraum der Vergangenheit, die Triebstruktur als Organisation der Selbsterhaltung und die Zwangswahl als bei der Geburt mitgegebenes genetisches oder bereitstehendes Regelwerk, erweisen sich als relativ stabil. Selbstverständlich rufen diese drei Grundelemente nach Erklärungen: Erstens entzieht sich die *Wirkung des Unbewussten* und insbesondere des von der Schicksalsanalyse definierten familiären Unbewussten praktisch dem Einfluss durch das Individuum. Man kann mit dem Unbewussten kommunizieren, aber nicht verhandeln. Das familiäre Unbewusste ist ein essentieller Baustein im schicksalsanalytischen Therapiegebäude, schiebt es sich doch psychologisch in die Lücke zwischen persönlichem Unbewusstem (Sigmund Freud) und dem kollektiven Unbewussten C. G. Jungs. Das familiäre Unbewusste ist der zeit- und strukturlose Raum der Erbpotentiale und damit des Fähigkeitspotentials des Individuums. Die Schicksalsanalyse geht davon aus, dass dieses psychische Erbe an Lebensart, Lebensbewältigung und Lebenshaltung in den Genen, beziehungsweise in ihren «Produktionsprogrammen» eingebettet ist.

Zweitens entziehen sich die aus dem von der Schicksalsanalyse postulierten *Triebssystem* ausgehenden Bedürfnisimpulse häufig der durch das Ich angestrebten Selbstregulation. Drittens ist die Selbstregulation als Durchsetzung eigenen Willens durch ein von Leopold Szondi als Zwangswahl bezeichnetes, schon vorgeburtlich wirksames Regelwerk. Dieses umfasst u.a. das genetische Erbgut (unter anderem die Vererbung psychischer Störungen und auffälliger familiärer Verhaltensmuster) sowie die gleich nach der Geburt beginnende Übernahme familiärer, lokaler, ethisch-moralischer und gesellschaftlicher Regeln, Ideologien und Weltanschauungen, Verhaltens- und Ordnungsmuster. Dass die von der natürlichen Umwelt gegebenen Bedingungen eine wesentliche Rolle bei der Einfügung des Menschen in seine Daseinsstruktur spielen, sei nur noch der Vollständigkeit halber erwähnt.

Zur Zwangswahl lässt sich sagen, dass sie das bequeme, aber häufig auch bedrückende Hinnehmen eines Schicksals ist, das nicht unser Selbst-eigenes ist und nicht selten als fremd und befremdlich empfunden wird. Häufig wird der Mensch in diesem Zusammenhang von der Frage verfolgt: Wer bin ich eigentlich? Dem setzt die Schicksalsanalyse die Möglichkeit der Freiheitswahl entgegen; das heisst, der Mensch greift auf seine ebenfalls im Erbgut vorhandenen Potentiale zurück und versucht, Fehlkonstellationen von Bedürfnisbefriedigungen umzuwandeln. Die Bewusstmachung der Erbpotentiale und deren Umformung in positives Dasein ist ein wesentliches Ziel der schicksalsanalytischen Therapie. Dabei spielt die Kommunikation mit dem familiären Unbewussten eine wesentliche Rolle. Während Triebbedürfnisse zwar gegeben sind, kann jedoch deren individuelle Befriedigung, Sozialisierung und Konkretisierung geformt und lebensbereichernd gestaltet werden.

Nun zur Titelfrage: Wie hätte man es denn gerne? Bescheidenheit ist angesagt. Selbstregulation als psychischer Vorgang - in welcher Definition auch immer - ist eine hochgemute Vorstellung, die kaum annähernd erreicht werden kann. Wir werden im Schwerpunktartikel die von der Schicksalsanalyse erfassten Einengungen der Selbstregulation und deren schicksalstherapeutische Bearbeitung näher beschreiben.

#### Autor

Lic.rer.pol. Alois Altenweger  
 Institutsleiter Szondi-Institut  
 Schicksalsanalytiker  
 Zürchermatte 47  
 3550 Langgau im Emmental  
 alois.altenweger@szondi.ch





Brigitt Baumberger König

## Selbstregulatorische Aspekte in der Therapie von Kindern mit ADHS und ASS

Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oder Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sind in ihren Fähigkeiten, Gedanken, Gefühle und Handlungen altersentsprechend regulieren zu können, beeinträchtigt. Dies führt meist sowohl beim betroffenen Kind selbst als auch bei seinem sozialen Umfeld zu einem erheblichen Leidensdruck. Für eine zutreffende Problemdefinition müssen alle für die Selbstregulation wichtigen Faktoren in Betracht gezogen werden: Existenzielle Ängste, soziale Dynamiken, psychische Erkrankungen, körperliche Beeinträchtigungen und eine besondere neuronale Konstitution. Häufig spielen mehrere Faktoren zusammen und verstärken sich gegenseitig. Bei ADHS und ASS führen hirnganische Besonderheiten beim betroffenen Kind zu systematischen Veränderungen bestimmter Verhaltensdispositionen. Dies beeinflusst wiederum die Reaktionen des sozialen Umfeldes. Für psychotherapeutisch Tätige ist es wichtig, sowohl über neurophysiologische Besonderheiten bei ADHS und ASS, als auch über spezifische diagnostische Aspekte Bescheid zu wissen, um darauf aufbauend gezielt therapeutisch intervenieren zu können.

### **Aspects d'autorégulation dans le traitement d'enfants atteints de TDAH et de TSA**

#### **Résumé**

Les enfants atteints de troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou de troubles du spectre de l'autisme (TSA) sont limités dans leur capacité à réguler leurs pensées, leurs émotions et leurs actes en fonction de leur âge. Il en résulte généralement une souffrance psychique considérable, tant pour l'enfant concerné que pour son entourage familial. Afin de définir correctement le problème, il convient

de prendre en compte tous les éléments déterminants pour l'autorégulation: peurs existentielles, dynamiques sociales, maladies psychiques, handicaps physiques et constitution neuronale particulière. Souvent, plusieurs de ces facteurs interagissent et se renforcent mutuellement. Dans le cas des TDAH et des TSA, des spécificités cérébrales organiques entraînent chez l'enfant concerné des modifications systématiques de certains comportements, lesquelles influent à leur tour sur les réactions de l'entourage. Pour les psychothérapeutes, il est important de connaître non seulement les particularités neurophysiologiques des TDAH et des TSA, mais aussi les aspects diagnostics spécifiques, afin de pouvoir mettre en place une thérapie ciblée.

## 1. Neurobiologische Auffälligkeiten.

### 1.1. bei ADHS

Das Auftreten von ADHS lässt sich zu 76% durch Vererbung erklären (Steinhausen, 2010). Folgende Faktoren korrelieren signifikant mit ADHS, lassen jedoch keine kausalen Rückschlüsse im Einzelfall zu:

- Störungen im System der Neurotransmitter Dopamin (wichtig für die Empfindungen von Belohnung, Motivation, Genuss und Antrieb), Noradrenalin (verantwortlich für Wachheit und Orientierung) und Serotonin (stimmungsrelevant) (Roessner & Rothenberger, 2010)
- Defizite im fronto-parieto-striatalen Netzwerk (gleichzeitige Aktivierung von verschiedenen Hirngebieten, die für die Planung und Ausführung von komplexen Handlungen mit Bezugnahme auf die Umwelt und auf die eigene Motivation wichtig sind). Ungenügende Unterdrückung des Default-Mode-Netzwerks (Entkoppelung des Gehirns von Aussenreizen, typischerweise im Ruhezustand aktiver) (Konrad, 2010)
- Erhöhte Theta-Aktivität im Wachzustand (reduzierte Aufmerksamkeit), verminderte Orientierungsreaktion auf Aussenreize und verminderte Aktivierung bei Inhibitionsaufgaben (EEG Befunde in Brandeis & Banaschewsky, 2010).
- Motivationale Befunde (Drechsler, 2010): Eigenes Verhalten wird meist nur dann mit einer Belohnung verknüpft, wenn diese unmittelbar, d.h. innerhalb weniger Sekunden, auf das Verhalten folgt. Meist können sich Betroffene nur bei fehlender Motivation nicht konzentrieren. Liegt ein spezielles Interesse vor oder wird das Kind ausreichend stimuliert, kommt es zu einer Hyperfokussierung. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist dann auffällig gut!

### 1.2. bei ASS

Auch ASS ist stark erblich bedingt: ca. zu 60%. Verschiedenartige Umweltrisiken können ebenfalls zu frühkindlichen Entwicklungsschädigungen führen, welche sich später als ASS äussern können (Parelada et al., 2014). Es zeigten sich folgende Korrelate (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006):

- Unspezifische neuroanatomische Auffälligkeiten
- Konnektivitätsstörung: Im Gehirn sind lokale

Interaktionen eher verstärkt, Interaktionen zwischen entfernten Gebieten und Funktionen eher vermindert. Die einzelnen Hirnfunktionen werden also ungenügend integriert.

- Beeinträchtigungen im dopaminergen und serotonergen Neurotransmittersystem
- Neuropsychologische und kognitive Auffälligkeiten: Detailorientierung der Wahrnehmung, Schwierigkeiten des Unterscheidens zwischen relevanten und irrelevanten Informationen, Defizite beim Erkennen von Beziehungen, in den exekutiven Funktionen, bei Planungsprozessen, bei der Strategieentwicklung und in der Umstellung der Aufmerksamkeit von einem Inhalt auf einen andern. Überlegenheit bei einfachen visuellen Aufgaben, z.B. beim Erkennen von Details

## 2. Diagnostik

Eine psychologische / psychiatrische ADHS oder ASS Abklärung beinhaltet:

- Anamnese im Gespräch mit den Eltern, mit speziellem Fokus auf Hinweise für Vererbung, schädigende Einflüsse während Schwangerschaft und Geburt, Unfälle, Entwicklung der verschiedenen Aspekte von Selbstregulation, der sozialen Interaktion, der Motorik, der schulischen Fertigkeiten und ADHS- und ASS-spezifische Symptome
  - Gespräch mit dem Kind bezüglich seiner Stärken und seiner Interpretation der Schwierigkeiten und Lösungsvorschläge
  - allgemeine und spezifische Fragebogen ausgefüllt durch Eltern, Lehrpersonen und Kind ab ca. 11jährig (z.B. CBCL, Disyps-KJ)
  - neuropsychologische Abklärung: IQ (z.B. WISC-IV), auditive und visuelle Differenzierungs- und Merkfähigkeit (z.B. Mottier, Rey-Figure complexe), Konzentrationsfähigkeit und Impulskontrolle (z.B. d2, DAT, KITAP)
  - projektive Verfahren (z.B. Familie in Tieren, Sceno)
  - neuromotorische Abklärung
  - kinderärztliche Untersuchung inklusive Blutentnahme zum Ausschluss somatischer Ursachen
- Über die Diagnose werden zunächst die Eltern informiert. Gelingt es, eine gemeinsame Problemdefinition sowie einen gemeinsamen möglichen Lösungsweg zu finden, wird auch das Kind auf altersgerechte Art

informiert. Meist entlastet die Diagnose von Schuldgefühlen. Da es entscheidend ist, dass alle Helfenden am gleichen Strick ziehen, ist es meist sinnvoll, auch Lehrpersonen und andere relevante Vertrauenspersonen in Kenntnis zu setzen und ein gemeinsames Vorgehen zu koordinieren.

### 3. Methoden zur Förderung der Selbstregulation

Bei nur leicht ausgeprägter ADHS oder ASS reichen Psychoedukation und Beratung meist als Unterstützung. Bei stärkerer Ausprägung oder bei Vorliegen von Komorbiditäten sind psychotherapeutische und oft auch pharmakologische Interventionen nötig. Aufgrund der hohen genetischen Bedingtheit sind die Möglichkeiten beschränkt, die Störungen durch psychosoziale Faktoren ursächlich zu beeinflussen.

#### 3.1. Psychotherapie

Es eignen sich speziell Methoden der Systemischen Therapie, der kognitiven Verhaltenstherapie und der Hypnosetherapie. Je nach Indikation können auch klientenzentrierte Therapie, Spieltherapie oder Gestalttherapie angewandt werden. Eine Gruppentherapie kann bei zusätzlicher Störung des Sozialverhaltens hilfreich sein. Neurofeedback erwies sich bei guter Therapiemotivation und konstanter Teilnahme ebenfalls als effektiv.

Im Wesentlichen geht es darum, dass bei Kindern mit neurobiologisch bedingten Defiziten in der Selbstregulation die Anforderungen an ihre individuellen Fähigkeiten angepasst werden. Sowohl das Kind als auch seine Bezugspersonen müssen sich geeignete Kompensationsstrategien aneignen. Hierbei kann bei der Motivation des Kindes, bei der Anpassung der Strukturen und der Anforderungen und beim Erlernen von Umgangsstrategien angesetzt werden.

##### 3.1.1. Förderung der Motivation

Dem Kind kann bewusst gemacht werden, wie die zu erlernenden Inhalte mit den individuellen Lebenszielen zusammenhängen. Übergeordnete Lebensziele sind vorwiegend genetisch bedingt und beinhalten das Bedürfnis nach Geborgenheit in Beziehungen, das Erleben von Spass, Anerkennung und Kontrolle. Die Unterziele, einzelne Kulturtechniken zu erwerben, sind

nicht genetisch verankert. Kinder mit ADHS sind meist beziehungs- und spassorientiert und können z.B. motiviert werden, Lesen zu lernen, wenn sie verstehen, dass sie dadurch mehr Freunde und mehr Spass haben können. Kinder mit ASS werden sich eher motivieren können, Lesen zu lernen, wenn sie merken, dass sie dadurch mehr Kontrolle erlangen können. Es kann auch das Spezialinteresse des Kindes genutzt werden. Hilfreich sind visualisierende Methoden, z.B. anhand eines Pfeils und Bildern.

In der Psychotherapie kann folgender Ablauf eingeübt werden:

1. Was möchte ich erreichen?
2. Ich plane meine Zwischenziele!
3. Ich setze diese Schritt für Schritt um!
4. Ich kontrolliere das Ergebnis: Stimmt es?

Da es für eine anhaltende Kooperation nicht reicht, sich die Fernziele vor Augen zu halten, ist es nötig, die *Bindungsmotivation* des Kindes zu aktivieren - Durch eine authentische und liebevolle Beziehung zum Kind. Fühlt es sich im Zusammensein mit den Bezugspersonen und mit andern Kindern wohl, übertragen sich die positiven Gefühle auf den zu lernenden oder auszuführenden Inhalt (Liechti & Liechti-Darbellay, 2011). Besonders bei Kindern mit ADHS sind aber die Beziehungen wegen dem impulsiven Verhalten oft stark belastet. Bei Kindern mit ASS darf die Bezugsperson sich nicht durch abweisendes Verhalten abschrecken lassen: Auch sie sind auf gute Beziehungen angewiesen. In der Arbeit mit Eltern und Lehrpersonen können folgende Inhalte bearbeitet werden:

- Fragen Sie sich regelmässig, was Sie an dem Kind mögen!
- Sorgen Sie häufig für positive gemeinsame Erlebnisse!
- Nehmen Sie nichts persönlich!

Äusserst förderlich für eine gute Beziehung zum Kind ist die Anwendung eines *konstruktiven Kommunikationsstils* (Bodenmann, 2004). Ein solcher kann im Rollenspiel mit Eltern oder Lehrperson eingeübt werden:

- Sprecherregeln: Ich-Botschaften, keine Vorwürfe und Abwertungen, Bedürfnisse und Gefühle benennen, keine Verallgemeinerungen, dafür konkrete Inhalte beschreiben

- Zuhörerregeln: offene Fragen stellen, keine Fragen mit versteckten Unterstellungen, ausreden lassen, das Gehörte zusammenfassen

Verwandt hierzu sind die vier Schritte der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2001): 1. Eine Beobachtung neutral beschreiben, 2. Das eigene Gefühl benennen, 3. Das Bedürfnis benennen, welches damit in Zusammenhang steht, 4. Die sich daraus ergebende Bitte im Hier und Jetzt aussprechen.

Essentiell für den Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ist es, dass Bezugspersonen *Gefühle und Motive der Kinder verlässlich validieren* (Gottmann, 1997). Anstatt: „Sei nicht so empfindlich!“ Besser: „Ja, das hat dich getroffen.“ Auch dies kann in der Therapie im Rollenspiel mit den Eltern geübt werden.

Kinder mit ADHS oder ASS manövrieren sich durch Störverhalten oft in eine Aussenseiter- oder Sündenbockrolle, welches für sie äusserst belastend ist. Sie sind dann auf Hilfe angewiesen, um *sich unter Gleichaltrigen integrieren zu können*. Einerseits kann in der Schule steuernd eingegriffen werden, z.B. indem die Pausenaufsicht Gruppenspiele anleitet. Andererseits kann mit dem Kind in der Psychotherapie ein Sozialkompetenztraining durchgeführt werden. Das Kind kann angeregt werden, ein Pausentagebuch mit sowohl positiven als auch kritischen Ereignissen zu führen. Diese können im Einzelgespräch bearbeitet und angemessenes Verhalten kann eingeübt werden. Hilfreich sind hierbei auch visualisierende Methoden, wie die Gerechtigkeitswaage oder „Social Stories“ (Lucas, 2014).

Mit Eltern und Kind kann ein *Punkteplan mit konsequentem Belohnungssystem* zur Förderung des Sozialverhaltens zu Hause erarbeitet werden. Eine regelmässige psychotherapeutische Begleitung ist dabei wichtig, um die Motivation der konsequenten Anwendung bei Eltern und Kind aufrecht zu erhalten, und um den Punkteplan an neue Gegebenheiten anzupassen.

*Ziel ist, dass das Kind sich durch Erfolgserlebnisse als kompetent erlebt.* Es gilt die Abwärtsspirale von Misserfolg, Selbstabwertung und Abneigung gegen Lernen in eine Aufwärtsspirale umzuwandeln: Durch realistische Zielsetzung erlebt das Kind sich als erfolgreich und selbstwirksam und freut sich auf

weitere Kooperation (Born & Oehler, 2006, S. 64 ff.; Jansen & Streit, 2006, S. 65 ff.). Es gilt die Faustregel, dass einer kritischen Bemerkung gegenüber dem Kind mindestens drei bis fünf positive – ehrlich gemeinte! – gegenüberstehen sollen!

Innere ungünstige Anteile des Kindes können humorvoll personalisiert werden, z.B. in Form des „inneren Schweinehundes“, der „Motzkuh“ oder des „Zwänglis“.

In der Einzeltherapie mit dem Kind können motivationsfördernde *hypnotherapeutische Übungen* durchgeführt werden (Signer-Fischer, 2014):

Z.B. wird das Kind aufgefordert, sich an eine Situation zu erinnern, in der es ihm gut gelang, eine bestimmte Regel einzuhalten. Danach soll es sich mit geschlossenen Augen vorstellen, es würde diese Situation Schritt für Schritt nochmals erleben, und es soll das Erlebte laufend berichten. Das positive Gefühl, das dabei auftritt, wird geankert, indem das Kind angeleitet wird, den Film zu stoppen und darauf zu achten, in welchem Körperteil es das Gefühl besonders stark spürt, und welcher Gegenstand dazu passt. Anschliessend zeichnet das Kind diesen Ressourcen-Gegenstand.

Um sich in schwierigen Situationen gut kontrollieren zu können, kann die Übung „Auslöser suchen, Ressource einsetzen“ eingeübt werden. Während sich das Kind mit geschlossenen Augen vorstellt, es würde die kritische Situation durchleben, wird es angeleitet, den Film an der Stelle zu stoppen, bei der seine Selbstregulation in der Regel versagt. Dann soll es den Ressourcen-Anker hervorholen und sich so an das zuvor eingeübte Ressourcengefühl erinnern. Danach lässt es den Film weiter laufen und beschreibt, wie es sich nun, mit Hilfe dieses Ankers, verhält – vermutlich erfolgreich!

### 3.1.2. Anpassung der Strukturen

Um Kinder mit konstitutionell bedingten Wahrnehmungsdefiziten vor Reizüberflutung zu schützen, ist es wichtig, dass sie zu Hause und in der Schule *übersichtliche Zimmereinrichtungen* erleben. Ein Hausbesuch als Basis für Erziehungsberatung kann sich lohnen.

Wenige und klare *Regeln* helfen, Abläufe zu automatisieren. Für das Kind ist es eine hilfreiche Orientierung,

wenn diese gut leserlich schriftlich festgehalten und aufgehängt werden. Die Bezugspersonen sind zuständig dafür, dass sie das Einhalten dieser Regeln zuverlässig einfordern. Aufgabe des Therapeuten / der Therapeutin ist es, den Eltern zu helfen, wirkungsvolle Regeln sowie logische Konsequenzen bei Einhalten und Nichteinhalten zu finden. Im Fall von negativen Konsequenzen soll darauf geachtet werden, dass das Kind diese ebenfalls als sinnvoll erachtet.

Anhand der *Drei-Körbe-Methode* fällt es Eltern leichter, das Kind nicht zu überfordern: Roter Korb = wenige (!), rasch zu ändernde Verhaltensweisen, oranger Korb = ungünstige Verhaltensweisen, die aber aktuell nicht im Fokus stehen, grüner Korb = erwünschte Verhaltensweisen.

Eltern können angeleitet werden, *Aufforderungen an das Kind wirkungsvoll zu stellen*: Nahe beim Kind sein, seine Aufmerksamkeit einfordern, die Aufforderung in einem kurzen, klar und positiv formulierten Satz mit freundlichem und bestimmtem Tonfall stellen. Wenn nötig soll das Kind die Aufforderung wiederholen und sagen, bis wann es dies ausgeführt hat. Zum Schluss wird kontrolliert, ob das Kind dies auch tatsächlich erfüllt hat. Bei neu zu erlernendem Verhalten ist es entscheidend, dass im positiven Fall ein Lob folgt, und dass im Fall des nicht Nachkommens sofort die zuvor vereinbarte negative Konsequenz folgt (Döpfner, Schürmann & Lehmkuhl, 2006).

Kommt es trotzdem zu einer Eskalation, wird die Diskussion beendet. Es wird dem Kind ein Zeitpunkt genannt, zu dem das Gespräch fortgesetzt wird: „*Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!*“ (Omer & von Schlippe, 2004). Als Einstieg in das nachfolgende Konfliktgespräch ist es hilfreich, die Technik „Yes-Set“ anzuwenden. Die erwachsene Person nennt zwei Sachverhalte, die nichts mit dem Thema zu tun haben, denen das Kind aber innerlich zustimmt. Erst im dritten Satz wird das Konfliktthema eingeleitet, auch dies in einer Formulierung, der das Kind innerlich zustimmen kann. Z.B.: 1. „Toll, deine neuen Turnschuhe!“ 2. „Jetzt ist fünf Uhr.“ 3. „Du wolltest ja heute Morgen die Zähne nicht putzen.“ So kann sich das Kind innerlich entspannen, bevor es sich mit der Meinungsverschiedenheit auseinandersetzen muss. Diese Technik eignet sich auch gut als Einstieg in eine Therapiestunde.

### 3.1.3. Verinnerlichen von schulischen Lerninhalten

Dies ist bei Kindern mit ADHS oder ASS meist ein nervenaufreibendes Thema, welches die Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern und Lehrpersonen stark strapaziert. Ausserdem mindert schulischer Misserfolg das Selbstvertrauen des Kindes. Insofern ist das schulische Lernen auch für die Psychotherapie relevant.

Auch hier steht wiederum die Eltern- / Lehrpersonenberatung im Vordergrund (vgl. Born & Oehler, 2006): *Wichtig ist, dass Lerninhalte interessant, abwechslungsreich und gut strukturiert präsentiert werden*. Wenn möglich sollen mehrere Sinneskanäle angesprochen werden, vor allem aber auch der visuelle. Ausserordentlich wichtig sind die zuverlässige Verankerung der Lerninhalte im Langzeitgedächtnis und die Automatisierung von Abläufen durch genügend *Wiederholungen*. Wegen der kurzen Ausdauer bei ADHS müssen beim Lernen immer wieder *Pausen* eingelegt werden. Wegen der gehäuften Fein- und graphomotorischen Schwierigkeiten sollten *Lernwege ohne Schreiben* eingesetzt werden.

Aufgrund der inneren Widerstände und der Schwierigkeiten in der Selbstorganisation sind die Kinder auf *Strukturierungshilfe beim Lernen* angewiesen. Der Ablauf beim Lösen der Hausaufgaben kann z.B. in Form von Piktogrammen als visueller Countdown dargestellt werden. Ein sorgfältiges Führen des Hausaufgabenheftes, welches sowohl Lehrperson als auch Eltern kontrollieren, sowie das Definieren von fixen Zeiten für Hausaufgaben sind meist nötig. Psychotherapeutisch kann das Einüben solcher Techniken durch das Kind durch einen Punkteplan unterstützt werden. Bei genügender Therapiemotivation kann mit dem Kind ein Aufmerksamkeitstraining gemäss Lauth & Schlotzke (2009) durchgeführt werden.

Möglicherweise ist es nötig, im Sinne eines Nachteilsausgleichs den Schulstoff an die Möglichkeiten des Kindes anzupassen: z.B. Reduktion der Aufgabenmenge, Zeitverlängerung bei Prüfungen oder nicht Bewerten der Orthographie.

### 3.2. Pharmakotherapie

Methylphenidat, als Dopamin-Wiederaufnahmehemmer, behandelt ursächlich die ADHS-Symptomatik auf

der Ebene der Neurotransmitter. Dies erklärt die oft eindrückliche Minderung der Symptomatik bei guter Einstellung des Medikamentes. Spricht das Kind hierauf zu wenig an, können als Alternativen Atomoxetin oder Lisdexamphetamin eingesetzt werden.

## Zusammenfassend: Kinder mit ADHS und ASS werden am besten unterstützt durch eine Grundhaltung von liebevoller Sturheit.

### Literaturverzeichnis

- Baumberger König, B. (2016). Aufmerksamkeit und Impulskontrolle – Förderung im Unterricht mit Fokus auf ADHS und ASS. In M. Grindat (Hrsg.), „Jetzt reicht’s endgültig!“ Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen (S. 93-128). Bern: SZH.
- Bodenmann, G. (2004). *Verhaltenstherapie mit Paaren*. Bern: Hans Huber.
- Born, A. & Oehler, C. (2006). *Lernen mit ADS-Kindern: Ein Praxisbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandeis, D. & Banaschewski, T. (2010). Neurophysiologie – elektrische Hirnaktivität. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 57–75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Lehmkuhl, G. (2006). *Wackelpeter und Trotzkopf: Hilfen für Eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Drechsler, R. (2010). Neuropsychologie. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 92–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gottmann, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz: ein Praxisbuch für Eltern*. München: Diana.
- Jansen, F. & Streit, U. (2006). *Positiv lernen* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Konrad, K. (2010). Neuroanatomie. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 42–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauth, G. W. & Schlotke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Liechti, J. & Liechti-Darbellay, M. (2011). *Im Konflikt und doch verbunden: Der systemtherapeutische Einbezug von Angehörigen – Ressource und Herausforderung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Lucas, B. (2014). *«Ein Kind mit Asperger-Syndrom in meiner Klasse ...»: Praktische Hinweise und Materialien für den Unterricht*. Zürich: autismus deutsche Schweiz.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2004). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstandes in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parellada, M., Penzol, M. J., Pina, L., Moreno, C., Gonzalez-Vioque, E., Zalsman, G. & Arango, C. (2014). *The neurobiology of autism spectrum disorder*. *European Psychiatry*, 29, 11–19.
- Remschmidt, H. & Kemp-Becker, I. (2006). *Asperger-Syndrom*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Roessner, V. & Rothenberger, A. (2010). Neurochemie. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 76–91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenberg, M. B. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens* (11. Aufl.). Paderborn Junfermann.
- Steinhausen, H.-C. (2010). *Grundlagen*. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 11–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-C. & Sobanski, E. (2010). Klinischer Verlauf. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS: Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 152–171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Signer-Fischer, S., Gysin, T. & Stein, U. (2011). *Der kleine Lederbeutel mit allem drin*. Carl-Auer.

### Autorin

Lic. phil. Brigit Baumberger König, Fachpsychologin für Psychotherapie FSP, dipl. Erziehungsberatung und Schulpsychologie, arbeitet am Zentrum für Systemische Therapie und Beratung (ZSB) in Bern. Ihre Schwerpunkte sind Systemische Therapie und kognitive Verhaltenstherapie und sie verfügt über eine weitreichende klinische Erfahrung in der Arbeit mit Betroffenen von ADHS und ASS.



Claudia Roebers

## Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von kognitiver Selbstregulation von Kindern

**In diesem Beitrag werden die unterschiedlichen Zugangsweisen zur Förderung von kognitiver Selbstregulation bei Kindern kritisch diskutiert. Die vorhandenen wissenschaftlich fundierten, theoretisch verankerten und unter strengen Kriterien evaluierten Förderprogramme lassen sich grob in vier Gruppen aufteilen: Lehrpläne, computer-basierte Programme, sozial-interaktive Spiele, und Sportinterventionen. Auch wenn viele der verfügbaren Förderansätze vielsprechende Aspekte beinhalten, so ist für keine dieser Gruppen der Stand der Forschung wirklich umfassend und ausreichend.**

### *Possibilités et limites de la promotion de l'autorégulation cognitive chez l'enfant*

*Résumé: Cet article examine de façon critique les différentes approches destinées à favoriser l'autorégulation cognitive chez l'enfant. Les programmes de promotion existants, scientifiquement fondés, ancrés dans une base théorique et évalués selon des critères stricts, peuvent être répartis en quatre grands groupes: cursus, programmes informatiques, jeux socio-interactifs et interventions sportives. Si un grand nombre d'approches présentent des aspects prometteurs, l'état actuel de la recherche n'est réellement satisfaisant pour aucune de ces catégories.*

### Einleitung

Zuhause, im Kindergarten und in der Schule müssen Kinder oft – genauso wie Erwachsene – verschiedene Einzelheiten im Kopf behalten (z.B. benötigte Spielutensilien), Aufgaben unterbrechen (z.B. aufhören, mit dem Ball zu prellen, um die nächsten Spielanweisungen hören zu können), und zielgerichtet und aufgaben-orientiert

ihre Aufmerksamkeit flexibel auf unterschiedlichste Aspekte einer Tätigkeit oder Aufgabe lenken können (z.B. bei einem Suchbild, bei dem man Unterschiede zwischen zwei fast gleichen Bildern finden will). Unter dem Sammelbegriff der «kognitiven Selbstregulation» oder auch der «exekutiven Funktionen» werden in der Entwicklungspsychologie heute diese verschiedenen, anspruchsvollen Kontroll- und Regulierungsprozesse verstanden, die ein situationsangepasstes Denken und Handeln ermöglichen. Sie spielen weniger bei automatisierten Tätigkeiten (z.B. eine Treppe hinunterlaufen; das «kleine Ein-Mal-Eins» aufsagen), sondern vielmehr bei neuen und komplexen Aufgaben eine Rolle.

Kognitive Regulationsfähigkeiten haben sich im Kontext von Kindergarten und Schule als sehr bedeutender Faktor für die Schulbereitschaft, aber auch für schulische Leistungen (während der gesamten Schulzeit) herausgestellt (für einen Überblick siehe Roebers, 2017). Die Forschung hat in diesem Zusammenhang ein konsistentes Bild für die verschiedenen Teilaspekte der exekutiven Funktionen ergeben: Sowohl kurz- als auch längerfristig können individuelle Unterschiede in der Fähigkeit zur

kognitiven Selbstregulation bedeutende Anteile von individuellen Unterschieden in Schulleistungen, aber auch in kognitiven und sozialen Aspekten der schulischen Anpassung (z.B. Lern- und Unterrichtsverhalten, soziale Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern, Kontakt und Verhalten gegenüber der Lehrperson) erklären. Im Vergleich zu bereichs-spezifischem Vorwissen, das bis anhin als der bedeutendste Faktor für die Schulbereitschaft und schulische Leistungen galt (z.B. sagen frühe mathematische Leistungen spätere gut vorher; die phonologische Bewusstheit ist ein Vorläufer der späteren schriftsprachlichen Fähigkeiten), haben sich die hier im Fokus stehenden exekutiven Funktionen als noch wichtiger erwiesen. Vor allem das Arbeitsgedächtnis, die Fähigkeit der Reaktionshemmung und die kognitive Flexibilität sind die Kernaspekte der kognitiven Selbstregulation, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen und die zu diesem eindeutigen Bild beitragen. Aber warum unterscheiden sich Kinder in der Fähigkeit der kognitiven Selbstregulation? Man ist sich heute einig, dass der Entwicklungsprozess im Bereich der kognitiven Selbstregulation, genauso wie in anderen Bereichen, das Ergebnis eines wechselseitigen und dynamischen Zusammenspiels der biologischen Ausstattung des Individuums einerseits und der Umwelterfahrungen andererseits ist. Zu den entscheidendsten Umweltfaktoren gehört dabei der familiäre Hintergrund, sowohl im Hinblick auf die sozioökonomischen Gegebenheiten innerhalb der Familie (Einkommen, Ausbildung, Beruf der Eltern), als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch der Eltern, die Struktur und Organisation des Alltags, sowie den Anregungsgehalt von Freizeitaktivitäten (Hughes & Ensor, 2009). Auch die Qualität von Eltern-Kind-Interaktionen und die Menge an «Übungsmöglichkeiten» für die kognitive Selbstregulation sind wichtige Umweltfaktoren, die individuelle Unterschiede zwischen Kindern erklären können. In dem Masse, wie es Eltern gelingt, eine altersentsprechende Menge an Lob und Ermunterung in alltäglichen, kindgerechten, und leicht herausfordernden Situationen herzustellen, mit dem sie eine entwicklungsadäquate Selbstständigkeit fördern, werden sich exekutive Funktionen der Kinder positiv entwickeln. Konkret sind es vor allem die Sensitivität von Bezugspersonen, die Strategievermittlung durch die Eltern, die Fähigkeit der Eltern, sich in die Gedanken und Gefühle der Kinder hineinzuversetzen und schliesslich

die allgemeine Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die im Kontext von alltäglichen Interaktionen mit einem Kind die Entwicklung von kognitiver Selbstregulation beeinflussen (Bernier, Carlson, Deschênes, & Matte-Gagné, 2012).

### **Förderung von kognitiver Selbstregulation**

Vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Bedeutung von kognitiver Selbstregulation im Alltag und in fast allen lern- und leistungsbezogenen Kontexten ist es nicht verwunderlich, dass die Frage nach Fördermöglichkeiten dieser Kontroll- und Regulationsprozesse rege Forschungsaktivitäten zur Folge hatte. Insbesondere mit dem Ziel, gleiche Startchancen in das schulische Lernen für alle, auch benachteiligte Kinder herzustellen (z.B. Kinder mit Entwicklungsrückständen, Kinder mit Migrationshintergrund; Kinder aus wenig strukturierten, Problem-belasteten Familien), scheint die Förderung der kognitiven Selbstregulation ein naheliegender Weg zu sein. Weil sich Veränderungen im familiären Umfeld generell als schwierig, wenig nachhaltig und kaum effizient erweisen (Hasselhorn & Kuger, 2014), haben sich Forschungsanstrengungen vor allem auf Unterstützungen und Fördermassnahmen in Kinderbetreuungseinrichtungen (Kindertagesstätten und Kindergärten) konzentriert. Und da die Plastizität des Gehirns in den frühen Jahren der Entwicklung als am höchsten eingeschätzt wird, wurden Förderprogramme vor allem für den Altersbereich Kindergarten und frühe Elementarbildung entwickelt.

Zum heutigen Stand der Forschung lassen sich von Wissenschaftlern entwickelte und unter strengen Kriterien evaluierte Förderprogramme grob in vier Gruppen aufteilen. Zum einen gibt es spezifische Lehrpläne und Kindergartenprogramme, die so entwickelt und konzipiert wurden, um gezielt die Selbstregulation von Kindern zu fördern. Zum anderen wurde inzwischen eine grosse Anzahl von mehr oder weniger kindgerechten Computerprogrammen entwickelt, die gezielt die o.g. exekutiven Funktionen ansprechen. Die dritte Gruppe stellen sozial-interaktive Fördermaterialien dar, bei denen nachweislich wirksame Aspekte der beiden zuvor genannten Ansätze in ein kindgerechtes Programm integriert werden, welches sich im Kindergarten-, aber auch im Schulalltag mit allen oder auch nur mit ausgewählten Kindern integrieren lässt. Und schliesslich

viertens, sind vor dem Hintergrund des aktuellen Zeitgeistes einige Programme veröffentlicht worden, in denen durch sportliche Aktivität indirekt die kognitive Selbstregulation zu verbessern versucht wird.

### *1. Kindergarten-Lehrpläne und –Programme zur Förderung der kognitiven Selbstregulation*

Anlehnend an die Entwicklungstheorie der russischen Psychologen Luria und Vygotsky wurde in Kanada das Kindergarten-Curriculum «Tools of the Mind» entwickelt. Der Kindergartenalltag der Kinder wird hier so gestaltet, dass Rollenspiele mit wechselnden Rollen, Aufgaben, die die Auswahl von passenden Materialien und sorgfältige Planungen erfordern. So müssen Kinder aushandeln, priorisieren, Reihenfolgen festlegen, Details behalten und vieles andere mehr, was die kognitive Selbstregulation beansprucht. In einer ersten Untersuchung mit 4- bis 5-jährigen Kindern aus sozial benachteiligten Familien erwies sich dieses über ein Kindergartenjahr durchgeführtes Programm als durchaus wirksam (Diamond et al., 2007). Nachfolgende Studien konnten die positiven Effekte nicht durchgängig replizieren, was die Vermutungen aufkommen liess, dass nicht alle Aspekte der exekutiven Funktionen gleichermaßen förderbar sind und Förderprogramme insbesondere bei schwachen Ausgangsleistungen in Selbstregulation Verbesserungen bewirken.

Weiterführende Untersuchungen zu Kindergartenprogrammen deuten vor allem darauf hin, dass – genau wie innerhalb des familiären Umfeldes – eine klare Tagesstruktur, klare Regeln des Gruppenlebens und somit effektives Gruppenmanagement durch die Lehrperson und viele positive, möglichst unterstützende und die Selbstständigkeit fördernde Interaktionen mit dem Lehrpersonal nachhaltige und positive Effekte auf die Entwicklung der Selbstregulation haben. Zahlreiche Gelegenheiten für angeleitetes, aber vor allem selbstständiges Spielen und Lernen, alleine und in kleinen Gruppen, wirkt sich günstig auf die Entwicklung der kognitiven Selbstregulation im Kindergarten aus. Grundsätzlich scheinen diese Faktoren durchaus bereits in hiesigen Kindergärten verwirklicht zu werden. Eine komplette Umgestaltung von Kindergarten-Lehrplänen scheint deshalb nicht sinnvoll. Nicht zuletzt auch deshalb, weil dies das Aufgeben von evidenz-basierten Methoden und Lernaktivitäten bedeuten würde, die heute

gut im Kindergartenalltag integriert sind und nachgewiesenermassen auch die Schulbereitschaft von Kindern fördern (z.B. Förderprogramme der phonologischen Bewusstheit). Gleichwohl empfehlen sich Aspekte und Ansätze des «Tools of the Mind» Programmes durchaus als Massnahmen der Kompensation, wenn Kinder mit Rückständen in der Entwicklung der Selbstregulation auffällig werden.

### *2. Computerprogramme zur Förderung der kognitiven Selbstregulation*

Für diesen Bereich gibt es sowohl auf dem Heimcomputer zu installierende als auch internet-basierte Software-Pakete, die typischerweise eine «Spielesammlung» von Aufgaben beinhalten, die die verschiedenen Aspekte der exekutiven Funktionen ansprechen sollen. Der Markt wird heute von dem Programm COGMED® dominiert (vertrieben durch PEARSON), einem in Schweden und England entwickelten Programm. Vor allem das Arbeitsgedächtnis, aber auch die Reaktionshemmung wird hier mit unterschiedlichen Aufgabentypen angesprochen, wobei der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an das Niveau des trainierenden Kindes individuell und automatisch angepasst wird. Um eine möglichst grosse Wirksamkeit zu gewährleisten, werden jeweils Aufgaben präsentiert, die von diesem Kind mit einer Wahrscheinlichkeit von nur 60% richtig gelöst werden können. In Untersuchungen, in denen vierjährige und ältere Kinder über Wochen täglich 15-20 min mit diesem Programm trainiert haben, zeigten sich positive Effekte auf das Arbeitsgedächtnis. Detailliertere Analysen der ständig wachsenden Datenmenge von COGMED®, bei dem über das Internet Daten aller Nutzer für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung stehen, können das anfänglich sehr positive Bild nicht bestätigen. In der Mehrheit der veröffentlichten Arbeiten zur Wirksamkeit dieses und ähnlicher Computerprogramme konnten – wenn überhaupt – nur sehr kleine Effekte gefunden werden, und die Frage nach der längerfristigen Wirksamkeit für trainings-ferne, das heisst Transfer-Aufgaben wurde noch nicht positiv beantwortet.

An dieser Stelle soll auch die hohe Aufgabenschwierigkeit und das Computerformat kritisch diskutiert werden. Kinder sollten auch im Kontext von Fördermassnahmen Erfolgserlebnisse haben, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit bekommen und Spass zur Aufrechterhaltung der

Motivation erleben. Es bedarf hoher Supervision von Erwachsenen, wenn ein Kind bei fast jeder zweiten Aufgabe einen Misserfolg erlebt und es überrascht nicht, dass in zahlreichen Untersuchungen die Abbruchquote der Teilnehmenden bei 30% und mehr lag. Der Argumentation von Adele Diamond (2012) folgend sollten Förderprogramme für Kinder unbedingt auch soziale Interaktionen, gemeinsames Erleben und positive Emotionen bei allen Beteiligten mit sich bringen. Kinder sollen stolz auf ihre Leistungen sein können, Spass haben und mit Gleichaltrigen über kleine Misserfolge lachen können. Aus diesen und anderen Gründen halte ich solche reine Computerprogramme für die Förderung von exekutiven Funktionen bei Kindern als wenig geeignet. Jedoch, bei Kindern mit Lerndefiziten, Entwicklungsrückständen oder –störungen (z.B. Aufmerksamkeitsstörungen, Zustände nach Frühgeburt, nach traumatischer oder Tumor-bedingter Hirnschädigung, oder bei chronischen Krankheiten, die auch das zentrale Nervensystem betreffen) dienen Computerprogramme als eine sinnvolle und wirksame zusätzliche Form der Unterstützung und Förderung. Hier zeigen zahlreiche Studien deren Wirksamkeit auf.

*1. Sozial-interaktive, adaptive Spielesammlung zur Förderung der kognitiven Selbstregulation: «Nele und Noa im Regenwald®» (Roebers et al., 2014)*

Vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsaktivitäten zur Entwicklung der exekutiven Funktionen im Schuleintrittsalter habe ich mit meiner Arbeitsgruppe ein Set von Materialien entwickelt, mit dessen Hilfe auf spielerische Weise die kognitive Selbstregulation gefördert werden kann. Es handelt sich hierbei um eine Spielesammlung, die fünf verschiedene Individualförderungen (vor allem Aufgaben auf Papier, die auf CD mitgeliefert werden; z.B. Suchbilder, Labyrinth u.ä.), fünf verschiedene Kleingruppenspiele für 2 bis 4 Kinder (und Erwachsene), sowie fünf Kreisspiele für grosse Gruppen beinhaltet. Eine Rahmengeschichte von zwei Kindern (Nele und Noa), die im Regenwald am Rand eines Ureinwohner-Dorfes wohnen und dort als junge Forscher kleine Aufgaben erledigen und Abenteuer erleben, integriert die Fördermaterialien zu einem kohärenten, spannenden und kindgerechten Thema, das sich durch andere Kindergartenaktivitäten noch anreichern lässt (Roebers et al., 2014).

Das Fördermaterial stellt eine Synthese aus Aspekten und Kernelementen der verschiedenen, oben skizzierten Programme dar. So wurden beispielsweise sämtliche Förderspiele aus in der wissenschaftlichen Literatur verfügbaren Instrumenten zur Messung von exekutiven Funktionen weiterentwickelt bzw. adaptiert, um zu gewährleisten, dass die gefragten kognitiven Regulations- und Kontrollprozesse auch wirklich angesprochen werden. Zudem haben wir sichergestellt, dass alle Materialien mindestens drei verschiedene Schwierigkeitsstufen aufweisen, sodass ganz individuell auf unterschiedlichem Niveau eingestiegen und geübt werden kann. Dieser Aspekt hat sich in der Forschungsliteratur konsistent als entscheidend für die Wirksamkeit herausgestellt. Die Kleingruppen- und Kreisspiele wurden ausserdem so konzipiert, dass unterschiedliche Rollen von Kindern, aber auch von mitspielenden Erwachsenen, übernommen werden können, wie dies bei «Tools of the Mind» beispielweise der Fall ist. Damit die kognitive Selbstregulation in ihrer ganzen Breite gefördert wird, sollte mit dem Berner Material «Nele und Noa im Regenwald» (erschienen im Reinhardt Verlag München) über einen Zeitraum von mindestens 6 Wochen idealerweise täglich eine Individualförderung, ein Kleingruppenspiel und ein Kreisspiel gespielt werden (der Zeitbedarf hierfür beträgt insgesamt 30 – 45 min). Bei über 130 Kindergartenkindern im ersten und zweiten Schweizer Kindergartenjahr wurden diese Materialien streng auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Alle teilnehmenden Kinder wurden mit einem Abstand von 8 Wochen zweimal von geschulten Testleitern mit computer-basierten Aufgaben (also nicht mit den gespielten Spielen und Aufgaben) zur objektiven und zuverlässigen Messung der exekutiven Funktionen getestet. Während eine Hälfte der Kinder aus zufällig ausgewählten Kindergärten während der 6 Wochen zwischen dem Vor- und dem Nachtest das Förderprogramm durchlief, das von Mitarbeitenden und den Kindergartenlehrpersonen in den Kindergärten durchgeführt wurde, bildete die andere Hälfte der Kinder die sog. «Warte-Kontrollgruppe» (sie erhielten das Trainingsmaterial nach der zweiten Messung). Für alle drei im Fokus stehenden Aspekte der kognitiven Selbstregulation, dem Arbeitsgedächtnis, der Reaktionshemmung, und der kognitiven Flexibilität, konnten bedeutsame Verbesserungen festgestellt werden. Diese fielen je nach Alter der Kinder und je

nach Aspekt im Umfang von einem Entwicklungsschritt von 6 bis 12 Monaten aus, was einem grossen und praktisch bedeutsamen Trainingseffekt entspricht (Röthlisberger et al., 2012).

Motiviert durch diese Effekte haben wir in einer weiteren, bislang noch nicht publizierten Studie kürzlich diese Materialien bei älteren Kindern eingesetzt. Über 100 Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren nahmen an dieser Untersuchung teil. Die Hälfte spielte im Klassenverband zweimal pro Woche während 30 min zwei verschiedene Spiele aus «Nele und Noa im Regenwald»®, die andere Hälfte fungierte als Kontrollgruppe und hatte Unterricht gemäss Stundenplan. Überraschenderweise verbesserten sich die Kinder der Trainingsgruppe im Mittel gegenüber der Kontrollgruppe im Arbeitsgedächtnis und in der kognitiven Flexibilität, nicht jedoch in der Reaktionshemmung. Dies bedeutet, dass entgegen der weit verbreiteten Meinung, dass sich die kognitive Selbstregulation nur bei jungen Kindern, idealerweise vor der Einschulung verbessern lässt, auch später in der Entwicklung noch Potential zur Verbesserung der exekutiven Funktionen vorhanden ist. Da auch im späteren Schulalter diese Kontroll- und Regulationsprozesse mit Schulleistungen eng verknüpft sind und da über die gesamte Schulzeit hinweg ungenügende Schulleistungen auftreten, könnten sich mit diesem spielerischen Programm eventuell auch in höheren Altersgruppen noch vielversprechende Anwendungsmöglichkeiten ergeben. Ob sich allerdings ein solches sozial-interaktives Förderprogramm auch langfristig auf die Entwicklung der kognitiven Selbstregulation auswirkt oder ob sich die positiven Effekte nach Beendigung des Trainings verflüchtigen, bleibt eine noch offene Forschungsfrage. Auch der Aspekt des Transfers auf andere Bereiche, zum Beispiel auf Schulleistungen, ist von grosser Bedeutung, wurde bislang aber leider noch nicht hinreichend untersucht. Hier sind weitere Forschungsbemühungen von Nöten.

## 2. Sport und Sportspiele zur Förderung der kognitiven Selbstregulation

Bei diesen Trainings handelt es sich um einen indirekten Zugang, da nicht die kognitive Selbstregulation direkt, sondern vermittelt über körperliche Aktivität verbessert werden soll. Schon vor einigen Jahren haben Forschungsbefunde starkes Medien-Interesse

hervorgerufen, in denen gezeigt wurde, dass bei älteren Menschen durch regelmässige, relativ intensive sportliche Tätigkeit die typischerweise zu beobachtenden kognitiven Abbauprozesse, vor allem in den exekutiven Funktionen aufgehalten werden können (Colcombe & Kramer, 2003). Zahlreiche Forschergruppen haben sich inzwischen dieser Frage auch für das Kindergarten- und Schulalter genähert.

Ein Versuch, die inzwischen veröffentlichten Studien zu klassifizieren, lässt unterschiedliche Förderzugänge erkennen. Es gibt Studien, die versuchen, durch sportliche Aktivitäten, die in den Kindergarten- und Schulalltag eingebaut werden, die kognitive Selbstregulation zu verbessern. Obwohl es zahlreiche solche, meist pädagogische, Ansätze gibt (z.B. «Die bewegte Schule»), existieren bislang nur ganz wenige streng kontrollierte Studien, die die Wirksamkeit solcher Ansätze zweifelsfrei belegen können. Hier ist also weiterhin viel Forschungsbedarf vorhanden.

Dann gibt es eine ganze Reihe von Studien, die die Wirksamkeit einer einmalig durchgeführten sportlichen Aktivität auf kognitive Leistungen untersuchen und auch hier steht meist die kognitive Selbstregulation im Zentrum des Interesses. In zwei eigenen Studien, die wir in Kollaboration mit Berner Sportwissenschaftlern realisiert haben, konnten wir bei Zweit- aber nicht bei Fünftklässlern durch eine motorisch-koordinative Kurzintervention (30 min) Verbesserungen in der Reaktionshemmung erzielen, während sich die Leistungen im Arbeitsgedächtnis und in der kognitiven Flexibilität nicht verbesserte (Jäger et al., 2014). Bei den Fünftklässlern wurden keine allgemeinen Verbesserungen im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielt, wohl aber verbesserten sich jene Kinder überproportional, die bereits im Vortest in den Aufgaben der exekutiven Funktionen gut abgeschnitten hatten (Jäger et al., 2015). Dies ist aber im schulischen Kontext genau die Gruppe von Schülern, bei denen eine solche Intervention am wenigsten angezeigt wäre!

Schliesslich gibt es viele Förderansätze, in denen ein auf Wochen ausgerichtetes Sport-Programm (mit mehreren Trainingseinheiten pro Woche) realisiert und evaluiert wird. Eine Zusammenfassung dieser Forschungsbefunde ist deshalb unmöglich, weil sich die Art der Programme (reiner Ausdauer-sport, motorisch-koordinatives Training, gemischtes Training mit Sportspielen),

die Intensität der körperlichen Belastung, die Dauer des Programmes sowie der einzelnen Trainingseinheiten und die verwendeten Messinstrumente zur Testung der Effektivität zu stark unterscheiden. Gleichwohl hat es den Anschein, als ob sportliche Aktivitäten, die auch kognitiv anspruchsvoll sind (Informations-basierte körperliche Aktivitäten wie komplexe motorisch-koordinative Aufgaben, häufiger Regelwechsel in Spielen und ähnliches) durchaus zu Verbesserungen in der kognitiven Selbstregulation führen können (siehe zum Beispiel Schmidt et al., 2015).

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es verschiedene, wissenschaftlich fundierte und evaluierte Ansätze zur Förderung der für viele Lebens- und Leistungsbereiche zentralen kognitiven Selbstregulation gibt. Sämtliche Förderprogramme weisen dabei positive und negative Aspekte auf; kein Förderprogramm scheint eindeutig und in allen Bereichen (z.B. Zielgruppe, Aufwand, kurz- und langfristige Effekte) den anderen überlegen zu sein. Auch wenn direkte Interventionen überwiegen, könnten dennoch indirekte Trainings ein anderer, durchaus erfolgsversprechender und zusätzlicher Weg sein. Denn, multi-modale Förderansätze haben sich auch in anderen, insbesondere klinischen Bereichen durchgesetzt. Gleichzeitig sollten Anwender zum jetzigen Stand der Forschung immer noch eine gesunde Skepsis haben und die vorhandenen Förderprogramme auf keinen Fall als «Allheilmittel» für wenig ausgeprägte kognitive Selbstregulation ansehen.

## Literaturverzeichnis

- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, *15*, 12-24.
- Colcombe, S., & Kramer, A. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic study. *Psychological Science*, *14*, 125-130.
- Diamond, A. (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*, 335-341.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, *318*, 1387-1388.

- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*, 299-314.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *9*, 35-50.
- Jäger, K., Schmidt, M., Conzelmann, A., & Roebbers, C. M. (2014). Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children. *Frontiers in Psychology*, *5*.
- Jäger, K., Schmidt, M., Conzelmann, A. & Roebbers, C. M. (2015). The effects of qualitatively different acute physical activity interventions in real-world settings on executive functions in preadolescent children. *Mental Health and Physical Activity*, *9*, 1-9.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, *45*, 31 – 51.
- Roebbers, C. M., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R. & Cimeli, P. (2014). *Nele und Noa im Regenwald: Berner Material zur Förderung exekutiver Funktionen – Manual*. München: Reinhardt Verlag.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E. & Roebbers, C. (2012). Improving children's executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, *21*, 411-429.
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. M., & Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: A group-randomized controlled trial. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *37*, 575-591.

## Autorin

Prof. Dr. Claudia Roebbers  
 Universität Bern  
 Institut für Psychologie  
 Hochschulzentrum vonRoll  
 Fabrikstrasse 8  
 3012 Bern  
 roebbers@psy.unibe.ch



Theda Radtke

## Wie Eltern die Onlineaktivitäten ihrer Kinder regulieren

### Ständig online?

Da neue Medien die ständige und unkontrollierte Nutzung des Internets bereits für junge Kinder ermöglichen, wird die Regulation der Mediennutzung durch Eltern immer wichtiger, vor allem da sich die Selbstregulation der Kinder noch in der Entwicklung befindet. Die bisherige Forschung zeigt, dass Eltern auf verschiedene Art und Weise versuchen, die kindliche Nutzung neuer Medien zu regulieren. Es wird eine Kombination von traditionellen Regulationsstrategien (aktive Mediation, restriktive Mediation, gemeinsame Nutzung) sowie eine Ergänzung durch neue Strategien wie das Monitoring oder die technische Mediation angewandt. Das Einsetzen dieser Regulationsstrategien scheint von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel dem Alter und dem Geschlecht der Kinder, dem Geschlecht, der Bildung oder dem elterlichen Erziehungsstil abhängig zu sein. Bezüglich der Wirksamkeit der verschiedenen Regulationsstrategien liegen bislang zu wenige Befunde vor, um valide Aussagen treffen zu können. Aufgrund der sich ständig und rasant weiterentwickelnden Technologien ist weitere Forschung nötig (z.B. längsschnittliche Designs, die Eltern und Kinder befragen), um die Wirksamkeit der verschiedenen Regulationsstrategien zuverlässiger einschätzen zu können.

### **Toujours en ligne? Comment les parents régulent les activités en ligne de leurs enfants**

#### **Résumé**

Les nouveaux médias permettant une utilisation permanente et intensive d'Internet dès le plus jeune âge, le contrôle parental prend une importance croissante, et ce, d'autant plus que la capacité d'autorégulation des enfants n'est pas encore totalement développée. Selon les recherches effectuées à ce jour, les parents tentent de différentes façons de modérer l'utilisation des nouveaux médias par leurs enfants. Ils ont recours à une

combinaison de stratégies de régulation traditionnelles (médiation active ou restrictive, utilisation commune), qu'ils complètent par de nouvelles méthodes telles que le monitoring ou la médiation technique. La mise en œuvre de ces stratégies semble dépendre de divers facteurs, comme l'âge et le sexe des enfants, mais aussi le sexe, le niveau de formation ou le style d'éducation des parents. En ce qui concerne l'efficacité, les données sont encore trop peu nombreuses pour donner lieu à des conclusions valables. Les technologies évoluant à un rythme effréné, des recherches supplémentaires seront nécessaires (p. ex. enquêtes transversales auprès de parents et d'enfants) pour évaluer avec plus de fiabilité l'impact des différentes stratégies de régulation.

Neue Medien, sogenannte digitale und mobile Geräte wie Tablets oder Smartphones welche einen Internetzugang besitzen (Clark, 2011), sind heute allgegenwärtig. Ihre Eigenschaften ermöglichen es, jederzeit und ortsunabhängig ein grosses Repertoire an Kommunikationsanwendungen und Online-Aktivitäten zu nutzen (Clark, 2011; Mascheroni & Ólafsson, 2013). Wie Studien zeigen, besitzen bereits 98% der Schweizer Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren ein Handy/Smartphone, 97% einen Computer/Laptop und 96% einen Internetzugang (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Süss, 2016). Bei der Mediennutzung spielt auch die Nutzungszeit eine entscheidende Rolle. So zeigen aktuelle Daten der Blick Studie (Riedel, Büsching, & Brand, 2017), dass bereits Säuglinge und Kleinkinder das Smartphone ihrer Eltern regelmässig nutzen. 70% der Kinder im Kita-Alter nutzen das Smartphone ihrer Eltern täglich bereits mehr als eine halbe Stunde. Mit zunehmenden Alter der Kinder steigt auch die Nutzungszeit. Gemäss Angaben in der Schweiz wohnhafter Eltern nutzen Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren das Handy/Smartphone für 29 Minuten sowie das Internet für 28 Minuten am Tag (Waller et al., 2016). Weiter zeigt die Mike-Studie (Suter et al., 2015), dass das Smartphone an erster Stelle der Nutzungshäufigkeit steht. 99 Prozent der Kinder nutzen dies täglich oder mehrmals pro Woche. Nach eigener Einschätzung der 12 bis 19 Jährigen verbringen sie unter der Woche durchschnittlich 150 Minuten pro Tag im Internet, am Wochenende sogar 220 Minuten pro Tag (Waller et al., 2016).

### Chancen und Risiken

Die intensive Nutzung digitaler und mobiler Medien kann sowohl Chancen als auch Risiken beinhalten. Vor allem der Zugang zu umfangreichen Informationen stellt einen der wesentlichen Vorteile dar. Weiter dienen neue Medien als einfaches Mittel, um soziale Beziehungen zu pflegen und aufrecht zu erhalten. Ergänzend können neue Medien, da sie von überall nutzbar geworden sind, gerade in Problemsituationen hilfreich sein, um eine Lösung zu finden (Hermida, 2013). Demgegenüber entstehen aber vor allem für Kinder Risiken wie Cybermobbing, Kontakte und Treffen mit Fremden, der Erhalt von sexuellen Nachrichten, pornografische oder gewalterfüllte Inhalte und

der Missbrauch persönlicher Daten (Hermida, 2013; Waller et al., 2016). Dass diese Gefahr real ist, zeigen Daten aus der schweizerischen James-Studie (Waller et al., 2016). So berichten beispielsweise 33% der 12 bis 19 Jährigen, dass schon einmal Fotos oder Videos von ihnen ohne ihre Zustimmung ins Internet gestellt wurden und 43% der Befragten geben an, schon einmal erotische oder aufreizende Fotos oder Videos von anderen zugeschickt bekommen zu haben. Des Weiteren berichten sogar 64% der Kinder, brutale Videos auf dem Computer oder Handy angeschaut zu haben. Gemäss der Blick Studie (Riedel et al., 2017) reichen die Folgen der Mediennutzung von Fütter- und Einschlafstörungen bei Babys über Sprachentwicklungsstörungen bei Kleinkindern bis hin zu Konzentrationsstörungen im Grundschulalter. Darüber hinaus wurden Zusammenhänge zwischen einer hohen digitalen Mediennutzung und vermehrtem Konsum von Süssgetränken und Süsigkeiten gefunden. Neben den erwähnten Risiken der digitalen Mediennutzung steigt auch die Zahl internetabhängiger Jugendlicher laut Experten rasant an (Riedel et al., 2017). Insgesamt muss also festgehalten werden, dass eine Vielzahl an gesundheitlichen Risiken durch übermässigen digitalen und mobilen Medienkonsum für Kinder existiert.

Trotz dieser Risiken postulieren einige Forschungsergebnisse, dass der Einfluss neuer Medien auf Kinder vor allem von der richtigen Nutzung und Regulation abhängig ist (Clark, 2011). Eine wesentliche Funktion bei der Mediensozialisation kommt dabei den Erziehungspersonen zu, im Folgenden als Eltern bezeichnet. Da Kinder das Internet heutzutage an verschiedenen digitalen und mobilen Geräten nutzen, welche häufig von den Eltern zur Verfügung gestellt werden, sind es gerade die Eltern, welche dafür verantwortlich sind, die Nutzung neuer Medien zu regulieren und ihren Kindern den richtigen Umgang mit diesen beizubringen (Hermida & Signer, 2013). Dies stellt jedoch eine grosse Herausforderung für Eltern dar (Shin & Li, 2017), denn durch die Portabilität der neuen Medien ist die Nutzung des Internets von überall und zu jeder Zeit möglich geworden (Mascheroni & Ólafsson, 2013). Dies belegen auch Zahlen der James Studie (Waller et al., 2016), wonach 72% der Kinder in der Schweiz von drei oder mehr Orten auf das Internet zugreifen. Aus diesem Grund ist es entscheidend, dass Eltern die richtige Nutzung neuer



MATTIELLO

Medien mit ihren Kindern thematisieren und entsprechende Strategien einsetzen, um die Nutzung neuer Medien zu regulieren (Clark, 2011; Hermida, 2013; Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone & Helsper, 2008; Sonck, Nikken, & Haan, 2013).

### Elterliche Mediationstheorie

Gemäss der sogenannten elterlichen Mediationstheorie (*parental mediation theory*) wenden Eltern unterschiedliche Strategien in der zwischenmenschlichen Kommunikation an, um den Medienkonsum ihrer Kinder zu regulieren (Clark, 2011). Diese Strategien werden in der Regel in drei Typen unterteilt. Die erste Strategie wird als *restriktive Mediation* bezeichnet. Bei der restriktiven Mediation werden Regeln aufgestellt, welche die Mediennutzung bezüglich Inhalt, Ort der Nutzung und Dauer regulieren sollen (Clark, 2011; Valkenburg et al., 1999). Ein Beispiel wäre die Sperrung bestimmter Seiten im Internet (Kirwil, 2009; Livingstone & Helsper, 2008). Als zweite elterliche Regulationsstrategie sei die Co-Nutzung genannt. Darunter wird die *gemeinsame Nutzung*, also das gemeinsame Verwenden digitaler und mobiler Medien von Eltern und Kindern verstanden. Durch Co-Nutzung können die Inhalte der Mediennutzung diskutiert oder erklärt werden (Clark, 2011; Valkenburg et al., 1999). Als dritte Regulationsstrategie wird die *aktive Mediation* bezeichnet. Darunter zu verstehen ist das Sprechen über mögliche Profite und Risiken der Mediennutzung (Clark, 2011; Valkenburg et al., 1999). Für die aktive Mediation wird auch der gleichwertige Begriff *instruktive Mediation* gebraucht. Die aktive Mediation ist lehrreich und normativ und erstreckt sich auf Erläuterungen komplexer Inhalte. Neuere Forschung postuliert, dass eine weitere Unterteilung der Kategorie der aktiven Mediation in eine *aktive Mediation der Nutzung* und eine *aktive Mediation der Sicherheit* möglich ist. Bei der aktiven Mediation der Nutzung sind die Eltern bei der Mediennutzung ihrer Kinder in der Nähe oder unterstützen diese aktiv dabei. Sie leiten die Kinder an, verschiedene Dinge bei der Mediennutzung auszuprobieren, diskutieren mit dem Kind über dessen Mediennutzung oder kommentieren das Geschehen während der Mediennutzung selbst. Bei der aktiven Mediation der Sicherheit erläutern die Eltern, während oder nach der Mediennutzung, welche Risiken sich ergeben könnten

und was in einem konkreten Fall von beunruhigenden Erlebnissen zu tun wäre (Hermida & Signer, 2013). Insgesamt gilt es festzuhalten, dass die genannten drei Strategien (restriktive Mediation, gemeinsame Nutzung, aktive Mediation) zu den traditionellen elterlichen Regulationsstrategien zählen. Seitdem die Nutzung digitaler und mobiler Medien von Kindern rapide angestiegen ist, ist es jedoch entscheidend, zu untersuchen, wie Eltern mit den neuen Herausforderungen umgehen und wie sie diese regulieren. Beispielsweise wird eine gemeinsame Nutzung oder aktive Mediation bei mobilen Geräten immer schwieriger, da diese gerade in Abwesenheit der Eltern an fast jedem Ort genutzt werden können (Nikken & Jansz, 2014). Aufgrund der oben beschriebenen Annahmen scheint eine Erweiterung der traditionellen Regulationsstrategien sinnvoll (vergleiche Livingston & Helsper, 2008; Nikken & Jansz, 2014). Eine solche Erweiterung der Regulationsstrategien bilden das *Monitoring* und die *technische Mediation* (Hermida & Signer, 2013; Sonck et al., 2013; Livingston & Helpser, 2008). Beim Monitoring überprüfen die Eltern die Aufzeichnungen ihrer Kinder nach der Mediennutzung (Hermida & Signer, 2013). Sie kontrollieren den Internetverlauf oder die gesendeten Mitteilungen (Kirwil, 2009). Bei der technischen Mediation handelt es sich ebenfalls um eine Überprüfung der Internetnutzung, welche durch die Installation einer Software umgesetzt wird (Hermida & Signer, 2013).

Trotz der oben genannten wachsenden Risiken, die mit der Nutzung neuer Medien einhergehen, ist bisher sehr wenig darüber bekannt, welche Regulationsstrategien Eltern bei der Nutzung neuer Medien ihrer Kinder anwenden, welche Faktoren das Einsetzen von Regulationsstrategien beeinflussen und noch viel wesentlicher, wie wirksam diese sind (Nikken & Jansz, 2014).

### Elterliche Regulationsstrategien der kindlichen Nutzung neuer Medien

Betrachtet man jedoch die bisherigen Forschungsbefunde, zeigt sich, dass Eltern auch bei der Regulation der Nutzung neuer Medien vergleichbare Strategien wie bei traditioneller Mediennutzung (z.B. aktiven Mediation) einsetzen. Ergebnisse einer niederländischen Studie zur Internetnutzung weisen darauf hin, dass die aktive Mediation am häufigsten angewandt wird,

gefolgt vom Monitoring und der restriktiven Mediation. Die technische Mediation als Regulationsstrategie für die Internetnutzung wird am seltensten genannt (Sonck et al., 2013). In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse von Shin und Li (2017). In ihrer Studie mit 557 Eltern von Primarschulkindern in Singapur zeigte sich, dass Eltern vorzugsweise die restriktive sowie die aktive Mediation anwenden, um die kindliche digitale Mediennutzung einzugrenzen. Bei der aktiven Mediation legen die befragten Eltern Wert auf die Kommunikation darüber, welche Inhalte im Internet genutzt werden dürfen und die Aufklärung darüber, welche Risiken und Möglichkeiten das Internet bietet. In Bezug auf die restriktive Mediation bevorzugen die Eltern vor allem das Limitieren der Nutzungsdauer neuer Medien, sowie das Festlegen der Nutzungszeit nach dem Erledigen gewisser Aufgaben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Eltern eine Kombination von verschiedenen Regulationsstrategien bei der kindlichen Nutzung neuer Medien berichten. Trotzdem wird häufig aktive und restriktive Mediation vor Monitoring und technischer Mediation als elterliche Regulationsstrategie eingesetzt.

### **Von welchen Einflussfaktoren hängt das Anwenden elterlicher Regulationsstrategien der kindlichen Mediennutzung ab?**

Gemäss den bisherigen Studien zeigt sich, dass verschiedene Eltern- und Kind-Charakteristiken das Einsetzen elterlicher Regulationsstrategien zur Mediennutzung beeinflussen. So zeigt sich, dass Mütter häufiger Regulationsstrategien anwenden als Väter (Liau, Kooh & Ang, 2008; Nikken & Jansz, 2014; Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010), was möglicherweise durch eine traditionelle Rollenverteilung erklärt werden kann. Mütter verbringen mehr Zeit mit ihren Kindern und sind daher zum einen besser über die Mediennutzung ihrer Kinder informiert und zum anderen auch verantwortlich für die Regulation der Nutzung (Connell et al., 2015; Nikken & Jansz, 2014). Weiter stellt die Bildung der Eltern einen wesentlichen Einflussfaktor dar. Je höher die Bildung der Eltern, desto mehr aktive und inhaltlich restriktive Mediation wird angewandt. Darüber hinaus hängt ein höheres technisches Know-How mit dem Installieren von Sicherheits- und Monitoring Softwares zusammen. Auch das eigene

Internetverhalten der Eltern beeinflusst das Einsetzen von Regulationsstrategien. Eltern, die weniger häufig online sind, wenden mehr restriktive Mediation an (Nikken & Jansz, 2014; Valcke et al., 2010). So konnten Hwang und Jeong (2015) zeigen, dass die elterliche Smartphone-Abhängigkeit negativ mit einer aktiven Mediation zusammenhängt. Darüber hinaus scheint auch die Persönlichkeit der Eltern einen Einfluss auf die Medienregulation zu haben. Eltern, die hohe Werte bezüglich Offenheit und Verträglichkeit aufweisen, wenden vermehrt aktive Mediation an (Hwang & Jeong, 2015). Des Weiteren legten Shin und Li (2017) einen Fokus auf den Erziehungsstil der Eltern, um diesen als Einflussfaktor für das Einsetzen von Regulationsstrategien zu untersuchen. Die Resultate zeigen, dass Eltern mit einem fürsorglichen Erziehungsstil mehr gemeinsame Aktivitäten mit ihren Kindern durchführen und somit auch häufiger über eine aktive Mediation, aber auch eine restriktive Mediation berichten.

Neben den elterlichen Charakteristika spielen ebenfalls kindliche Eigenschaften bezüglich der Anwendung von medialen Regulationsstrategien eine Rolle. So zeigt sich zum Beispiel, dass Eltern vermehrt restriktive Mediation für Jungen als für Mädchen einsetzen (Nikken & Jansz, 2014; Valcke et al., 2010). Darüber hinaus wird aktive Mediation vermehrt bei älteren Kindern angewandt. Eine mögliche Erklärung dafür kann sein, dass ältere Kinder bessere Fähigkeiten bezüglich der Nutzung neuer Medien besitzen. Zudem wird mit zunehmendem Alter die restriktive Nutzung schwieriger, da Ort und Dauer der Nutzung für Eltern oft unbekannt sind (Nikken & Jansz, 2014; Valcke et al., 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verschiedene Faktoren das Einsetzen von elterlichen Regulationsstrategien zur Mediennutzung beeinflussen. Studien über elterliche Regulationsstrategien zeigen, dass Mütter, gebildete Eltern, Eltern mit höherem Einkommen und Eltern mit jüngeren Kindern mehr Regulationsstrategien anwenden. Des Weiteren spielen das Geschlecht der Kinder sowie der elterliche Erziehungsstil eine Rolle.

### **Wirksamkeit elterlicher Regulationsstrategien der kindlichen Mediennutzung**

Natürlich ist für die Regulation der kindlichen Mediennutzung ganz entscheidend, wie wirksam elterliche

Regulationsstrategien sind. Die wenigen Studien, die die elterliche Regulation digitaler Mediennutzung untersuchen, zeigen, dass elterliches Monitoring mit weniger Versenden von Nachrichten, weniger Besuchen auf Sozialen Netzwerken, weniger Streamen von Filmen und weniger Spielen von Online-Games ihrer Kinder in Zusammenhang steht. Allerdings scheinen diese Befunde nur für jüngere Kinder zu gelten (Vaala & Bleakley, 2015). Auch eine Studie von Kirwil (2009) im Rahmen des Eurobarometers in 18 europäischen Ländern konnte zeigen, dass eine gemeinsame Nutzung digitaler Medien mit weniger risikohafte Internetkonsum zusammenhängt. Dies deckt sich mit Befunden von Lee und Chae (2007). Ihnen zufolge wird das Internet häufiger für Bildungs- und Kommunikationszwecke verwendet, je mehr Eltern bestimmte Webseiten empfehlen und das Internet gemeinsam mit ihren Kindern nutzen. Jedoch zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen restriktiver Mediation, wie Zeitlimitierung oder Webseiteneinschränkung und der tatsächlichen Nutzung (Lee & Chae, 2007). Lwin, Stanaland und Miyazaki (2008) untersuchten in ihrer Studie den Effekt von elterlichen Regulationsstrategien und das Vorhandensein von Schutzmassnahmen auf einer Webseite auf die Veröffentlichung von sensiblen Information von Kindern online. Kinder, welche aktive Mediation von ihren Eltern erfahren, neigen weniger häufig dazu, sensible Informationen zu veröffentlichen als Kinder die weniger aktive Mediation erfahren. Ebenso sind Kinder mit hoher restriktiver Mediation weniger dazu bereit, sensible Informationen zu veröffentlichen. Auch das Vorhandensein einer Schutzmassnahme auf Webseiten führt zu einer geringeren Veröffentlichung sensibler Information

Zusammenfassend zeigen die Studien, dass elterliche Regulationsstrategien mehrheitlich wirksam zu sein scheinen, jedoch sind nicht immer alle Regulationsstrategien gleich effektiv. Trotz dieser ersten Hinweise zur Wirksamkeit elterlicher Regulationsstrategien sollten zukünftige Studien vor allem Eltern und ihre Kinder befragen, um Einblicke in eine möglicherweise versteckte Mediennutzung seitens der Kinder zu erhalten. Darüber hinaus sind längsschnittliche Untersuchungen notwendig, um die Wirksamkeit der Mediennutzung zu untersuchen. Bisherige Studien sind mehrheitlich querschnittlich angelegt. Zudem sollten zukünftige

Forschungsarbeiten möglichst alle Regulationsstrategien gemeinsam untersuchen, um Aussagen treffen zu können, welche Strategie die effektivste ist. Im Rahmen der Studie „What's up mit dem Medienkonsum meiner Familie“ am Lehrstuhl Angewandte Sozial- und Gesundheitspsychologie der Universität Zürich unter Leitung von Dr. Theda Radtke soll diesen Fragen weiter nachgegangen werden.

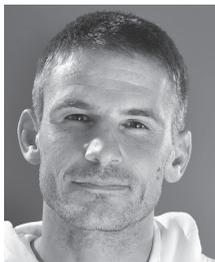
#### Literaturverzeichnis

- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21.
- Hermida, M. (2013). *EU Kids Online: Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risikoerfahrungen und Umgang mit Risiken*. London: LSE Research Online. Retrieved April 13, 2017, from <http://eprints.lse.ac.uk>.
- Hermida, M., & Signer, S. (2013). *Wie Eltern ihre Kinder im Internet begleiten. Regulierung der Internetnutzung durch Eltern. Sonderauswertung der EU Kids Online: Schweiz-Studie*. Zürich: IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich. Retrieved April 4, 2017, from <http://www.jugendundmedien.ch>.
- Hwang, Y., & Jeong, S. H. (2015). Predictors of parental mediation regarding children's smartphone use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(12), 737-743.
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409.
- Lee, S. J., & Chae, Y. G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyber Psychology & Behavior*, 10(5), 640-644.
- Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2008). Parental awareness and monitoring of adolescent Internet use. *Current Psychology*, 27(4), 217-233.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU Kids Online. *Zeitschrift für Psychologie*, 217(4), 1-54.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J., & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84(2), 205-217.

- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2013). *Mobile internet access and use among European children: Initial findings of the Net Children Go Mobile project*. Milano: Educat.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology, 39*(2), 250-266.
- Riedel, R., Büsching, U., & Brand, M. (2017). *BLIKK-Medien (Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz, Kommunikation) Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. BLIKK im Überblick. Fact-Sheet*. Retrieved from [http://www.rfh-koeln.de/sites/rfh\\_koelnDE/myzms/content/e380/e1184/e29466/e34095/e34098/20161121\\_BLIKK\\_Pressemitteilung\\_Aend\\_VJ\\_ger.pdf](http://www.rfh-koeln.de/sites/rfh_koelnDE/myzms/content/e380/e1184/e29466/e34095/e34098/20161121_BLIKK_Pressemitteilung_Aend_VJ_ger.pdf)
- Shin, W., & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media, 11*(1), 1-19.
- Sonck, N., Nikken, P., & de Haan, J. (2013). Determinants of internet mediation: a comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media, 7*(1), 96-113.
- Suter, L., Waller, G., Genner, S., Oppliger, S., Willemse, I., Schwarz, B., & Süss, D. (2015). *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern: Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2015*. ZHAW. Departement Angewandte Psychologie.
- Vaala, S. E., & Bleakley, A. (2015). Monitoring, mediating, and modeling: Parental influence on adolescent computer and Internet use in the United States. *Journal of Children and Media, 9*(1), 40-57.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464.
- Valkenburg, P. M., Krccmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation, and social covieing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 43*(1), 52-66.
- Waller, G., Willemse, I., Genner, S., Suter, L., & Süss, D. (2016). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien-Erhebung Schweiz: Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2016*. ZHAW. Departement Angewandte Psychologie.

#### Autorin

Dr. Theda Radtke  
 Universität Zürich  
 Angewandte Sozial- und Gesundheitspsychologie  
 Binzmühlestrasse 14/14  
 8050 Zürich  
 Theda.Radtke@uzh.ch



Tim Hartmann



Eva Ruchti

## Altersgerechtes psychologisches Training zur Optimierung der sportlichen Leistung Selbstregulation im Kinder- und Jugendsport

Psychologische Trainingsformen spielen bei der Optimierung der sportlichen Leistung eine wichtige Rolle. Diese Erkenntnis hat sich mittlerweile auch im Kinder- und Jugendsport durchgesetzt. Der vorliegende Artikel widmet sich dieser Thematik in drei Teilen. Der erste Teil beschreibt die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des psychologischen Trainings und zeigt auf, welche inhaltlichen Schwerpunkte es in welchen Entwicklungsstufen zu setzen gilt. Der zweite Teil nimmt Bezug auf das Sportförderungsprogramm Jugend+Sport (J+S). Der Leser erfährt, welchen Stellenwert die Sportpsychologie in der Aus- und Weiterbildung der Leiter hat und welche Inhalte im aktuellen Lehrmittel thematisiert werden. Im dritten Teil kommt eine Sportpsychologin des Bundesamts für Sport BASPO zu Wort. Sie gewährt einen Einblick in ihr Tätigkeitsfeld und beleuchtet das psychologische Training mit jungen Sportlern im Rahmen zweier Fallbeispiele.

### L'autorégulation dans le sport pour enfants et adolescents

*Certaines formes d'entraînement psychologique jouent un rôle essentiel dans la performance sportive. Ce constat s'est imposé entre-temps également dans le domaine du sport pour enfants et adolescents. Le présent article se consacre à cette thématique en trois parties. La première partie décrit les diverses possibilités d'utilisation de l'entraînement psychologique et indique les priorités à donner en termes de contenu en fonction du niveau de développement. La deuxième partie se réfère au programme d'encouragement du sport Jeunesse+Sport (J+S). Le lecteur découvre l'importance de la psychologie du sport dans la formation et le perfectionnement des dirigeants, ainsi que les sujets abordés dans le matériel pédagogique*

*actuel. Enfin, la troisième partie offre la parole à une psychologue du sport de l'Office fédéral du sport (OFSP). Celle-ci fournit un aperçu de son domaine d'activité et illustre l'entraînement psychologique avec de jeunes sportifs à l'aide de deux exemples.*

### Teil 1: Psychologisches Training im Kinder- und Jugendsport

„Ich habe Wimbledon 10'000 Mal im Kopf gewonnen“ meint Tennislegende Andre Agassi und deutet mit seinem Statement an, wie wichtig mentale Prozesse im Sport sind. Zweifelsohne geniesst der Einsatz psychologischer Trainingsformen im modernen Wettkampfsport einen hohen Stellenwert. Mit gezielten Methoden sind psychische Fertigkeiten im gleichen Masse form- und trainierbar, wie physische Fertigkeiten trainiert und

systematisch verbessert werden können. Dabei gestaltet sich das Training der Psyche als höchst vielseitiger Prozess. Die Optimierung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen sowie die Regulation von Gefühlen und Emotionen stehen im Vordergrund. Um dies zu bewerkstelligen, stehen dem Sportpsychologen eine Vielzahl empirisch gut belegter Techniken zur Verfügung. Wurden diese ursprünglich für Erwachsene entwickelt, so lassen sich heute auch altersangepasste Adaptionen für den Kinder- und Jugendsport finden.

### Psychologisches Training in Abhängigkeit der Entwicklungsstufen

Ein wesentliches Merkmal menschlichen Lebens ist die ständige Veränderung und Entwicklung. Heranwachsende Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durchlaufen gewaltige körperliche und geistige Wandlungen, die es beim Einsatz sportpsychologischer Trainingsformen zu berücksichtigen gilt. Diese Veränderungen geschehen parallel und verlaufen nicht geradlinig, sondern oft in Stufen. Das führt zu Übergängen, die Schwierigkeiten bereiten können. Für die sportpsychologische Begleitung junger Menschen ist es wichtig

zu wissen, wann in der Entwicklung welche Übergänge zu erwarten sind und zu welchem Zeitpunkt sie gehäuft auftreten. Diese Entwicklungsstufen und –übergänge werden im erweiterten Modell von Wylleman und Lavalée (2004) dargestellt (siehe Abbildung 1). In Anlehnung an das Modell zieht das Bundesamt für Sport BASPO (2015) Schlüsse für die sportpsychologische Schwerpunktwahl mit Kindern und Jugendlichen. In der Phase der Initiierung (bis 11/12 Jahre) steht der Aufbau emotionaler Substanz im Zentrum. Demnach sollen Spass, Motivation und Selbstvertrauen gezielt gefördert werden. Darüber hinaus können die Entspannungsfähigkeit, die Körpersprache und die Konzentration mit kindgerechten Übungen verbessert werden. In der Phase der Entwicklung (12-19/20 Jahre) können psychologisch orientierte Trainingsformen vermehrt in das Training eingebaut werden. Einfache Formen des Zielsetzungstrainings, Übungen zur Verbesserung der Selbstaufmerksamkeit und des Selbstbewusstseins sowie zur realistischen Einschätzung von Ursachen für Erfolg oder Misserfolg eignen sich gut. Des Weiteren können junge Sportler die Grundtechniken der Psycho-regulation verfeinern und den Umgang mit Emotionen

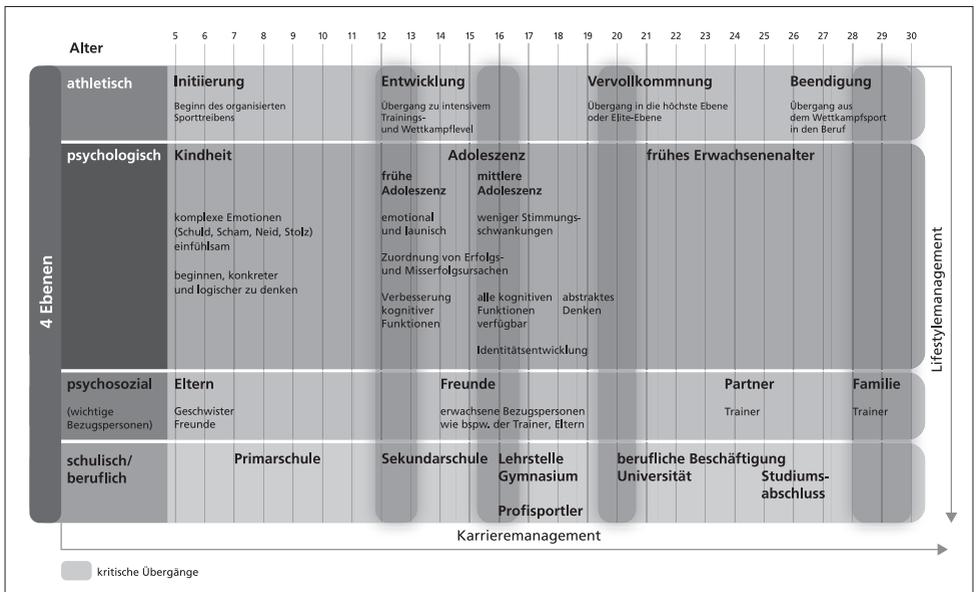


Abbildung 1. Die Entwicklung auf athletischer, psychologischer, psychosozialer und schulischer/beruflicher Ebene mit schematisch dargestellten Entwicklungsübergängen. In Anlehnung an Wylleman & Lavalée, 2004.

üben. Ab 15-16 Jahren, wenn alle kognitiven Funktionen verfügbar sind, kann die Komplexität des sportpsychologischen Trainings weiter gesteigert werden. Dazu zählt beispielsweise der Umgang mit spezifischen Situationen und Stressreizen.

### **Vielfältige Einsatzmöglichkeiten psychologischer Trainingsformen**

Die Förderung mentaler Stärke hängt von situativen und personellen Gegebenheiten ab. Entsprechend lassen sich vier Interventionsbereiche des sportpsychologischen Trainings unterscheiden:

1. Beim psychologisch orientierten Koordinations-/Konditions- und Taktiktraining (POT) geht es darum, normale Trainingsübungen so zu verändern, dass wichtige psychologische Fertigkeiten des Sportlers gefördert werden. So kann beispielsweise ein jugendlicher Tennisspieler seine visuelle Konzentration steigern, indem er während der Flugphase des Balls das Wort ‚Flug‘ ruft, wenn der Ball vom Boden aufspringt ‚Hopp‘ und wenn er den Ball mit dem Schläger trifft ‚Hit‘.
2. Im Wissen, dass psychologische Techniken besonders wirksam sind, wenn sie zeitlich nahe an das körperliche Training gekoppelt werden, können diese im Rahmen kurzer Trainingspausen durchgeführt werden. Zum Beispiel kann der Leiter eines Kindertrainings das Bewegungslernen erleichtern, indem er die Teilnehmer für den Einsatz von Metaphern sensibilisiert. Im Anschluss an eine Technikdemonstration lässt er sie die Bewegung als Metapher beschreiben und fordert sie auf, diese mit allen Sinnen auszus schmücken (Drehung in der Luft: „Wie tönt eine Schraube, die sich hochschraubt? Wie fühlt es sich an?“).
3. Das psychologische Training ausserhalb des Trainings eignet sich, um Techniken unter erleichterten Bedingungen in einer ruhigen Umgebung zu trainieren. Beherrscht ein Sportler eine entsprechende Technik (z.B. Atemübung), kann er sie in einem nächsten Schritt unter erschwerten Trainings- und Wettkampfbedingungen anwenden.
4. Ein förderliches Trainer- und Leiterverhalten bildet den letzten Baustein beim Aufbau mentaler Stärke. Der Führungsstil und die Art, wie ein Trainer das Trainingsklima gestaltet, haben massgeblichen Einfluss

auf die Entwicklung psychischer Fertigkeiten wie Konzentration, Umgang mit Druck oder die Stärkung des Willens. Beim Motivations-Warm-up beispielsweise beobachtet der Trainer seine Trainingsteilnehmer intensiv und gibt jedem mindestens ein positives Feedback. Dabei erklärt er jedem mit kurzen, knappen Worten, was er gut gemacht hat.

### **Teil 2: Psychologisches Training im Rahmen von Jugend+Sport (J+S)**

Dass der Trainer bei der Vermittlung psychischer Fertigkeiten eine Schlüsselrolle spielt, ist man sich auch bei Jugend+Sport (J+S) bewusst. Entsprechend wird beim Sportförderungsprogramm des Bundes viel Wert auf eine qualitativ hochstehende Leiteraus- und weiterbildung gelegt. Dabei geniesst die Auseinandersetzung mit sportpsychologischen Themen seit ein paar Jahren einen hohen Stellenwert.

#### **J+S und der Stellenwert des psychologischen Trainings**

J+S bewegt die Jugend im grossen Stil. 2016 haben insgesamt 595'000 Kinder und Jugendliche mindestens an einem der über 70'000 J+S-Kurse oder Lager teilgenommen (Bundesamt für Sport BASPO, 2017). Damit erreicht J+S 44% aller 5- bis 20-Jährigen in der Schweiz. Für die Organisation und Durchführung der J+S-Kurse oder –Lager waren mehr als 75'000 J+S-Leiterpersonen im Einsatz. Das Fundament für deren Aus- und Weiterbildung bildet das sogenannte Kernlehrmittel Jugend+Sport, welches 2008 überarbeitet wurde. Die dabei geschaffenen Kernkonzepte für Unterricht und Training führten dazu, dass den psychischen Leistungsanteilen in der Ausbildung gleich viel Gewicht beigemessen wurde wie den physischen. Gemäss dem Leistungsmodell im sportmotorischen Konzept sind die Komponenten „physische und psychische Energie“ sowie „physische und psychische Steuerung“ gemeinsam für die sportliche Leistungserbringung verantwortlich (siehe Abbildung 2).

Die psychische Energie wird als „emotionale Substanz“ bezeichnet. Sie beinhaltet Quellen oder Mittel, die benötigt werden, um Handlungen auszulösen und in Gang zu halten. Diese sind stark mit Motivation, Selbstvertrauen sowie der Art und Weise gekoppelt,

wie man Erfolg und Misserfolg erklärt. Die psychische Steuerung umfasst mental-taktische Kompetenzen wie beispielsweise das Konzentrationstraining. Das sportmotorische Konzept mit seinem explizit sportpsychologischen Bezug begleitet den J+S-Leiter auf seinem ganzen Ausbildungsweg. Nachdem er in der Grundausbildung erstmals damit in Kontakt kommt, vertieft er im Rahmen von spezifischen Weiterbildungsmodulen sein sportpsychologisches Know-how. Um die J+S-Weiterbildung abzuschliessen und zur weiterführenden Trainerbildung zugelassen zu werden, muss der Zusatz ‚Psyche‘ erlangt werden.

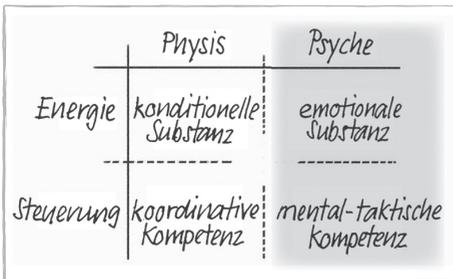


Abbildung 2. Das Leistungsmodell im sportmotorischen Konzept. Aus: Kernlehrmittel Jugend+Sport (Bundesamt für Sport BASPO, 2008).

### Praxisnahe Lehrmittel mit hohem Aufforderungscharakter

Die weitreichenden und teils komplexen Fragestellungen rund um das psychologische Training können in den zur Verfügung stehenden Ausbildungsgefässen nur zum Teil abgehandelt werden. Entsprechend wichtig sind begleitende Lehrmittel, welche die Leiter zum Selbststudium anregen. J+S trägt diesem Bedürfnis Rechnung und hat die Broschüre ‚Psyche – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele‘ erarbeitet. Entstanden ist ein rund 100-seitiges, lesefreundliches Dokument, welches die Thematik zielgruppengerecht aufbereitet und mittels einer Vielzahl von Übungsformen den direkten Praxisbezug ermöglicht. Inhaltlich orientiert sich die Broschüre am dargestellten sportmotorischen Konzept und dessen Ausrichtung auf die emotionale Substanz (ES) bzw. auf die mental-taktische Kompetenz (MTK). Ausgewählte Teilbereiche daraus werden nachfolgend aufgelistet. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie Leiter diese bei der Trainingsgestaltung positiv beeinflussen können.

**Motivation (ES):** Motivationalen Prozessen kommt beim Sporttreiben eine zentrale Rolle zu. Entsprechend umfangreich gestaltet sich die empirische Befundlage zur Thematik. Praxisnahe Empfehlungen liefert die Selbst-determinationstheorie (Deci & Ryan, 2008). Diese rückt die menschlichen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit in den Fokus. Demnach sollte der Trainer darauf achten, dass die Kinder und Jugendlichen Könnenserlebnisse erfahren, ein gewisses Mitspracherecht haben und sich in der Trainingsgruppe gut eingebunden fühlen.

**Selbstvertrauen (ES):** Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen trägt massgeblich zur Stärkung des Selbstvertrauens bei. Dabei sollen die Trainingsteilnehmer immer wieder Möglichkeiten erhalten, zu erkennen, was sie können. Als hilfreich erweisen sich ein regelmässiges, positives Feedback, methodische Aufbaureihen, die dem Niveau der Sportler angepasst sind, oder das Verwenden individueller Bezugsnormen (Vergleich der individuellen Leistung vor und nach einem Trainingsblock). Ergänzend kann der Leiter beispielsweise mit Videofeedback arbeiten und den Fokus auf positive Aspekte legen oder Übungen zur Körpersprache durchführen (z.B. aufrechte Körperhaltung usw.).

**Konzentration (MTK):** Die Konzentration entspricht einer bewussten Lenkung der Aufmerksamkeit. Sie gilt als eine wesentliche, leistungsbestimmende Fertigkeit in jeder Sportart. Sportler können die Aufmerksamkeit auf sich selbst richten (internal) oder auf Umweltreize (external). Dementsprechend beinhaltet das Konzentrations-training Aufgaben, bei denen Sportler schnell zwischen diesen Ausrichtungen hin- und herwechseln müssen. Als wertvoll erweisen sich zudem Übungen, welche die Aufrechterhaltung der Konzentration unter erschwerten Bedingungen trainieren (z.B. Einbau von Störfaktoren; physische oder psychische Ermüdung).

**Psyche regulieren (MTK):** Zur Erbringung von sportlichen Leistungen braucht es eine optimale psychische und physische Erregung oder Spannung. Idealerweise kann ein Trainer einem Sportler Wege aufzeigen, wie er seine Psyche regulieren kann. Grundsätzlich stehen ihm dabei drei Wege offen. Er verändert oder kontrolliert die Situation (z.B. ein Skifahrer, der den Ski wechselt).

Er verändert die Wahrnehmung der Situation (z.B. Perspektivenwechsel). Er verändert sein Erregungsniveau bzw. seinen psycho-physischen Zustand (z.B. mit einer Entspannungsübung).

Das Arbeiten mit der dargestellten Broschüre soll für sportspsychologische Themenfelder sensibilisieren und den J+S-Leitern aufzeigen, wie sie einfache psychologische Trainingsformen in ihren Unterrichtseinheiten integrieren können. Selbstverständlich besteht aber nicht der Anspruch, dass der J+S-Leiter den Sportpsychologen ersetzen kann. Besteht das Bedürfnis, sportspsychologische Fragestellungen vertieft und im Rahmen einer individuellen Betreuung anzugehen, lohnt sich der Beizug eines Experten. Am Bundesamt für Sport BASPO steht dafür ein Team von Sportpsychologen zur Verfügung. Nachfolgend gibt Sportpsychologin Erika Ruchti einen Einblick in ihr Berufsfeld.

### **Teil 3: Einblick in die sportspsychologische Arbeit mit jungen Athleten**

Wir Sportpsychologen unterstützen Sportler in vielfältiger Weise. Die Themen, mit denen jugendliche Leistungssportler auf uns zukommen, sind sehr vielseitig. So reichen diese von sportsspezifischen Themen über schulische bis familiäre Herausforderungen. Nach Grote und Brand (2015) ist jedoch das häufigste Thema in der sportspsychologischen Beratung der Abruf der sportlichen Leistung. Die Inhalte und Themen sind angepasst auf das Individuum oder das Team, welches wir betreuen: Kommunikation, Selbstvertrauen, Motivation, Willens-, Zielsetzungs-, Psychoregulations- und Konzentrationstraining. Eine erste Grundlage, welche wir vermitteln, sind Entspannungs- und Aktivierungstechniken. Diese helfen, den Sportler in den optimalen Leistungszustand zu bringen. Wenn er beispielsweise vor einem Wettkampf nervös ist, lernt er sich gezielt zu entspannen. Wenn er vor einer Trainingseinheit müde ist, lernt er, sich zu aktivieren. Die zweite Grundtechnik, welche wir mit den Athleten umsetzen, ist das Visualisieren. Beispielsweise werden erfolgreiche Wettkämpfe oder Trainingseinheiten visualisiert oder um Angst vor einem Wettkampf, einer Verletzung oder einem besonders schwierigen Übungsteil zu überwinden. Die dritte Grundtechnik,

welche wir lehren, ist die Anwendung von leistungsförderlichen Selbstgesprächen. Ein Selbstgespräch ist ein innerer Dialog in Form von Gedanken, welche wir an uns selber richten. Alle Übungen bauen auf einer oder auf einer Kombination von diesen drei Grundtechniken auf.

Das Alter, das sportliche sowie das private Umfeld, persönliche Stärken, Schwächen und Vorlieben eines Sportlers sind in der Wahl der unterschiedlichen Techniken wichtig. Die Persönlichkeit und Erziehung hat zudem auch Auswirkungen auf die Anwendbarkeit verschiedener Techniken.

Optimal ist es, wenn sich Athleten zu Beginn ihrer Saisonplanung bei uns melden. Somit haben wir genügend Zeit, die Techniken bis zur Wettkampfphase mit ihnen einzuüben. Schliesslich ist es mit den drei Grundtechniken wie mit allem, das gelernt werden will: üben, üben und nochmals üben. Athleten kommen jedoch oft erst in Problemsituationen zu uns. Selbstverständlich unterstützen und beraten wir auch nach Dringlichkeit. Es geht ja nicht nur um Leistungsoptimierung, sondern auch darum, den Sportler persönlich zu unterstützen und sein subjektives Wohlbefinden zu verbessern.

Abschliessend sollen zwei Fallbeispiele unsere Arbeit im sportspsychologischen Feld veranschaulichen.

#### **Fallbeispiel 1**

Eine 11-jährige Athletin meldet sich bei mir zur Beratung an. Sie habe zunehmend Mühe, mit Druck umzugehen. Durch die Trainerin erfahre ich, dass sie nervös sei und ihre Emotionen schlecht regulieren könne. Sie schätze zudem ihre Leistungen oft zu tief ein. Aufgrund der Pubertät und Transition in die frühe Adoleszenz übe ich mit ihr Techniken zur Emotionsregulation ein, um den Umgang mit Nervosität besser bewältigen zu können: Entspannungstechniken, Progressive Muskelentspannung, Atementspannungsübungen und Phantasie Reisen. Um die Selbstunterstützung zu fördern, verwende ich Techniken des Empowerments wie beispielsweise die Übung ‚Winning Feeling‘ aus der Broschüre Psyche. Das Visualisieren eines erfolgreichen Wettkampfs hilft der Sportlerin, ein Erfolgsgefühl (Siegergefühl) entstehen zu lassen, die Motivation zu steigern und Zuversicht zu entwickeln. Um zu lernen, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen, verwende

ich Debriefingtechniken sowie Techniken zur Ursachenerklärung wie beispielsweise Ursachensuche für Erfolg oder Misserfolg.

## Fallbeispiel 2

Eine 16-jährige Athletin begleite ich seit 2 Jahren. Zu Beginn ging es darum, die zunehmende Doppelbelastung Schule/Sport besser bewältigen zu können. Aufgrund des Übergangs in die mittlere Adoleszenz und der stabileren Emotionslage mit 14 Jahren, arbeitete ich mit ihr an der Umsetzung von Plänen (Schule, Sport, Hausaufgaben, Hobbies/Freizeit). Entspannungstechniken zur Emotionsregulation wurden eingesetzt. Nun, mit 16 Jahren, geht es um die Ablösung vom Elternhaus, die Zunahme an Autonomie und Eigenverantwortung sowie die Konfliktbewältigung mit der Trainerin. Die Athletin ist mit 16 Jahren in einer Phase, in der die Autonomie zunehmend wichtig wird. Der Einfluss der Eltern im Sport als wichtigste Bezugspersonen nimmt gleichzeitig ab. Die Techniken zur Selbstregulation (Emotionsregulation) bleiben weiterhin ein wichtiger Bestandteil der Beratungen. Dazu kommen nun Bausteine der Akzeptanz sowie der Konfliktbewältigung. Ich verwende Techniken zur Verbesserung der Kommunikation wie beispielsweise Rollenspiele als Ergänzung zu den 3 Grundtechniken.

## Literaturverzeichnis

- Bundesamt für Sport BASPO (2008). *Kernlehrmittel Jugend+Sport*. Magglingen: BASPO.
- Bundesamt für Sport BASPO (2015). *Psyche - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. Magglingen: BASPO.
- Bundesamt für Sport BASPO (2017). *Statistiken Jugend+Sport 2016*. <http://www.jugendundsport.ch/de/ueber-j-s/statistik/j-s-statistiken-2016.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.
- Grote, M., Benthien, O., & Brand, R. (2015). Sportpsychologische Betreuung im Spitzensport: Eine empirische Bestandsaufnahme aus 5 Jahren Landesteam Sportpsychologie. *Leistungssport*, 45(6):5–11.
- Gulbin, J. P., Croser, M. J., Morley, E. J., & Weissensteiner, J. R. (2013). An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: A practitioner approach. *Journal of Sports Sciences*, 31(12), 1319-1331.

- Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In: M. Weiss (Hrsg.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (S. 507-527).
- Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

## AutorInnen

Dr. Tim Hartmann

Psychologe und Turn- und Sportlehrer

Leiter J+S-Sportartengruppe Kampf- und Zielsport

Eidgenössisches Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport VBS

Bundesamt für Sport BASPO

Jugend- und Erwachsenensport JES

2532 Magglingen

[tim.hartmann@baspo.admin.ch](mailto:tim.hartmann@baspo.admin.ch)

Erika Ruchti

Fachpsychologin für Sportpsychologie FSP, Postgraduale Psychotherapieweiterbildung i.A.

Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Sportpsychologie in Magglingen

Eidgenössisches Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport VBS

Bundesamt für Sport BASPO

Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen (EHSM)

Ressort Leistungssport

Alpenstrasse

2532 Magglingen

[erika.ruchti@baspo.admin.ch](mailto:erika.ruchti@baspo.admin.ch)



Alois Altenweger

## Selbstregulierung – was gibt's denn da zu regulieren?

Sich selber regulieren setzt ja voraus, dass es etwas zum Regulieren gibt. Damit haben wir uns schon ein Problem aufgehalst, nämlich die Frage nach der Definition des Selbst, denn erst wenn die Natur des Selbst umschrieben ist, kann davon gesprochen werden, wie und zu welchem Zweck das Selbst regulierend arbeitet. Dargestellt wird, wie die Schicksalsanalytische Therapie konzeptuell mit der Selbstregulation als psychisches Element umgeht und welches Wechselspiel zwischen dem Selbst und dem zu regulierendem Triebssystem stattfindet, denn wenn das Selbst überwältigt wird, fällt auch die Selbstregulierung aus.

### *Autorégulation – que reste-t-il au juste à réguler?*

#### **Résumé**

*Parler d'autorégulation implique d'une part de se confronter au moi et d'autre part de réfléchir à l'étendue de la régulation. Dans l'analyse du destin, le moi a la fonction de subordonner le système psychique des quatre pulsions à la raison et aux intentions de survie. Les pulsions entrent alors en résistance, souvent en sabotant et en paralysant le moi. Dans un tel cas, l'autorégulation échoue et ne peut être rétablie qu'en harmonie avec les pulsions.*

Selbstregulierung ist schicksalsanalytisch gesehen eine Ichfunktion, die Ansprüche von Ich- und Triebbedürfnissen steuern und regulieren sollte. Selbstregulierung ist im Triebssystem des Individuums und in den Triebkontakten zur Umwelt wirksam. Was geschieht jedoch im Alltag? Schauen wir uns kurz eine nicht aufsehenerregende, ja fast banale Sequenz aus einer Geschichte an, die ohne dass sich der Autor dessen bewusst war, wesentliche Elemente einer temporär ausgefallenen Selbstregulierung enthält. Dabei vernehmen wir das

auslösende Geschehen, die – schicksalsanalytisch formuliert – Triebdominanz und mittels Traum die ersten Reparaturversuche des Selbst; hier der Text:

*„Der Urlaub zehrte an mir, ich gehe davon aus, dass der **Traum**, den ich in der Nacht vor der Abreise hatte und von dem mir nur noch das Hauptbild erinnerlich ist, die Bilanz meiner Zakyntos-Tage symbolisch hat ausdrücken wollen. In diesem Traum sah ich mich selbst in **grotesker Gestalt**, und zwar **als abgenagten Knochen**. Nicht als Skelett, wohlverstanden, sondern als Knochen aus einem Stück, der unten zwei Höcker hatte, auf denen er notdürftig hüpfen konnte, aber nur rückwärts. Kurios, nicht wahr? Ausgerechnet ich als eher massiger Mann muss mich als Knochen sehen. Vielleicht hat mir das Traumbild einfach sagen wollen, dass ich **mit meiner Fresserei aufhören** sollte. Sie müssen wissen, ich habe in den ersten zwölf Wochen nach dem **Verlust meiner Frau** zirka acht Kilogramm zugenommen. Ich habe keinen Wein mehr trinken mögen, statt dessen habe ich mich exzessiv befressen und bin schwerer als nötig geworden. Ich **schäme** mich ein wenig, **von dieser Sucht zu reden**, auch darum, weil es ja heisst, dass dumme Menschen fressen und*

*gescheite trinken.“ (Werner, Markus: „Am Hang“, Festscher TB 2014, S.106)*

Der Traum ist ein Instrument des Selbst, um diesem Manne zu signalisieren, dass dem vernünftigen Ich durch die anderen drei Triebe die Regulierung aus der Hand genommen worden ist. Dazu eine kurze Anmerkung zum schicksalsanalytischen Triebssystem: dieses System besteht aus vier Trieben, dem Sexual-, dem Affekt-, dem Ich- und dem Kontakttrieb. Der Ich-Trieb, als ein Aspekt des Selbst, hat als eine seiner Aufgaben, die Begehrlichkeiten und die Ansprüche der übrigen drei Triebe zu regulieren und mit der Realität in Übereinstimmung zu bringen. Wenn wir uns beispielsweise den Sexualtrieb vorstellen, dann liegt es auf der Hand, dass das realitätsorientierte und über den Tag hinausplanelnden Ich-Selbst mit den Begehren und Ansprüchen des Sexualtriebs häufig nicht einverstanden ist und da und dort den Riegel vorschiebt. Ebenso ersichtlich ist, dass das Ich-Selbst den «Kampf» mit dem Sexualtrieb verliert und die Selbstregulierung unterliegt mit allen lustbringenden und/oder unerfreulichen Wirkungen und Konsequenzen, welche Bücher, Filme und Zeitungsspalten füllen. Offensichtlich ist, dass durch das Zusammenwirken von Sexual-, Affekt- und Kontakttrieb die Selbstregulierung überfahren wird. Diese ist dann zwar nicht tot, aber sie musste sich ins Unbewusste zurückziehen und – wie im vorliegenden Falle – sich als Trauminhalt melden. Was sagt nun das Selbst? Es operiert im Traumgeschehen auf drei Ebenen: erstens zeigt es den Träumer als groteske Gestalt in Form eines abgenagten Knochens. Mit dem Knochen können die Vorfahren des Träumers gemeint sein – die Knochen von Toten. (Fühlt er sich mitgestorben?) Der abgenagte Knochen, der unten zwei Höcker hatte, kann als männliche Genitalien gedeutet werden, die im Traum in grotesker Weise den ganzen Mann darstellt. Da drängt sich für einen Schicksalsanalytiker (aber auch Psychoanalytiker) die Frage auf, wie der Träumer mit seinen sexuellen Bedürfnissen verfahren ist und ob sich im Stammbaum ein Vorfahr findet, der mit der Sexualität grotesk umgegangen ist. Daraus könnte man entwickeln, welches «groteske» Sexualverhalten der Träumer aufgrund des psychischen Erbes realisieren möchte und könnte und mit dem er in Gedanken schon spielte, wie beispielsweise mit homosexuellen Erlebnissen.

Nun zu seinem Geständnis dem Gesprächspartner gegenüber, einer zufälligen Hotelbekanntschaft: er, der Träumer, sei nach dem Tode seiner Frau einer Fresserei verfallen, die drei Monate gedauert habe. Er vermute, der Traum habe ihm sagen wollen, er solle mit dem Fressen aufhören. Gut möglich, aber das hat der Träumer schon vorher gewusst. Schicksalsanalytisch gesehen, ist dieses übermäßige Fressen eine Kompensation des Verlustes der Ehefrau. Er hatte sie «zum Fressen gern». (Nur am Rande sei angemerkt, dass damit auch destruktive Wünsche gegenüber dem/der Geliebten zum Ausdruck kommen). Mit dem Fressen ist auch eine Selbstregulierung verbunden, nämlich die Aufarbeitung des durch den Tod verursachten Trennungs- und Verlustschmerzes. Während dieser Fresszeit trank der Träumer keinen Wein; ebenfalls eine Selbstregulierung, denn es würde nicht verwundern, wenn der Mann in den auf den Tod folgenden Monaten ohne grosses Aufsehen zum stillen Trinker geworden wäre. Das geschah nicht, er hat nach eigenen Worten, «keinen Wein mehr trinken mögen». Mit seinem Hotelbekannten trinkt er nun wieder Weisswein. Die Selbstregulierung hat offenbar soweit wieder Oberhand gewonnen, als dass das Fressen abgeklungen und das Weintrinken wieder «erlaubt» ist.

### Was ist denn das Selbst?

Hier eine gängige sozialpsychologische Definition des Selbst, wie sie bei Wikipedia in Anlehnung an Arbeiten von Vialynur S. Ramachandran zu finden ist:

*«Vilaynur S. Ramachandran (Professor für Psychologie und Neurowissenschaft an der University of California) und Sandra Blakeslee, Wissenschaftsjournalistin, sprechen von einem exekutiven Selbst, das die Handlungsplanung und Differenzierung der Interaktion mit der Welt je nach Realitätskonstellation verantwortet. Es zeichne sich durch eine gewisse Souveränität aus, denn ein Selbst, das von Trieben gedrängt werde, sei kein Selbst. Es müsse so etwas wie einen freien Willen besitzen. Um diese Koordination leisten zu können, muss das Selbst nach Ramachandran sowohl eine Repräsentation der Welt als auch eigener Strukturen in sich besitzen.»* (Quelle: Wikipedia, Stichwort „Selbst“)

Diese Definition haben wir gewählt, um die Qualität und die effektive Wirksamkeit des Selbst im

schicksalsanalytischen Kontext zu erfassen. Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Definition ist die unübersehbare Skepsis von Ramachandran in Bezug auf die Durchsetzungskraft des Selbst.

Es sind **drei Punkte** die gemäss Ramachandran ein Selbst definieren und damit den Aktionsradius und die zu regulierenden Inhalte umreissen. Erstens sollte es eine **exekutive Funktion** haben, also „die Interaktion mit der Welt“ unter Berücksichtigung der Realität qualifizieren und das Individuum zu realitätsgerechtem Handeln anleiten. Eine entsprechende Selbstregulierung scheint aber angesichts der alltäglichen Dissonanzen zwischen Realität und den Wunschvorstellungen der Menschen eher weniger gut zu funktionieren. Selbstregulierung wäre in diesem Falle eine nüchterne Bestandesaufnahme der eigenen Kräfte, Potentiale und Handlungsmöglichkeiten.

**Zweiter** verlangt Ramachandran eine „**gewisse Souveränität**“ des Selbst, das heisst eine graduelle Selbstbestimmung, Autonomie und Unabhängigkeit. Im Wissen um die Fallstricke die der Begriff „Souveränität“ beinhaltet, stellt er fest, „ein Selbst, das von Trieben gedrängt wird, sei kein Selbst“ und löst damit ein grosses Problem in Nichts auf. Doch die Schicksalsanalyse weiss, dass das Selbst-Ich permanent von Triebansprüchen bedrängt und gedrängt wird und letztlich nur in der Auseinandersetzung mit den Trieben Gestalt und Format gewinnt. Ohne den Widerspruch und die Renitenz der Triebe ist das Wesen des Selbst wie Klatschen mit einer Hand. Die von Ramachandran geforderte Souveränität des Selbst weicht nicht selten einer wirkungslosen Ohnmacht; von einer Macht zur Selbstregulierung kann keine Rede sein.

**Drittens** die Forderung, „es müsse so etwas wie einen **freien Willen besitzen**“. Auch bei diesem Postulat schimmert die Skepsis Ramachandrans durch. Das Selbst muss nicht den freien Willen an sich besitzen, sondern nur „so etwas wie“, was nicht besonders rigoros anmutet, sondern von Fall zu Fall viel Spielraum zur Interpretation offen lässt. Die Schicksalsanalyse vertritt die Auffassung, dass unter Berücksichtigung aller Bedingungen, Zwänge und Einschränkungen, wie sie das Leben des Menschen umklammern, der freie Wille so nicht existiert, sondern die freie Wahl von Lebensmöglichkeiten – und damit handelt es sich existenziell - nur insofern besteht, als dass wir uns Trieb-

bedürfnisse zu eigen machen und uns einreden, dies sei aus freiem Willen geschehen. Selbstregulierung bedeutet, Triebbedürfnisse so zu kombinieren, dass wir nicht mehr durchgängig ein durch Gendominanz aufgenötigtes Verhalten leben, sondern aus unserem Genpool und Genpotential das Bessere hervorholen und das weniger Günstige sublimieren, neutralisieren und isolieren.

### Was meint Szondi dazu?

Da schliesst sich die Frage an, ob das Ich die Einflusskraft hat, diese Funktionen der Ordnung, Organisation und Machtverteilung bei den drei anderen Trieben überhaupt auszuüben und ob ferner die vom Ich aufgestellten Regeln durchgesetzt und diese Triebe überhaupt so «regiert» werden können.

Dazu müssen etliche Vorbehalte gemacht werden, die für Szondi in der alltäglichen Beobachtung von zahlreichen Patienten und Patientinnen aufgetaucht sind:

*«In der Theorie steht das Ich – wie ein stämmiger Schiffskapitän - auf der Kommandobrücke der Seele, von wo aus er alle Gegensatzpaare überbrücken sollte.*

*In der Wirklichkeit ist dem aber nicht so. Zumeist erweist sich das Ich im Leben des einzelnen als ein unzuverlässiger Kapitän, der seine hohe Warte des Öfteren verlässt, zumeist sogar niemals in der Tat eingenommen hat.» (Szondi, Ich-Analyse, S.160)*

Eine Einengung der Ich-Autonomie findet durch eine extreme Verzerrung der Ich-Funktionen dann statt, wenn psychisch ungünstige genotrope Einflüsse – also durch genetische Vererbung – zu dominierenden und das Individuum bestimmenden Faktoren werden. Wir zitieren Szondi: *«Eine besonders stark verborgene, d.h. unbewusste Ahnenfigur (z.B. ein Epileptiker, ein Schizophrener usw.) zwingt den Konkurrenten nachkommen, gerade so und nicht anders zu handeln. Hier ist demnach die Rolle des Ichs äusserst gering, oft fehlt sie völlig.» (Szondi, Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen, S. 46)*

Die Wirksamkeit und die Regulierungsmöglichkeit des Selbst ist also – das bisher gesagte zusammenfassend – begrenzt, häufig inexistent. Das Selbst kann nur in

dem Rahmen etwas bewirken, in dem der Mensch seine Möglichkeiten zur Wahl und zur Gestaltung einer selbstbestimmten individuelleren Existenz aktiv wahrnimmt. Diese freie und selbstgewählte Gestaltung seines Lebens kann zwar ein Mensch mit schicksalsanalytischer Bildung bewusst realisieren – aber was machen all die anderen? Hier kommt die Selbstregulation als wesentliches Element des familiären Unbewussten zum Zuge, also die Arbeit des Selbst, die sich am Realitätsprinzip (Freud) orientiert und die von der Triebstruktur angestrebten Handlungen einer Realitätsprüfung unterzieht. Das Realitätsprinzip wiederum geht vom Ich aus, welches die widersprüchlichen Positionen, nämlich die individuellen Triebansprüche (das Lustprinzip nach Freud) und den familiären und gesellschaftlichen Kontext (Selbstbeschränkung, Regeln, Recht und Sitte und Moral) in Übereinstimmung zu bringen hat. Dabei kann das Selbst, sofern es den dominanten Begehren der Triebe nicht unterliegt – was allerdings häufig geschieht



Abbildung: Ahnenfiguren entkommen manchmal dem Gefängnis des Unbewussten, schleichen sich am Wächter des Vorbewussten vorbei und gelangen ins aktuelle Leben, in dem sie die Selbstregulierung empfindlich stören können. (Bild@alois.altenweger)

– auf die grossen konstruktiven unbewussten Anteile des Ichs zählen.

Wir gehen davon aus, dass der unbewusste Teil des Ichs ständig daran arbeitet, aus den beachtlichen Möglichkeiten des Ahnenerbes das jeweils bessere «Stück» herauszusuchen und in bewusste Handlungen zu überführen. (Dass dabei das Ich nach Szondi einen «Lebensplan» zur Verfügung hat, ist eine Voraussetzung, um Ordnung, Sinn und Zweckmässigkeit in den Lebensablauf zu bringen).

Dieses unbewusste Tätigsein des Ichs ist häufig von «trial and error» gekennzeichnet, denn die Widerstände der drei anderen Triebe gegen die «vernünftigen» Anweisungen und Regulationen des Ichs sind enorm und führen häufig zu katastrophalen Ergebnissen. Man könnte sagen, dass das Leben «mäandert» zwischen gelungenen, knapp genügenden und missratenen Aktivitäten des Menschen und im schlimmsten Falle beispielsweise durch Suizid scheitert – oder auch in hoher Zufriedenheit endet.

Wie setzt sich der unbewusste Wille des Ichs durch? Wir erleben dies häufig instinktiv und tun oder entscheiden etwas, ohne zu überlegen, nachzudenken, Konsequenzen abzuschätzen, Vor- und Nachteile abzuwägen. Das sind dann Situationen, für die wir später Begründungen nachschieben, um es für uns selbst verstehbar zu machen. Das Ich kann auch darauf hinarbeiten, dass eine Lebenslage, die von schlechteren Ahneneinflüssen dominiert wird, immer problematischer und immer schwieriger wird und schliesslich scheitert, obwohl wir bewusst dies verhindern möchten, aber die Selbstregulation die destruktiven Triebkräfte nicht fesseln kann. Grundsätzlich möchte das Ich, ohne dass wir uns dessen bewusst sind, eine Optimierung des Lebensvollzugs bei minimalen Konflikten erreichen und die bestmögliche Kombination von Fähigkeiten aufgrund des Ahnenerbes – d.h. der rezessiven Gene und deren Potential – realisieren.

Da auch im psychischen Erbe nicht alles Gold ist was glänzt, bedeutet dies, dass sich das Ich gegen spezielle, von eher negativen Ahnenforderungen dominierte willkürliche und selbstherrliche Triebbedürfnisse wendet und ständig daran ist, diese zu sublimieren und zu sozialisieren. Für den einzelnen Menschen sieht das dann so aus, dass ihm plötzlich etwas einfällt, was er tun könnte, oder er findet, dass nun etwas reif für eine

Entscheidung oder Handlung sei und sein Selbst ihm die entsprechenden regulativen Vorgaben einflüstert. Das Unglück eines Individuums kann nun darin bestehen, dass es aus seinem Ahnenerbe ein schwaches, psychisch defektes oder angeschlagenes Ich erhalten hat, oder dass die «Kumpaneii» der Triebe sich bewusst gegen die Anforderungen des Ichs verbünden (beispielsweise in Sucht oder Kriminalität), oder dass Ich-Triebstörungen wie Schizophrenie die Ich-Steuerung und damit die Selbstregulierung ausser Kraft setzen oder dass das Ich mit der Abwehr von Gefahren aus den anderen drei Trieben so ausgelastet ist, dass keine Energie mehr für eine kräftige und durchsetzungsfähige Selbstregulierung übrig bleibt.

Selbstregulierung funktioniert fast ausschliesslich unbewusst. Gewollte Selbstregulierung heisst fast immer, das persönliche Verhalten in Übereinstimmung mit Recht, Ordnung, Sitte und Moral zu bringen. Das durch Erziehung, familiäre Regeln und Erbe geformte individuelle Gewissen greift häufig selbstregulierend ein und erweckt die Illusion, das Selbst-Ich sei wirksam gewesen.

Wesentlich an der schicksalsanalytischen Therapie ist die Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit zu gewinnen, bewusst das grössten genetisch bedingte Fehlverhalten zu vermeiden und damit Freiraum für bessere persönlichen Lebensdispositionen zu schaffen.

### Zusammenfassung

Über Selbstregulierung sprechen heisst einerseits sich über das Selbst klarzuwerden und andererseits über den Spielraum der Regulierung nachzudenken. Das Selbst hat in der Schicksalsanalyse die Funktion, das psychische System von vier Trieben der Vernunft und den lebenserhaltenden Intentionen des Ichs zu unterordnen. Dies ruft den Widerstand der Triebe hervor, die häufig das Ich sabotieren und lahmlegen. Damit scheitert fallweise die Selbstregulierung, die erst in Agreements mit den Trieben wieder zum Zuge kommt.

### Literaturverzeichnis

- Werner, Markus: „Am Hang“, Fischer TB, 2014, 14. Auflage, S.106)
- Wikipedia, Stichwort „Selbst“
- Szondi, Leopold: „Ich-Analyse“, Hans Huber Verlag, Bern 1956/1999
- Szondi, Leopold: „Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen“, Hans Huber Verlag, Bern 1968

### Autor

Alois Altenweiger, Schicksalsanalytiker, Szondi-Institut, Krähbühlstrasse 30, 8044 Zürich  
e-mail: Studienleitung@szondi.ch

# Selbstregulation als Lebensaufgabe

**Ab der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz ist Selbstregulation als Thema ständige Begleiterin von Erziehenden und Lehrenden. P&E befragte deshalb drei PraktikerInnen, die mit Babys, mit Kindergartenkindern und mit SekundarschülerInnen arbeiten, zur Bedeutung des Konzeptes in ihrer täglichen Arbeit.**

## Selbstregulation in der frühen Kindheit

*Jasmin Schelling* traf *Susanna Fischer*, Leiterin Familienpraxis Stadelhofen (ZH). Sie berät Eltern mit Babys, Kleinkindern und Kindern.

**Sie haben sich u.a. auf die Beratung von Eltern mit Schreibabys und Babys mit Schlafstörungen spezialisiert. Welche Herausforderungen bezüglich Selbstregulation erleben Sie in Ihrem Arbeitsalltag?**

Eltern, die sich bei uns für die Beratung anmelden, kommen meist, weil die Lebensqualität in der Familie unaushaltbar tief geworden ist, sei dies in Bezug auf Schlafen, Schreien, Essen, Autonomieentwicklung, Eifersucht oder Streit unter den Kindern. Unsere Klienten sind aus allen sozialen Schichten.

Oft ist ein zentraler Anknüpfungspunkt für positive Veränderung die Selbstregulation der Eltern, welche entscheidend mit der individuellen Selbstregulation der Kinder zusammenhängt. Die Selbstregulation der Eltern ist zum Eskalationszeitpunkt des Kindes häufig beeinträchtigt und somit ist es unabdingbar, mit ihnen an den Punkt zu kommen, bei sich selbst anzufangen, wieder in die Ruhe zu kommen. Ein Kind das unruhig ist braucht Halt und Orientierung, es muss eingebunden werden, braucht mehr Nähe und Beziehung. Eine innere Haltung der Bezugsperson, welche Ruhe und emotionale Verfügbarkeit vermittelt, ist dabei ausschlaggebend. Hoch sensible, schnell irritierte Kinder sind angewiesen auf geführte Regulation der Betreuungspersonen. Das heisst, dass sie das Kind anleiten sich zu beruhigen. Zum Beispiel: dem Kind körperlichen und emotionalen Halt geben, mit dem Kind ein Buch anschauen, dem Kind ein feinmotorisches Spielangebot machen, mit dem Kind beruhigende Musik hören. Wenn die Eltern oder Betreuungspersonen verzweifeln und nicht mehr

wissen, was mit dem unregulierten Kind zu tun, ist ihre Selbstregulation, die Bindung und klare Orientierung eine enorme Beunruhigung für das Kind. Eltern sollten wissen, über welchen Sinneskanal sich ihr Baby oder Kleinkind am besten beruhigt.

**„In jungen Familien zeigt sich oft eindrücklich, wie entscheidend die Qualität des Familienlebens von der Selbstregulationskompetenz der einzelnen Mitglieder abhängt.“**

In der Schlafberatung arbeite ich möglichst immer mit der ganzen Familie. Es gibt in der alltäglichen Beratungsarbeit keine allgemeine Methode für alle Familien bezüglich Regulationskompetenzen, vielmehr werden mit den Eltern sehr individuelle Veränderungsschritte erarbeitet. Oft ist es nützlich zu schauen, wie die Eltern selbst in die Ruhe kommen können um anschliessend eine innere Haltung für das, was sie wollen zu erarbeiten und wie sie dies dem Kind vermitteln. Auch die Absprache zwischen den Eltern ist entscheidend. Wenn sie eine innere stabile Haltung gefunden haben, coache ich die Eltern im Anschluss oft per Mail bei der Umsetzung. Selbstverständlich sind Sättigung tagsüber, Selbstregulationsfähigkeit, Schlafmenge des Tagesschlafs sowie Art und Weise des Einschlafens wichtige Merkmale in der Schlafberatung.

Für Eltern von Kindern in der frühen Kindheit ist neben der Selbstregulation der Bezugspersonen meist folgender Punkt wegweisend: Die Lesefähigkeit der Signale des Säuglings. Eine hohe Unruhe bei Babys hängt oft mit Missverständnissen beim Lesen seiner Signale zusammen. Ein hohes Erregungsmuster hat vielfach die elterliche Reaktion zur Folge, schneller herum zu laufen, zu wippen oder dem Baby viele visuelle Reize anzubieten. Diese Aufmerksamkeitsfokussierung nach aussen wirkt im ersten Moment wie ein „Beruhigungsmittel“

durch die kurzfristige Ablenkung, im zweiten Moment zeigt sich jedoch ein zusätzlich erhöhtes Erregungsmuster durch Schreien, erhöhte Unruhe und sich verlieren. Wenn ein Säugling überreizt oder müde ist, braucht er Ruhe und Geborgenheit, muss körperlich und seelisch zu sich geführt werden. Wenn Eltern dieses Muster der Pulsation kennen und beobachten lernen, ist dies meist enorm hilfreich, um das Kind in seinem Bedürfnis Ausdruck besser zu verstehen und angemessenen zu reagieren. Der Fokus in meiner Beratung besteht in der Begleitung der Eltern für eine gelungene angeleitete Regulation ihrer selbst und natürlich des Babys anstelle einer ablenkenden, nach Aussen führenden Aufmerksamkeitslenkung.

### **Sie haben mittlerweile 15 Jahre Erfahrung in der Beratung von Eltern mit Kindern betreffend Regulationsschwierigkeiten. Beobachten Sie Veränderungen die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen stehen?**

Eindrücklich war in den letzten Jahren sicher der Einfluss der zunehmenden Digitalisierung. Die Eltern machen meist nebenbei X-Dinge, home-office, online Einkauf, Smartphone Kommunikation, planen etc. Die Dichte an Beschäftigungen ist gestiegen, was sich letztendlich in erhöhtem Stressniveau zeigt. Gerade bei jungen Eltern mit hohem Bildungsniveau erlebe ich zusätzlich oft ein sehr hohes eigenes Anspruchsniveau, alles ausserordentlich gut oder gar perfekt machen zu wollen und allem gerecht zu werden (beruflich, privat, familiär). Was mir auch auffällt ist, dass Eltern Babys und Kleinkinder vor allem meist mit Bildern und nicht mehr mit Gesang oder Gespräch mit Blickkontakt beruhigen.

Babys mit Adaptionsschwierigkeiten sind angewiesen auf eine geführte Regulation d.h. selbstregulatorische Hilfe. Es braucht die feinfühligkeitsvolle Wahrnehmung, wann sie für sich gelassen werden können, wann und wie viel Interaktion sie brauchen oder wann sie Nähe und Halt brauchen. Die Feinfühligkeit der Eltern ist nachvollziehbarerweise entschieden abhängig von der Dichte des Stressniveaus im Alltag und wenn die Aufmerksamkeit immer wieder weggeht, erschwert dies adäquat geführte Selbstregulationsprozesse am Anfang. Die heutige häufig zerstreute Alertness auf X Dinge gleichzeitig fällt mir oft bereits bei der Terminfindung auf.

Ein weiterer Punkt, der sich meines Erachtens verändert

hat, ist die Fähigkeit, negative Spannung auszuhalten. So wird zum Beispiel bei unruhigen Kindern immer sofort Entlastung gesucht, sei dies mit Ablenkung oder Handy etc. Dabei wäre es enorm wichtig einfach auch mal die negative Situation auszuhalten und gemeinsam durchzustehen.

### **Wie erleben Sie im Arbeitsalltag die Bedeutung dieser frühen Selbstregulationsprozesse für den späteren Entwicklungsverlauf?**

Bei erfolgreicher Beratung und positivem Verlauf folgt oft eine totale Erleichterung der Eltern. Vielfach gibt es auch Tränen für den Stress, den sie von morgens bis abends hatten. Wenn sie wieder spüren, wo sie selber und ihr Kind stehen, ist das eine enorme Erleichterung und im zweiten Schritt meist auch eine Befreiung. Aus stark übererregten Zuständen folgt oft hauen, beißen, kratzen und schreien der Kinder und in der Öffentlichkeit bedingt dies massiv entmutigende Gefühle wie zum Beispiel ständig die Mutter des „bösen Kindes“ zu sein. Dies kann unter Umständen zu enormem Rückzugsverhalten und Selbstwertzweifel führen. Eine längerdauernde krisenhafte Situation kann sogar die Bindung gefährden. Wenn Eltern wieder mehr bei sich sind (Selbstwahrnehmung, Selbstanbindung, siehe Thomas Harns) ermöglicht dies wiederum das feinfühligkeitsvolle Lesen der Kindersignale, bewirkt Nähe zum Kind, was dann die Bindung wiederum stärkt. Aus der Nähe heraus sind Aufforderungen ohne Drohen und Strafen möglich. Für die Bindungsqualität ist es zentral, zuerst bei sich selbst anzufangen, die Sicherheit bei den Eltern wieder herzustellen. Im Entwicklungsverlauf ist die Selbstregulation der Kinder neben deren Einfluss auf die Bindung auch zentral für spätere soziale Erfahrungen mit anderen Kindern. So wird immer wieder berichtet, dass unregulierten Kindern hohe Erregungsniveaus mit Überforderung begegnet oder ausgewichen wird. Und wie bereits einführend angemerkt, prägt die Selbstregulationsfähigkeit der Mitglieder die Lebensqualität innerhalb einer Familie langfristig entscheidend mit.

#### **Die Interviewpartnerin:**

Susanna Fischer, Dipl. Sozialpädagogin HFS, PEKIP Kursleiterin, Erwachsenenbildnerin, Fachberaterin EEH, Familienpraxis Stadelhofen, Falkenstr. 26, 8008 Zürich  
info@familienpraxis-stadelhofen.ch



MATTIELLO

## Selbststeuerung: Werkzeuge für den Kindergartenbesuch.

**Die meisten Kinder, die den Kindergarten anfangen, bringen die Möglichkeit mit, sich derart selber steuern zu können, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und die Anforderungen des Kindergartenbetriebs in Einklang bringen. Der wichtigste Anpassungsprozess geschieht im ersten Quartal. – Philipp Ramming sprach mit der Kindergarten-Lehrerin Ursula Schütz aus Hinterkappelen (BE).**

Die ‚Neuankömmlinge‘ im Kindergarten sind zum Teil noch sehr jung. Demgemäss werden die Anforderungen bzw. der Unterricht jeweils angepasst. Von den Kindern wird erwartet, dass sie einigermaßen zuhören können, wenn die Lehrperson (der Erwachsene) spricht, dass sie Aufträge verstehen, dass sie sich räumlich einschränken können, was bedeutet, dass sie im Garten nicht weiter als abgemacht weggehen, oder bei einem Ausflug anhalten, wenn die Lehrperson Nein oder Stopp sagt. Sie sollten realisieren, wenn ein Signal von Seiten des Erwachsenen kommt und dieses Signal auch in Ihre eigenen Handlungen einbeziehen.

Von den Kindern wird erwartet, dass sie lernen können, in der Gruppe zu warten und dass sie sich am Erwachsenen orientieren (Leitwolf). Die meisten Kinder erwerben diese Kompetenz im ersten Quartal. Sie merken, dass sie bei einem Gruppenspiel irgendwann an die Reihe kommen werden, auch wenn sie zuerst warten müssen und dass die Anweisungen der Lehrpersonen auch für sie zählen und hilfreich sind.

60 % der Kinder gelingt dies problemlos. Es gibt auch Kinder, welche damit noch Mühe haben, aber die Gruppe zu Hilfe nehmen. Vor allem fremdsprachigen Kindern gelinge dies häufig durch Beobachten und Kopieren der anderen.

Die eher kleine Gruppe der Kinder, die in all diesen Punkten Schwierigkeiten hat, ist auf eine sehr enge Begleitung, Nähe, Kontrolle und das klare Führen durch die Begleitperson angewiesen. Die Anleitung und Führung muss direkt 1:1 erfolgen. Mit diesen

Kindern werden Verhaltensziele festgelegt und teils auch belohnt. Beispielsweise, dass das Ausziehen und Anziehen in der Garderobe ohne Konflikte abläuft. Häufig sind solche Belohnungssysteme erfolgreich, benötigen aber etwa sechs Wochen, bis sie definitiv greifen. Ein wesentlicher Faktor dabei ist die Art und Weise der Erziehung zu Hause. Bei einem aggressiven Erziehungsstil (Druck, Strafen inklusive Schläge, Drohungen) zerfallen die belohnten Anpassungsleistungen relativ schnell wieder.

Erfolgreich sind solche unterstützende Programme bei jenen Kindern, die schon eine gewisse Erfahrung durch eine Vorschulgruppe (Spielgruppe, Kita etc.) haben, zu Hause einigermaßen klare Strukturen haben und deren Erziehung wohlwollend ist. Sehr hilfreich ist es auch, wenn die Eltern dem aktuellen Schulsystem positiv gegenüber eingestellt sind.

Obwohl die meisten Kinder noch sehr jung sind, können sie schon selbstständig die Toilette benutzen. Die Lehrpersonen helfen beim Übergang. Wickeln ist aber nicht die Aufgabe der Lehrperson im Kindergarten. Auch ein ‚Nuscheli‘ als Übergangsobjekt ist im ersten Quartal problemlos nutzbar.

Etwas schwieriger sind Mütter, welche sehr empfindsam sind, ihre Kinder kaum loslassen können, mitweinen bzw. weinen und von zu Hause aus anrufen, um zu schauen ob ihr Weggang bei ihrem Kind nicht einen seelischen Schaden verursacht habe. Dies ist meistens bei Erstgeborenen der Fall. Die Kinder selber beruhigen sich relativ rasch, werden neugierig und orientieren sich am aktuellen Geschehen im Kindergarten. Mit Vertrauen und klaren Abläufen erhalten diese Kinder Sicherheit und lernen sich selber zu regulieren.

## Oberstufe: Selbststeuerung ist an Klassenkultur gekoppelt.

**Die ersten Wochen nach dem Übertritt sind entscheidend für die Entwicklung der Selbstregulation der Jugendlichen. Das Zusammenspiel zwischen Lehrperson und Klasse, aber auch das kognitive Potential der Jugendlichen scheinen dabei einen Einfluss zu haben. Marie-Claire Frischknecht traf die Lehrpersonen Markus Beerli und Irene Künzli von der Oberstufe Fischenthal (ZH) zum Gespräch.**

### Was sind die Erwartungen einer Oberstufe in Bezug auf die Selbststeuerung eines Schülers?

Wir erwarten einen gewissen „Grundstock“ an Selbststeuerung, ein gewisses Mass an Inhibition: Die Jugendlichen sollten merken, dass sie nicht einfach dreinreden können, wie es ihnen gerade passt. Sie sollten auch verstehen, dass sie nicht sofort antworten müssen, sondern auch überlegen dürfen und sollten, bevor sie etwas sagen. Wenn sie das am Anfang lernen, bleibt diese Fähigkeit bestehen. Es gibt aber Klassen, die das nicht lernen.

### Heisst das, dass ganze Klassen mit der Selbststeuerung Probleme haben können?

Die Selbststeuerung bei den einzelnen Jugendlichen ist gekoppelt an die Klassenkultur. Diese wiederum ist abhängig davon, wie eine Lehrperson die Jugendlichen in den ersten Wochen erzieht. Wenn es nicht gelingt, eine gewisse Selbststeuerung bei den Jugendlichen zu etablieren, kann dies später kaum mehr verbessert werden. In der ersten Woche ist die Erziehung der Klasse am Wichtigsten. Das Klassenklima ist davon abhängig und wird bedeutend von der Lehrperson geprägt. Die Lehrperson muss die Unterrichts- und Verhaltensregeln klar aufzeigen, und das gewünschte Verhalten von den Jugendlichen von Anfang an einfordern. Dieser Prozess ist unabhängig vom kognitiven Niveau einer Klasse. Aber es gibt dennoch Unterschiede in der Selbststeuerung der Jugendlichen.

### Inwiefern spielt die Kognition ihrer Erfahrung nach bei der Selbststeuerung eine Rolle?

Die Unterschiede sind deutlich erkennbar, wenn es um

die direkte Umsetzung der Selbststeuerung geht. Sekundarschüler (Sek A) nehmen die Regeln schneller an und sie können sie danach besser ohne Steuerung von aussen anwenden. Sie arbeiten beispielsweise ruhiger und zielgerichteter als Jugendliche einer Realklasse (Sek B).

Bei einer Realklasse ist mehr Wiederholung von Selbststeuerungs-Skills notwendig. Es ist auch eine Frage des Arbeitsgedächtnisses. Die Lehrpersonen müssen länger daran arbeiten, bis sie einen gewissen Standard erreicht haben.

### Woran könnte das liegen?

Das Verhalten ist extrem gekoppelt mit der Lernbereitschaft. Bei Sekundarschülern und -schülerinnen nehmen wir mehr Lust an der Schule wahr. Im Vergleich zu ihren Kollegen in der Realklasse zeigen sie grundsätzlich mehr Disziplin, wenn es um das Lernen geht. Sie verhalten sich zielorientiert und stellen höhere Anforderungen an sich selbst. Sie verfügen über eine gewisse Frustrationstoleranz, wenn es um das Erreichen eines Ziels geht. Sie wollen auf ihrem Niveau bleiben, eine gute Lehrstelle finden oder die Gymnasialprüfung machen. Jugendliche einer Sekundarklasse zeigen eine enorme Lernbereitschaft, bereiten sich aus eigenem Antrieb auf eine Prüfung vor und verlangen Übungsmaterial. Sie schätzen sich relativ korrekt ein und haben eine realistische und kritische Selbst-Einschätzung. Manchmal bewerten sie sich strenger als die Lehrperson. Ein Jugendlicher der Sekundarschule kennt in der Regel seine Noten, weiss wo er steht und wenn er schlecht war, bemüht er sich, es beim nächsten Mal besser zu machen.

Jugendliche einer Realklasse haben ihr Selbstbild weniger reflektiert. Sie sehen auch die Zusammenhänge oft weniger klar. Sie begreifen die Tragweite ihres eigenen Handelns seltener. Das Ziel ist ihnen bewusst, aber dann wollen sie möglichst wenig dafür tun und dann geht das Ziel oft verloren. Während ein Sekundarschüler dafür kämpft, sein Niveau zu erhalten, setzen sich kognitiv schwächere Jugendliche eher hohe unrealistische Ziele und wenn sie daran scheitern, setzen sie die eigenen Erwartungen herunter. Aufgrund ihrer bisherigen Schulkarriere ist ihnen die Lust an der Schule oft bereits vergangen. Sie haben Vorurteile und lassen

sich weniger auf die Schule ein. Disziplinarisch sind Realklassen deutlich anspruchsvoller. Die Selbststeuerung scheint in vielen Bereichen weniger ausgereift. Die Selbststeuerung hat aber immer mit dem Klassenklima zu tun. Interessant ist das Verhalten bei Mischklassen. Realschüler lassen sich in dieser Umgebung eher auf den Standard von Sekundarschülern ein. Sie finden Ruhe zum Arbeiten und für die Konzentration. Dies gilt vor allem für Jugendliche, die sich an der Grenze nach oben befinden. Sie profitieren am meisten von der positiven Vorbildfunktion der Anderen. Es gibt auch einzelne Jugendliche in Realklassen, die beispielsweise sehr fleissig sind und über eine gute Selbststeuerung verfügen, aber in einer reinen Realklasse haben sie keine Vorbildfunktion.

### **Inwiefern spielt das Elternhaus in der Oberstufe eine Rolle?**

Auf dieser Stufe arbeiten die Lehrpersonen mit der intrinsischen Motivation der Jugendlichen. Die Eltern spielen weniger eine Rolle, ausser wenn sie zu hohen Druck aufsetzen. Dies kann vor allem in der Sekundarschule kontraproduktiv sein. Wenn der Druck von aussen zu gross ist, verschliesst sich das Kind. Manchmal wollen die Eltern etwas erreichen, aber das Kind nicht oder umgekehrt. Es kann auch sein, dass die Eltern dem Kind ein Alibi geben, damit es sich nicht anstrengen muss. Der familiäre Hintergrund wird aber für die Lehrpersonen schon spürbar. Man merkt, ob Eltern viel oder wenig behüten und ob sie zuhause weniger oder viel steuern.

### **Was unternehmen Lehrpersonen um die Selbststeuerung der Jugendlichen zu optimieren?**

Die Jugendlichen erwarten, dass die Lehrperson gut vorbereitet kommt. Sie ahnen diese Eigenschaften nach. Eine Lehrperson sollte selbst über eine gute Selbststeuerung verfügen. Wenn sie beispielsweise die Prüfungen innerhalb einer annehmbaren Zeit korrigiert und Rückmeldung gibt, wird das von den Jugendlichen anerkannt und sie fühlen sich ernstgenommen. Sie müssen auch eine Struktur wahrnehmen können im Vorgehen der Lehrperson. Das Vorgehen muss eingebettet sein im Thema, das behandelt wird. Die Jugendlichen denken mit und sie haben eine Vorstellung zum Thema. Sie befinden sich dann im „Lernfluss“ und erkennen beispiels-

weise auch, dass es eine gewisse Zeit braucht, um sich damit auseinanderzusetzen. Das Ziel einer Lektion zu formulieren ist auch wichtig. Teilschritte und Lernziele im Fach müssen bekannt sein: Gibt es eine Prüfung darüber, wann und nach wie vielen Lektionen? Fristen und Struktur geben Sicherheit. Das gilt für Sekundar- und Realklassen gleichermaßen, aber in der Reflexion zeigen sich wieder Unterschiede: Sekundarschüler fragen nach, wenn sie etwas nicht verstehen oder falsch gemacht haben. Sie übernehmen Eigenverantwortung für das Lernen. Je höher die Anforderung, desto mehr Selbstregulation wird spürbar. Realschüler und –schülerinnen tun das viel weniger. Sie erledigen etwas und es interessiert sie nachher nicht weiter, wo der Fehler war. Bei sinkendem kognitiven Potential wird die Steuerung und Begrenzung von aussen zentral. Kleine Schritte und überschaubare Lernziele sind wichtig, damit die Jugendlichen mitgehen können. Dann nehmen sie die Strukturierung gerne an. Die Lehrpersonen sind oft strenger und nehmen die Jugendlichen sozusagen „bei der Hand“. Das danken sie einem und sie beginnen, die Steuerung mit der Zeit selbst zu übernehmen. Sobald dies geschehen ist, wird die Strukturierung von aussen auch nicht mehr gewünscht. Je schwächer ein Jugendlicher, eine Jugendliche ist, desto länger ist die Hilfestellung der Lehrperson notwendig. Das kann sich bis Schulende durchziehen.

Trotz allem muss man aber auch die Ausnahmen erwähnen. Es gibt hoch zerstreute Jugendliche, die sehr gute Prüfungen schreiben und viel vom Unterricht profitieren können. Sie sind in der Lage für sich zu arbeiten, obwohl von aussen kaum Skills für die Selbstregulation zu erkennen sind, und Strukturierungsversuche von den Lehrpersonen nicht übernommen werden.



Gianna Nabuurs M.Sc



Prof. Dr. Markus A. Landolt

## Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Flüchtlingskindern – eine Studie im Kanton Solothurn

Im folgenden Beitrag wird eine Studie aus dem Jahr 2016 vorgestellt, bei welcher Lehrpersonen aus dem Kanton Solothurn zu den Herausforderungen mit Flüchtlingskindern im Schulalltag befragt wurden. Die im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Zürich durchgeführte Untersuchung erfasste ausserdem den Bedarf an fachlicher Unterstützung bei den Lehrpersonen in Bezug auf den Umgang und die speziellen Bedürfnisse traumatisierter Kinder. Zudem wurde erhoben, wie viel Wissen zum Thema Trauma bei den Befragten bereits vorhanden war. Im ersten Teil dieses Beitrags sollen die Studie näher vorgestellt und die wichtigsten Ergebnisse daraus präsentiert werden. Darauf aufbauend werden Implikationen abgeleitet, welche für die schulpsychologische Arbeit von Relevanz sein können.

### ***Difficultés rencontrées au quotidien à l'école avec des enfants de réfugiés – une enquête menée dans le canton de Soleure***

*L'article ci-dessous présente une enquête menée en 2016 dans laquelle des enseignants du canton de Soleure ont été interrogés sur les difficultés rencontrées au quotidien à l'école avec des enfants de réfugiés. L'étude, réalisée à l'Université de Zurich dans le cadre d'un travail de Master, a aussi examiné quel soutien spécialisé était nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques d'enfants traumatisés. Elle a également relevé le niveau de connaissance des personnes interrogées sur le sujet du trauma. La première partie de cet article décrit l'étude dans le détail ainsi que ses principaux résultats. L'auteur en déduit ensuite des implications susceptibles d'entrer en ligne de compte*

*pour le travail de psychologie scolaire.*

Laut einem Bericht von Unicef (2016) ist jeder zweite Flüchtling unter 18 Jahre alt. Das bedeutet, dass sich aktuell rund 28 Millionen Kinder und Jugendliche auf der Flucht vor Kriegen und Konflikten befinden. Nach Statistiken des Staatssekretariates für Migration (SEM) wurden im Jahr 2016 in der Schweiz insgesamt 27'200 Asylgesuche eingereicht und 68'300 Personen befanden sich im Asylprozess (Staatssekretariat für Migration, 2017). Im Kanton Solothurn befanden sich zum Zeitpunkt der Studie (Stand: 30.06.2016) 2'483 Personen im Asylprozess (Staatssekretariat für Migration, 2016). Von diesen 2'483 Personen waren insgesamt 801 unter 18 Jahre alt. Im schulpflichtigen Alter befanden sich 453 Flüchtlingskinder, davon wurden 41 vorübergehend in den Asylzentren und insgesamt 412 in den Regelschulen

des Kantons Solothurn beschult (persönliche Mitteilung von Ch. Fuchs vom 19.10.2016).

Diese enormen Zahlen lassen grosse Herausforderungen erahnen. Zu erwarten ist in den nächsten Jahren ein deutlicher Anstieg von Flüchtlingskindern, die in unsere Schulen integriert werden müssen. Diese Integrationsarbeit stellt besondere und ausserordentliche Anforderungen an unsere Schulen und die jeweiligen Lehrkräfte. Mit der oftmals fehlenden Schulbildung, sprachlichen und kulturellen Barrieren sowie dem mangelnden Wissen der Flüchtlingskinder über Alltagssituationen sind nur ein einige Schwierigkeiten genannt, die es zu bewältigen gilt. Zusätzlich waren die Kinder manchmal in ihrem Heimatland oder auf der Flucht extrem belastenden und beängstigenden Situationen ausgesetzt, was zu verschiedenen psychischen Problemen führen kann. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es in der Schweiz noch wenige Unterstützungsangebote für Lehrpersonen zu Fragen im Zusammenhang mit den oben beschriebenen Herausforderungen.

**„Weltweit mussten im Jahr 2014 so viele Menschen vor Gewalt, Hunger und Elend fliehen, wie seit dem Ende des zweiten Weltkriegs nicht mehr.“**

**(Amnesty International, 2016)**

Daher war das Ziel der im Rahmen einer Masterarbeit am Lehrstuhl Gesundheitspsychologie des Kindes- und Jugendalters an der Universität Zürich durchgeführten Studie, die Herausforderungen mit Flüchtlingskindern im Schulalltag aus Sicht der Lehrpersonen des Kantons Solothurn zu erfassen. Zudem sollte herausgefunden werden, was notwendig wäre, um die Lehrpersonen so zu unterstützen, dass eine optimale Betreuung der Flüchtlingskinder in der Schule sichergestellt werden kann. Denn die Lehrpersonen stehen nahezu von Anfang an in täglichem Kontakt mit den Flüchtlingskindern und stellen wichtige Bezugspersonen sowie wertvolle Quellen zur Erfassung besonderer psychosozialer Befunde dieser Kinder dar.

## Theoretischer Hintergrund und Bedeutung der Studie

Wie bereits erwähnt, haben Flüchtlingskinder oftmals extrem belastende Ereignisse erlebt, sei es im Herkunftsland, auf der Flucht oder aber auch im Aufnahmeland, wo vieles neu und ungewohnt ist. Einige Kinder können als Reaktion auf solche Erlebnisse sogenannte Traumafolgestörungen entwickeln. Häufig zeigen sich in der Folge von traumatisierenden Ereignissen Symptome der posttraumatischen Belastungsstörung. Die Palette möglicher Störungen nach psychischer Traumatisierung ist jedoch viel breiter und es können sich insbesondere auch Anpassungsstörungen, Angststörungen, Störungen des Sozialverhaltens, affektive Störungen und sogenannte komplexe Traumafolgestörungen entwickeln (Landolt, 2012). Zahlen zur Häufigkeit dieser Störungen bei Flüchtlingskindern in der Schweiz gibt es bisher leider nicht. Eine Studie aus Norwegen von Jensen et al. (2015) konnte jedoch zeigen, dass 54% der befragten minderjährigen Asylsuchenden klinisch relevante posttraumatische Stresssymptome aufwiesen. Überdies zeigten 30% Symptome einer Angststörung und 20% der Befragten wiesen Symptome einer Depression auf. Auch bei der Untersuchung von Jakobsen et al. (2014) war das häufigste Krankheitsbild bei minderjährigen Geflüchteten die posttraumatische Belastungsstörung (30,6%), gefolgt von der Depression (9,4%), Agoraphobie (4,4%) und der generalisierten Angststörung (3,8%). Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine relativ grosse Gruppe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten aufweist.

Mit den Erkenntnissen aus dem aktuellen Forschungsstand über Traumafolgestörungen bei Flüchtlingskindern und der Tatsache, dass diese meist innerhalb des Asylverfahrens nach kurzer Zeit in die Regelschulen der jeweiligen Gemeinden eingegliedert werden, kommt der Schule bei der Betreuung von oftmals traumatisierten Flüchtlingskindern eine wichtige Rolle zu. Das transaktionale Traumabewältigungsmodell von Landolt (2012) postuliert, dass sowohl Merkmale des Traumas, des Individuums, als auch des Umfeldes einen entscheidenden Einfluss auf das psychosoziale Befinden eines traumatisierten Kindes haben (siehe Abb. 1). Ihre Wirkung wird teilweise durch Bewertungsprozesse und Copingprozesse vermittelt.

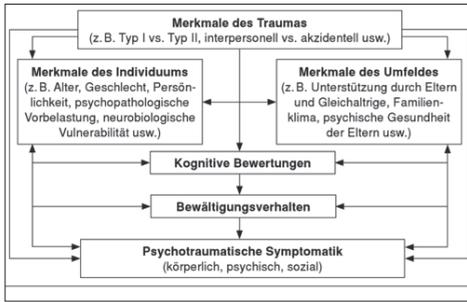


Abbildung 1. Transaktionales Traumabewältigungsmodell nach Landolt (2012).

Für die Traumabewältigung entscheidende Umweltfaktoren sind die Familie (Eltern und Geschwister), die Gleichaltrigen und das soziale System der Schule (Landolt, 2012). Insbesondere bei Flüchtlingskindern kann der innere Kreis der Familie selbst mit Traumafolgestörungen belastet sein oder gänzlich wegfallen, wenn die Kinder und Jugendlichen alleine und unbegleitet in die Schweiz einreisen. In diesen Fällen gewinnt die Schule nochmals an Bedeutung. Vorhandene Studien zeigen deutlich, dass in der Schule erfahrene soziale Unterstützung durch die Lehrperson oder durch die Mitschüler eine protektive Wirkung in Bezug auf die Entwicklung von Traumafolgestörungen hat (Broberg, Dyregrov & Lilled, 2005; LaGreca et al., 1996). Die Bedeutung der Schule für die Bewältigung traumatischer Erfahrungen stellt die Lehrpersonen vor grosse und neue Herausforderungen. Die durchgeführte Studie sollte deshalb erste Erkenntnisse dazu liefern und einige der vorhandenen Lücken in Bezug auf dieses Forschungsthema schliessen.

## Studiendesign und Vorgehen

Die Befragung wurde mit Unterstützung des schulpsychologischen Dienstes und des Volksschulamtes des Kantons Solothurn im April und Mai 2016 durchgeführt. Dabei wurde ein selbst entwickelter Onlinefragebogen an die Lehrpersonen aller Regelschulen des Kantons Solothurn versendet. Unter den Begriff Lehrpersonen fielen Kindergärtner/innen, Primarschullehrer/innen, Oberstufenlehrer/innen, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (SHP), Schulsozialarbeitende (SSA) und Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Somit ergab sich eine Grundgesamtheit von 3'323 potenziellen

Studienteilnehmern. Es konnten sowohl Lehrpersonen an der Befragung teilnehmen, die bereits ein Flüchtlingskind in ihrer beruflichen Funktion betreut hatten, als auch Lehrpersonen, bei denen dies zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht der Fall war. In der Datenanalyse wurde dann zwischen Lehrpersonen mit und ohne Erfahrung unterschieden. Die Befragung erfolgte vollständig anonym. Insgesamt nahmen 376 Lehrpersonen an der Befragung teil, von welchen 278 für die Analyse berücksichtigt werden konnten. Die Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 1. Eigenschaften der Stichprobe (n = 278)

## Die wichtigsten Ergebnisse:

**Berichtete Schwierigkeiten im Schulalltag**  
Allgemein wurden von den Lehrpersonen mit Erfahrung im Umgang mit Flüchtlingskindern viele Schwierigkeiten aus unterschiedlichsten Bereichen des Schulalltags berichtet. In Tabelle 2 ist ersichtlich, dass alle Bereiche, aus denen Schwierigkeiten erfragt wurden, von über drei Vierteln der Befragten als teilweise bis grosse Hindernisse im Schulalltag bezeichnet wurden. Das grösste Hindernis stellt die fehlende Zeit dar, um auf besondere psychosoziale Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Aber auch das eigene ungenügende Wissen und die fehlende fachliche Beratung stellen für über drei Viertel der Teilnehmenden Schwierigkeiten bei der täglichen Arbeit dar. Weitere Problemfelder, wie sprachliche Schwierigkeiten im Umgang mit den Eltern oder ein ungenügender Informationsaustausch an den Schulen in Bezug auf die Aufnahme und Beschulung der Flüchtlingskinder, wurden ebenfalls von den Lehrpersonen erwähnt.

	M	SD	Range	n (%)
Alter (in Jahren)	43.8	10.6	22 - 63	100
Berufserfahrung (in Jahren)	17.5	10.2	1 - 44	100
			Häufigkeiten	n (%)
<b>Geschlecht</b>				
männlich	47			16.9
weiblich	230			82.7
Total	277			99.6
<b>Berufsbezeichnung</b>				
Kindergärtner/innen	36			12.9
LP Primarschule	117			42.1
LP Oberstufe	58			20.9
SHP	41			14.7
SSA	5			1.8
LP DaZ	21			7.6
Total	278			100
<b>LP mit Erfahrung</b>	159			57.2
LP ohne Erfahrung	119			42.8
Total	278			100

Anmerkungen. LP = Lehrpersonen; SHP = schulische Heilpädagoginnen; SSA = Schulsozialarbeiter; LP DaZ = Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache.

Tabelle 2. Häufigkeiten und Prozentwerte zu Schwierigkeiten im Schulalltag (Lehrpersonen mit Erfahrung n = 159)

	kein Hindernis	(%)	teilweise Hindernis	(%)	grosses Hindernis	(%)
Fehlende Zeit	6	3.8	69	43.4	78	49.1
Überlastung	11	6.9	72	45.3	67	42.1
Keine Möglichkeiten/Gefässe	16	10.1	92	57.9	44	27.7
Möglichkeites/Gefässe	18	11.3	102	64.2	34	21.4
Ungenügendes Wissen	22	13.8	106	66.7	25	15.7
Fehlende Beratung	30	18.9	74	46.5	47	29.6

### Unterstützungsbedarf der Lehrpersonen

Insgesamt gaben 79.1% der Teilnehmenden Unterstützungsbedarf an, wobei es hier keinen Unterschied zwischen Lehrpersonen mit und ohne Erfahrung mit Flüchtlingskindern gab. Die gewünschten Formate, um Unterstützung zu erhalten, wären Fortbildungen durch Experten (rund 54%), ein Expertenleitfaden (rund 45%) aber auch Supervisionen, welche von Fachpersonen mit den Lehrpersonen durchgeführt würden (rund 38.5%). Interessant war, dass es hier keinen signifikanten Unterschied zwischen den verschiedenen Berufsgruppen gab. Das bedeutet, dass sich Heilpädagogen, Schulsozialarbeiter, Primarlehrpersonen etc. etwa gleich viel Unterstützung wünschen. Den Erwartungen entsprechend sinkt der Unterstützungsbedarf mit steigender Berufserfahrung der Lehrpersonen.

### Wissen der Lehrpersonen zum Thema Trauma

Um schwierige Situationen mit Flüchtlingskindern im Schulalltag richtig einschätzen und entsprechend handeln zu können, wäre es wichtig, dass Lehrpersonen etwas über Traumafolgestörungen und deren mögliche Auswirkungen wissen. Aus diesem Grund wurde bei der Befragung zusätzlich erhoben, wie viel Wissen bei den Lehrpersonen zum Thema Trauma bereits vorhanden war. Im Mittel konnten die Lehrpersonen drei von sieben

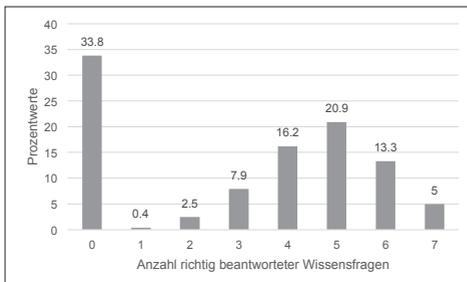


Abbildung 2. Prozentwerte zum Wissensstand der Lehrpersonen über Traumafolgestörungen (n = 278).

Wissensfragen korrekt beantworten. Auffallend war jedoch, dass ein gutes Drittel der Befragten (33.8%) keine einzige und nur 5% alle sieben Wissensfragen richtig beantworten konnten. In Abbildung 2 sind die einzelnen Prozentwerte graphisch dargestellt. Auch in Bezug auf das Wissen konnte kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen den Berufsgruppen festgestellt werden. Beispielsweise konnten Kindergärtnerinnen ungefähr gleich viele Fragen richtig beantworten wie Heilpädagogen. Ausserdem zeigte sich, dass das Wissen der Lehrpersonen signifikant mit der Sicherheit im Umgang mit Flüchtlingskindern zusammenhing.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen insgesamt sehr viele Schwierigkeiten aus unterschiedlichsten Bereichen des Schulalltags berichteten und dass ein sehr grosser Bedarf an fachlicher Unterstützung in Bezug auf den Umgang mit traumatisierten Kindern vorhanden ist. Bevorzugte Ausbildungsformate wären Fortbildungen durch Experten, ein Expertenleitfaden sowie Supervisionen. Zudem kann festgehalten werden, dass zum Zeitpunkt der Studie das Wissen der Lehrpersonen zum Thema Trauma noch sehr beschränkt war.

### Implikationen für die schulpsychologische Arbeit

Was kann nun aus den Ergebnissen dieser Studie für die schulpsychologische Arbeit abgeleitet werden? Wichtig scheint die Erkenntnis, dass die Lehrpersonen durch die Aufgabe, ein Flüchtlingskind mit seinen besonderen Bedürfnissen zu beschulen, zusätzlich in vielen Bereichen belastet werden. Gleichzeitig ist relativ wenig Wissen zum Thema Trauma vorhanden, was zur Folge hat, dass sich Lehrpersonen mehr Informationen, Training und Fertigkeiten im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wünschen. Hier sollte unseres Erachtens denn auch als Erstes angesetzt und eine möglichst flächendeckende Wissensvermittlung durch Experten, wie beispielsweise Schulpsychologen/innen, angestrebt werden<sup>1</sup>. Denn Wissen führt zu mehr Sicherheit im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern. Die Aufklärung über mögliche Symptome, Verhaltensweisen und Besonderheiten von Flüchtlingskindern kann zudem dazu führen, dass Lehrpersonen gewisse Situationen besser einordnen und dementsprechend adäquater darauf reagieren können. Zum Beispiel können

dysfunktionale Verhaltensweisen, welche durch eine Traumafolgestörung bedingt sind, kaum mit rein pädagogischen Massnahmen verändert oder verbessert werden. Mit dem Wissen um die Symptomatik gelingt den Lehrpersonen eine traumapädagogische Reaktion, welche das Kind nicht in eine erneute Not bringt, sondern die Möglichkeit schafft, dass sich das Kind beruhigen kann. Beispielsweise könnte sich im Unterricht eine Situation ergeben, in der ein Flüchtlingskind auf eine bestimmte Situation mit Aggressionen und dysfunktionalen Verhaltensweisen reagiert. Eine Lehrperson, welche kein Wissen über Traumafolgestörungen hat, könnte diese Verhaltensweisen falsch interpretieren und pädagogische Massnahmen anwenden, mit welchen man dem Kind und seinen speziellen Bedürfnissen nicht gerecht werden würde. Eine Lehrperson mit traumaspezifischem Wissen kann die gezeigten Symptome bestenfalls identifizieren und richtig einordnen. In der Folge können geeignete Massnahmen ergriffen werden, bei denen das Kind zur Ruhe kommen und sich wieder sicher fühlen kann. Ein spezifisches Unterstützungsangebot, im Sinne von Einzelberatungen und Coachings für Lehrpersonen, könnte durch die Schulpsychologischen Dienste abgedeckt werden. Mit der Möglichkeit von individuellen Beratungen durch den Schulpsychologischen Dienst könnten ausserdem spezifische Schwierigkeiten besprochen und Lösungen aus einer traumapädagogischen Perspektive erarbeitet werden. Ebenfalls können in diesem Rahmen psychoedukative Elemente vorgestellt werden, welche die Lehrpersonen auch im Unterricht nutzen können, um die Schwierigkeiten zu thematisieren. Beispiele hierfür wären geeignete Kinderbücher, die auch mit der ganzen Klasse angeschaut werden können, um die anderen Kinder ebenfalls für die Schwierigkeiten zu sensibilisieren

und Themen wie Flucht, Krieg, psychische Belastungen anzusprechen. Bei Bedarf wäre eine Schulung oder Fortbildung durch Experten für die Schulpsychologen zur Thematik von Traumafolgestörungen, dem Umgang mit traumatisierten Kindern und die Beratung von Lehrpersonen in diesem Bereich sicher sinnvoll. In Solothurn und weiteren Kantonen wurden bereits entsprechende Fortbildungen durchgeführt.

Die oben beschriebenen Massnahmen könnten die nötigen Voraussetzungen schaffen, um psychisch auffällige geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem gestuften Vorgehen frühzeitig zu identifizieren und gezielt zu versorgen. Durch das Vermitteln von Wissen zum Thema Trauma und Flucht und die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Thematik besteht die Möglichkeit, dass diese die Symptome von Traumafolgestörungen und Auffälligkeiten bei Flüchtlingskindern frühzeitig erkennen und Fachstellen wie Schulpsychologische Dienste involvieren. Die Schulpsychologischen Dienste wiederum könnten mit validierten Screeningverfahren (z.B. CRIES-Plus<sup>2</sup>) mit relativ wenig Zeitaufwand die Indikation für vertiefendere psychodiagnostische Abklärungen überprüfen, die dann von Spezialisten/innen (z.B. KJPD, EB, niedergelassene Traumatherapeuten/innen) durchgeführt werden. Entsprechende Strukturen und Organisationsprozesse müssten in den Kantonen allerdings zunächst flächendeckend entwickelt und eingeführt werden.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass der Schule in der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle zukommt. Hierfür sind die Lehrpersonen allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht optimal vorbereitet und unterstützt. Die im Kanton Solothurn durchgeführte Studie kann hoffentlich dazu beitragen, dass sich dies in Zukunft bessert.

---

<sup>1</sup> Interessierte Schulpsychologische Dienste können bei Prof. Markus Landolt eine von der Zürcher Arbeitsgruppe Kind & Trauma entwickelte Powerpoint-Präsentation zur Lehrerschulung beziehen. Dieselbe Gruppe hat zudem eine Vorlage für eine Informationsbroschüre für Lehrpersonen zum Thema Trauma bei Flüchtlingskindern entworfen, die inzwischen in 10 Kantonen der Schweiz im Einsatz ist.

---

<sup>2</sup> Interessierte Personen oder Dienste können den CRIES-Plus bei Prof. Markus Landolt beziehen.

**Literaturverzeichnis**

- Amnesty International (2016). *Asyl und Migration*. Verfügbar unter <https://www.amnesty.ch/de/themen/asyl-und-migration>
- Broberg, A. G., Dyregrov, A., & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 1279-1286. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01439.x
- Jakobsen, M., Demott, M. A. M., & Heir, T. (2014). Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, *10*, 53-58. doi:10.2174/1745017901410010053
- Jensen, T. K., Fjermestad, K. W., Granly, L., & Wilhelmsen, N. H. (2015). Stressful life experiences and mental health problems among unaccompanied asylum-seeking children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *20*(1), 106-116. doi:10.1177/1359104513499356
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Prinstein, M. J. (1996). Symptoms of posttraumatic stress in children after Hurricane Andrew: a prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*(4), 712-723. doi:10.1037//0022-006X.64.4.712
- Landolt, M. A. (2012). *Psychotraumatologie des Kindesalters*. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Staatssekretariat für Migration (2017). *Migrationsbericht 2016*. Verfügbar unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/statistik/asylstatistik/2016/stat-jahr-2016-kommentar-d.pdf>
- Staatssekretariat für Migration (2016). *Asylstatistik per August 2016*. Verfügbar unter <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/archiv/2016/08.html>
- UNICEF (2016). *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. Verfügbar unter [http://www.unicef.org/publications/index\\_92710.html](http://www.unicef.org/publications/index_92710.html)

**Autorin/Autor:**

Gianna Nabuurs M.Sc.  
 Master of Science in Psychologie an der Universität Zürich, Schwerpunkt Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie. Seit 2017 Psychologin im Kinder- und Jugendbereich.  
[gianna.nabuurs@bluewin.ch](mailto:gianna.nabuurs@bluewin.ch)

Prof. Dr. Markus A. Landolt

Seit 2004 Leitender Psychologe am Universitäts-Kinderspital Zürich und seit 2014 Extraordinarius ad personam für Gesundheitspsychologie des Kindes- und Jugendalters am Psychologischen Institut der Universität Zürich. Wissenschaftliche Tätigkeit und Publikation im Bereich der Kinder- und Jugendpsychotraumatologie und der pädiatrischen Psychologie.

Psychologisches Institut

Lehrstuhl Gesundheitspsychologie des Kindes- und Jugendalters  
 Binzmühlestrasse 14, Box 8  
 8050 Zürich  
[markus.landolt@psychologie.uzh.ch](mailto:markus.landolt@psychologie.uzh.ch)



Christoph Eichhorn

## Mobbing – nicht ohne Eltern

**Die Mobbing-Literatur fokussiert darauf, wie Mobbing im schulischen Kontext eingedämmt werden kann. Weniger ist über die Familiendynamik zu lesen, die oft dramatische Züge annimmt und die Bemühungen der Schule massiv behindern kann. Der Beitrag beschreibt diese Dynamik und gibt in Ergänzung zur Intervention in der Schule Anregungen für die Beratung von Lehrpersonen und Eltern.**

### ***Harcèlement – pas sans les parents - Zusammenfassung***

*La littérature spécialisée se concentre sur la façon d'endiguer le harcèlement dans le contexte scolaire. Elle aborde cependant moins la question de la dynamique familiale, qui prend des accents dramatiques et peut freiner considérablement les efforts déployés par l'école. L'article décrit cette dynamique et fournit des suggestions pour conseiller les enseignants et les parents, en complément de l'intervention à l'école.*

Mobbing beunruhigt Eltern extrem. Durch „katastrophisierende“ Berichte in der Laienpresse alarmiert, befürchten viele gleich das Schlimmste für ihr Kind. Das hat schwerwiegende Konsequenzen und kann ungewollt die Schwierigkeiten des Kindes verschärfen. Die Zusammenarbeit mit diesen Eltern stellt an alle Beteiligten hohe Ansprüche und sie ist oft belastend.

### **Wie Eltern oft ungewollt die Schwierigkeit ihres Kindes verstärken**

Wenn ein Kind, vermeintlich oder tatsächlich, gemobbt wird, dann beeinflusst die Reaktion seiner Eltern entscheidend, ob es ihm gelingt, sich gegen das Mobbing abzugrenzen oder ob es sich den Schikanen seiner

Mitschülerinnen und Mitschüler sogar noch mehr ausgeliefert fühlt.

#### **„Hat sie dich wieder geplatzt?“**

So fragte die Mutter ihre Tochter Carla besorgt, als diese von der Schule nach Hause kam. Ihre Stimme klang beunruhigt, ihr Gesicht drückte Kummer aus. Eigentlich hatte Carla den kleineren Vorfall, der sich heute in der Schule ereignet hatte, schon wieder vergessen. Aber jetzt, wo ihre Mutter nachfragte, fiel es ihr doch wieder ein. Roberta hatte die Augen verdreht, als sie sie um ihren Radiergummi bat. Jetzt sagte sie mit einem leichten Schluchzen, „Roberta hat wieder die Augen verdreht“. Am Gesicht ihrer Mutter konnte Carla sofort erkennen, dass das etwas ganz Schlimmes sein musste. Angst und Sorge breiteten sich in ihr aus.

Vor allem überbesorgte und hilflose Eltern verschärfen ungewollt die schwierige Situation ihres Kindes, indem sie seine Aufmerksamkeit durch besorgte Fragen immer wieder auf das Problem hinlenken. Zusätzlich erschweren sie seine Lage dann, wenn sie ihm keine Bewältigungsperspektive anbieten. Das beeinträchtigt vor allem diejenigen Kinder, die für die Emotionen und Sorgen ihrer Eltern ein feines Gespür haben. Als Folge

breiten sich oft in der ganzen Familie Lähmung und Hilflosigkeit aus. Die hilflose Haltung des Kindes macht wiederum weitere Mobbingaktionen seiner Mitschüler wahrscheinlich.

### **Alarmierte Eltern – schwierige Zusammenarbeit**

Über die Verbreitung von Mobbing gibt es sehr unterschiedliche Zahlen. Manche sprechen davon, dass über 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler von Mobbing ein oder mehrere Male betroffen sind (Jäger, et. al. 2007). Schulpsychologinnen und Schulpsychologen erleben in ihrer Praxis, dass Eltern schnell zur Überzeugung gelangen können, ihr Kind sei Opfer von Mobbing. Ob es sich dabei wirklich um Mobbing handelt, oder um Streitigkeiten, wie sie zwischen Kindern üblich sind, spielt im Erleben überbesorgter Eltern eine untergeordnete Rolle. Sie sind beunruhigt. Sie wünschen sich, dass die Lehrperson das Mobbing sofort unterbindet, und zwar für immer. Das ist verständlich, aber auch unrealistisch: Niemand kann Mobbing mit Sicherheit dauerhaft verhindern. Damit werden die hohen Erwartungen der Eltern früher oder später enttäuscht, was oft Auslöser von Konflikten zwischen Schule und Eltern ist.

Bei Mobbing richtet sich der Fokus der Eltern mehrheitlich auf die Lehrperson. Diese steht vor erheblichen Herausforderungen: Sie muss den alarmierten Eltern gegenüber Verständnis zeigen und ihnen gleichzeitig Bewältigungsstrategien anbieten. Auch für die beigezogenen Schulpsychologinnen ist die aufgeheizte Lage anspruchsvoll: Die Beratung von Eltern, Lehrperson und Kind erfordert viel Fingerspitzengefühl, denn die Beteiligten sollen ja in der Beratung offen ihre Anliegen und Sorgen äussern können – gleichzeitig ist professionelle Distanz nötig, um sich nicht von den Ohnmachtsgefühlen anstecken zu lassen.

### **Eltern entscheidend bei der Bewältigung von Mobbing**

Eltern, als wichtigste Bezugspersonen ihres Kindes, können durch eigene Panik und Hilflosigkeit nicht nur ein sensibles Kind lähmen, sondern sie haben auch oft den grössten positiven Einfluss auf ihr Kind. Dabei ist entscheidend, dass sie selbst ruhig bleiben, ihr Kind ernst nehmen und davon überzeugt sind, die Situation durch eigenes Zutun positiv beeinflussen

zu können. Dabei brauchen sie Unterstützung durch Schulpsychologinnen.

### **Bewältigungsstrategien für Kinder**

Kinder sind Mobbing Situationen nicht wehrlos ausgeliefert. Zentrale Bewältigungsstrategien, in die Schulpsychologen Eltern und Lehrpersonen einführen können, sind: *Sich abschirmen*: Hier geht es um mentale Strategien der Vorstellungs- und Emotionsregulation, die Schülerinnen im Mobbingkontext dabei unterstützen, Mobbing weniger an sich heranzulassen. Beispiele sind etwa bewusstes Weghören, sich auf Mitschüler konzentrieren, zu denen kein belasteter Kontakt besteht, oder auch humorvolle Reaktionen.

*Erholung während der Freizeit*: Im Zentrum steht hier die Frage an Kind und Eltern, was es während seiner Freizeit tun kann, um sich von den belastenden Erlebnissen der Schule zu erholen.

*Aufmerksamkeit neu fokussieren*: Eine Schülerin, in der Schule gemobbt wird, neigt, zusammen mit ihren Eltern, schnell dazu, alles, was mit der Schule zu tun hat, negativ zu interpretieren und zu erleben. Die Betroffenen lernen stattdessen, ihre Aufmerksamkeit bewusst auf die immer auch vorhandenen positiven Seiten des Schulalltags zu richten. Oder in Anlehnung an Luise Reddemann (2000), ihnen zur Erkenntnis zu verhelfen: „Die Schule ist nicht *nur* schön – aber *auch* schön“.

### **Hilfreiches Wissen für Eltern und Lehrpersonen**

Schulpsychologische Interventionen bei Mobbing verlaufen erfolgreicher, wenn die Eltern und Lehrperson gut einbezogen sind. Folgende Aspekte sind dabei wichtig:

*Am Anfang steht gutes Zuhören*: Emotional aufgewühlte und verzweifelte Eltern verschlimmern ungewollt die Not ihres Kindes. Sie sollen lernen, ihrem Kind zuzuhören, ohne selbst in Panik zu geraten. Dabei ist oft hilfreich, wenn sie die Aussagen ihres Kindes in einem ersten Schritt in eigene Worte fassen oder auf einem grossen Papier notieren. Dann kann eine Entspannungspause eingelegt und dem Kind signalisiert werden, dass sie später mit ihm über Möglichkeiten der Bewältigung sprechen werden.

*Sich für die Information bedanken lohnt sich*: Meldungen über (vermutetes) Mobbing sind für Lehrpersonen

oft unangenehm und können als Belästigung oder Vorwurf empfunden werden. Nichtsdestotrotz handelt es sich aber um sehr nützliche Informationen. Wenn sich Lehrpersonen dessen bewusst sind, können sie entsprechende Meldungen von Eltern gelassener annehmen. Durch Aussagen wie „Gut, dass Sie angerufen haben – vielen Dank!“ oder die Zusicherung sich umgehend um die Angelegenheit zu kümmern, fühlen Eltern sich ernst genommen. Schon das trägt viel zur Beruhigung der Situation bei.

*Feste Schülertermine helfen der Schülerin:* Hier geht es um wöchentliche Gesprächstermine, die die Lehrperson der Schülerin anbietet. Diese Gespräche müssen nicht lange dauern – oft reichen einige Minuten. Eltern und Kind realisieren dabei aber sehr wohl, dass sich die wichtigste Person im schulischen Kontext aktiv für das Problem und seine Lösung interessiert und Hilfe anbietet.

*Kann die belastende Situation das Kind vielleicht sogar für seine Zukunft stärken?* Viele Eltern sehen eine Mobbing-situation ausschliesslich als Katastrophe für ihr Kind. Hier kann es sich anbieten, den Eltern einen Perspektivenwechsel vorzuschlagen mit Fragen wie „Wir alle kennen doch schwierige berufliche und private Situationen. Ihr Kind erlebt jetzt auch eine belastende Situation. Könnte es hilfreich sein, gemeinsam zu überlegen, wie es diese bewältigen kann, damit es für seine Zukunft lernt, schwierigen Situationen standzuhalten?“

*Es wird wieder geschehen:* Schon frühzeitig ist sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass es möglicherweise weitere Vorfälle geben wird. Warum? Eltern gehen sonst von der unrealistischen Vorstellung aus, dass wie durch ein Wunder die Probleme gelöst würden. So kann eine Lehrerin etwa sagen, „Wir wollen ja nicht, dass es wieder zu einem Vorfall kommt. Aber wir wissen beide, dass wir das nicht völlig ausschliessen können. Angenommen, es gibt wieder einen ähnlichen Vorfall – haben Sie schon eine Idee, wie Sie Ihrem Kind dann helfen können?“ Diese Aussage suggeriert, dass das Problem veränderbar ist. Eltern sind so in der Regel für die weiter oben beschriebenen Schritte empfänglich und dankbar. Zusammenfassende Unterlagen, die sie mit nach Hause nehmen können, helfen ihnen dabei, das Besprochene umzusetzen.

## Konkrete Hilfe

Viele Lehrpersonen schätzen die Beratung durch Schulpsychologen, wenn sie konkret ist. Als hilfreich werden etwa Listen mit Anregungen für die Zusammenarbeit mit Eltern erachtet. Sie reduzieren den psychischen Druck und erhöhen die Bereitschaft, auf das elterliche Anliegen einzugehen, anstatt es zu bagatellisieren, und damit erst recht die Konfliktdynamik anzuheizen.

## Literaturverzeichnis

- Eichhorn, C. (2017): Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta, Stuttgart. 9. Auflage
- Jäger, R., Fischer, U., Riebel, J. (2007): Mobbing bei Schülerinnen und Schülern der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer online-Befragung. Universität Landau. Zentrum pädagogische Forschung.
- Reddemann, L. (2007): Eine Reise von 1000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt. Herder -Verlag, 11. Aufl.
- Sullivan, K. (2000): The Anti-Bullying Handbook. Sage-Publications.

## Autor

Christoph Eichhorn arbeitet seit über 20 Jahren als Schulpsychologe mit Schwerpunkt Classroom-Management. Er ist Buchautor und hat für Bulgarien und die Slowakei ein Classroom-Management-Training entwickelt. [www.classroom-management.ch](http://www.classroom-management.ch)



Martin Brunner

## Zur Fachtagung Schulpsychologie – Modelle und Perspektiven

# Wohin soll die Reise gehen?

**Vor 25 Jahren wurde der Schulpsychologische Dienst (SPD) der Stadt Zürich in seiner heutigen Form aus der Taufe gehoben – Anlass für eine Tagung, die Modelle und Perspektiven der Schulpsychologie zur Diskussion stellte<sup>1</sup>. Präsentationen von drei grossen SPD verdeutlichten Gemeinsamkeiten, v.a. aber auch Unterschiede in Arbeitsweise und Angebot der Dienste. Eigentliche Perspektiven, welche der stark föderalistisch geprägten Entwicklung richtungsweisende fachliche und organisatorische Impulse geben könnten, waren v.a. zwischen den Zeilen auszumachen.**

*Colloque sur la psychologie scolaire – Modèles et perspectives*

### **Quelle voie suivre à l'avenir?**

*Le service de psychologie scolaire (SPS) de la ville de Zurich a été créé sous sa forme actuelle il y a 25 ans. C'était donc l'occasion d'organiser un colloque pour débattre des modèles et des perspectives de la psychologie scolaire<sup>2</sup>. Les présentations de trois grands SPS ont révélé des points communs, mais surtout des différences dans leurs modes de travail et leurs offres. Les véritables perspectives, susceptibles de donner des impulsions professionnelles et organisationnelles à une évolution très fédéraliste, se liaient principalement entre les lignes.*

Wer erwartete, an dieser Tagung von Experten (und der einzigen Expertin) kohärente Strategien zur Entwicklung der Schulpsychologie präsentiert zu bekommen, musste wohl enttäuscht sein. Durchaus fündig hingegen wurde, wer sich die Mühe nahm, aus den Referaten fachliche und organisatorische *Elemente* zu extrahieren, welche einen Beitrag zu einer solchen Strategie leisten könnten.

### **Systemisches Denken und Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schule**

Grosse Einigkeit bestand in der Bedeutung, die der systemischen Denkweise und der Vernetzung für die schulpsychologische Arbeit beigemessen wird. In gewinnender Art deutlich machte dies die holländische

<sup>1</sup> Fachtagung des SPD der Stadt Zürich vom 16. Juni 2017 im Tagungszentrum Lake Side, Zürich. Der SPD Zürich ist eine Abteilung der Schulgesundheitsdienste der Stadt. Sämtliche Referate finden sich auf der Tagungswebsite unter <https://www.stadt-zuerich.ch/spd> > Über den SPD > Tagung

<sup>2</sup> Colloque du SPS de la ville de Zurich du 16 juin 2017 au centre de conférences Lake Side, Zurich. Le SPS Zurich est une section des services de santé scolaire de la ville. Toutes les interventions sont disponibles sur le site Internet du colloque (en allemand): <https://www.stadt-zuerich.ch/spd> > Über den SPD > Tagung

Schulpsychologin, Dozentin und Autorin *Noëlle Pameijer*, die das sowohl pädagogisch wie psychologisch inspirierte Modell 'Assessment for Intervention' vorstellte. Es handelt sich dabei um ein eigentliches *Format*, das in Vorgehensweise und Beratungstechnik stark auf Elemente der positiven Psychologie, der positiven Verstärkung und der Bedeutung des Einbezugs der Lehrerinnen und Lehrer fokussiert. Die Notwendigkeit einer systemischen Ausrichtung ging aber auch aus den Ausführungen der Nutzerseite hervor: So forderte der Schulratspräsident und Psychologe *Thomas Rüegg*, die Schulpsychologie habe sich an der gesellschaftlichen Entwicklung der Schule zu orientieren, ohne freilich ihre Eigenständigkeit aufzugeben. Insbesondere habe sie auch «Kind-unabhängige» Angebote zu realisieren. Prominent nannte er die Krisenintervention als genuin schulpsychologische Aufgabe. Für Vernetzung und systematische Zusammenarbeit sprachen schliesslich auch die Ausführungen des Psychologen und Sonderpädagogen, Dr. phil. *Markus Matthys*, der die (heikle) Frage der Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie und Sonderpädagogik thematisierte.

### **Diversifikation des Angebotes**

Die Vorstellung der grossen SPD der Stadt Zürich, des Kantons Bern sowie von Kanton und Schulgemeinden des Kantons St. Gallen führten sowohl die Breite, wie auch die Unterschiedlichkeit schulpsychologischer Angebote und Strukturen vor Augen. Gastgeber und langjähriger SPD-Leiter der Stadt Zürich, Dr. phil. *Jürg Forster* skizzierte die Entwicklung von der Selektions- und Zuweisungsdiagnostik der Siebzigerjahre hin zu präventiv ausgerichteten Instrumenten wie Sprechstunden und Beratung in Kinderschutzfragen, ohne dass allerdings die Bearbeitung des Einzelfalles an Bedeutung verloren hätte. Bemerkenswert scheint die gesetzliche Verankerung einer mediativen Funktion: So muss der SPD im Rahmen von schulischen Standortgesprächen zwingend beigezogen werden, wenn im System Uneinigkeit oder Unklarheit herrschen bezüglich spezieller schulischer Massnahmen. Der Leiter der Erziehungsberatung Bern, Dr. phil. *David Schmid* hob besonders die Praxisforschung und Nachwuchsförderung seiner Institution hervor. Die beiden Aspekte hängen eng zusammen und sind Ausdruck eines interessanten, in der Schweiz einmaligen gesetzlichen Auftrages zur

systematischen Reflexion der eigenen Arbeit. Der St. Galler Dr. phil. *Ralph Wettach* schliesslich konzentrierte sich auf strukturelle Aspekte, welche generell die Offenheit für Diversifikation begünstigen (s.u.), verwies aber auch ganz konkret auf Angebote wie die Krisenintervention, die in diesem Kanton als spezialisierte Fachstelle aufgestellt, und schweizweit tonangebend ist.

### **Unterscheidung in Grundversorgung und erweitertes Angebot?**

Ein schulpsychologisches Sakrileg verletzt, wer die Unentgeltlichkeit schulpsychologischer Dienstleistungen für die Nutzer in Frage stellt. Soweit geht St. Gallen nicht. Alle Leistungen werden durch die öffentliche Hand getragen und sind für Eltern kostenlos. Aber: Das von Ralph Wettach geschilderte gesplittete Finanzierungsmodell, das auf der Basis einer gemischten Trägerschaft entwickelt wurde, bricht mit der Tradition, dass Schulpsychologie nach dem «Giesskannenprinzip» auf Schulen und Gemeinden verteilt wird. Es finanziert einerseits Leistungen unabhängig von deren Nutzung (Grundleistung), andererseits ist die Finanzierung aber auch nutzungsabhängig. Darüber hinaus können die Schulgemeinden auch Zusatzleistungen einkaufen. Dadurch ergeben sich für alle Player neue Anreize und bessere Steuerungsmöglichkeiten.

St. Gallen bildet damit strukturell ab, was andernorts lediglich informell geschieht: So leisten sich Schulen zahlungsbereiter Gemeinden auch andernorts Dienstleistungen wie Moderationen, Referate, Weiterbildungen, Mobbingberatungen u. ä. von *privaten* Anbietern. Solche Dienstleistungen, die durchaus ins schulpsychologische Repertoire gehören, könnten inhaltlich genauso gut (aber innerhalb der heutigen Organisationsformen vielleicht nicht genauso schnell!) vom zuständigen SPD erbracht werden. In einer gesellschaftlichen Situation, in der Ressourcierung, Zeitmanagement und Stellenpläne Dauerthemen sind, tun schulpsychologische Verantwortungsträgerinnen und -träger gut daran, Vor- und Nachteile neuer Finanzierungsformen vorurteilsfrei zu überdenken, nicht zuletzt auch im Interesse der angestellten Fachleute.

### **Wirksamkeit dokumentieren und kommunizieren**

Der Doyen der Schweizer Schulpsychologie, Prof. Dr. phil. *Roland Käser*, ehemaliger Direktor des Institutes

für angewandte Psychologie (IAP) und seit 2011 wieder aktiv praktizierender Schulpsychologe gehört zu den besten «Verkäufern» seiner Disziplin. Ihm fällt kein Stein aus der Krone, die Wirksamkeit der Schulpsychologie überzeugt zu postulieren und gleichzeitig zu bestreiten, dass ihre «Gesamt-Wirksamkeit» empirisch nachweisbar sei. Dieses Schicksal teile sie mit zahlreichen andern präventiven Massnahmen. Aber was in zahlreichen Befragungen von der Klientel als hoch nützlich erachtet werde, *müsse* einfach wirksam sein. Allerdings müssten diese Befunde auch bekannt sein! Voraussetzung dafür sind deren Dokumentation und aktive Kommunikation. Damit schliesst sich ein inhaltlicher Kreis mit strategischer Implikation: Eine Schulpsychologie, die sich derart stark am Systemgedanken orientiert, kann nicht umhin, diesem System, das sie inhaltlich wie ökonomisch «speist», auch die Information zu beschaffen, die es zur Ressourcierung motiviert.

sondern auch anzugeben, in welche Richtung sie sich entwickeln soll. Wenn sie das nicht selber tut, werden es Andere für sie tun.

#### **Autor**

Lic. phil. Martin Brunner  
 Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP  
 Redaktionsmitglied P&E  
 Interimistischer Leiter SPD Basel-Stadt  
 martinbrunnerbasel@bluewin.ch  
 www.martinbrunner.ch

### **Schutz der Daten oder der Menschen?**

Abschliessend nahm Dr. iur. *Bruno Baeriswyl*, Datenschutzbeauftragter des Kantons Zürich, in prägnanter Weise zur Bedeutung des Geheimnisschutzes Stellung. Das Berufsgeheimnis werde heute von verschiedener Seite in Frage gestellt. Es sei aber eingerichtet worden, um das Vertrauensverhältnis zwischen Angehörigen bestimmter Berufsgruppen, u.a. der Psychologen/-innen, und Personen zu schützen, die sich ihnen anvertrauen. Der Datenschutz schütze nicht Daten, sondern Menschen und ihre Privatsphäre. Der Geheimnisschutz sei aus diesen Gründen eine notwendige Hürde.

### **Integrationsleistung noch ausstehend**

2014 veröffentlichte die Vereinigung der kantonalen Verantwortlichen für die Schulpsychologie (SPILK) erstmalig für die Schweiz gemeinsame «Richtlinien für die Schulpsychologie». Dieses Dokument bildete den Ist-Zustand ab, verzichtete aber aus Rücksicht auf kantonal unterschiedliche Rechtsgrundlagen auf die Formulierung expliziter Empfehlungen für eine weitere gemeinsame Entwicklung. Insofern konnte dieses Papier bis heute nur eine beschränkte Wirkung entfalten. Die an der Zürcher Tagung präsentierten Elemente könnten Ausgangspunkt weiterer Diskussionen innerhalb und zwischen den Diensten sein mit dem Ziel, nicht nur zu beschreiben, was Schulpsychologie ist und kann,



Claudia Haag

## Im Gespräch mit Claudia Haag

**Was ist aus der SKJP-Förderpreisträgerin von 2009, Claudia Haag, geworden? Womit beschäftigt sie sich heute, und welche Visionen hat sie? – Simone Dietschi Pisani traf die Fachpsychologin für Psychotherapie FSP zum Gespräch.**

**Simone Dietschi Pisani (SD): Du hast im Jahr 2009 den SKJP-Förderpreis mit deiner Lizentiatsarbeit mit dem Titel «Suggestibilität von Kindergartenkindern: Welchen Einfluss hat die suggestive Befragung auf die Rekognitionsleistung?» erhalten. Du hast damit den Einfluss unterschiedlicher Arten der Suggestibilität in Befragungssituationen bei Vorschulkindern untersucht. Nun sind wir neugierig, was du in den Jahren nach der Preisträgerschaft beruflich gemacht hast. Kannst du uns dies schildern?**

Claudia Haag (CH): Ich hole noch etwas aus. Ich habe im Schwerpunkt Sozialpsychologie/Rechtspsychologie und Entwicklungsstörungen studiert, während dem Studium haben mich auch die Bereiche Kriminologie und Strafrecht interessiert. Jedoch kurz vor dem Abschluss meines Studiums hat ein Praktikum in der Poliklinik der UPD in Bern mein Interesse an der Psychotherapie geweckt. So habe ich mich intensiv für alle möglichen Stellen beworben, aber schnell gemerkt, dass es frisch ab der Uni schwierig ist, eine Festanstellung zu bekommen. Über eine FSP-Assistenzstelle bei der BEO Heimgarten konnte ich meine ersten beruflichen Erfahrungen sammeln. Die Arbeit mit den jungen Mädchen war sehr interessant und ich habe bereits damals gemerkt, dass ich sehr gerne mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeite. Nach nur 3 Monaten habe

ich dann eine PG-Stelle bei der Jugendberatungsstelle der Stadt Zürich erhalten und umgehend nach einer Therapieausbildung gesucht. Eher durch Zufall stiess ich aufs Wilob (Weiterbildungsinstitut für systemisch-lösungsorientierte Beratung und Therapie), weil es da noch freie Plätze gab. Diese postgraduale Weiterbildung erwies sich für mich als geradezu ideal, ganz auf meiner Linie vom Menschlichen, den Personen und dem Therapieansatz. Die Ressourcenorientierung haben sie auf sehr überzeugende Art eingebracht. Die Stelle bei der Jugendberatung war für mich äusserst spannend – ich habe da unheimlich viel vom Team gelernt und konnte therapeutisch arbeiten. Ich hatte von Anfang an meine eigenen Klienten und durfte voll loslegen mit der therapeutischen Arbeit. Das PG-Jahr war leider viel zu schnell vorbei und ich musste mich nach einer Anschlusslösung umsehen. Der Zufall wollte es, dass beim KJPD noch eine frühere Bewerbung von mir lag, weswegen ich kontaktiert wurde. Aufgrund Assistenzarztmangel wurde mir eine befristete PG-Stelle angeboten. Ich war da im Dilemma – einerseits brauchte ich eine neue Stelle und andererseits war ich nicht mehr bereit, nochmals eine PG-Stelle anzunehmen. Als ich dies signalisierte, boten sie mir kurze Zeit später eine 50 % Stelle in der Brüschtal in Männedorf an mit regulärem Lohn anstatt eine 100% PG-Stelle. Mit diesem Beispiel möchte ich Psychologinnen ermutigen, zu verhandeln und sich nicht ausbeuten zu lassen. Im

Vergleich zu den Ärzten sind wir im psychologischen Bereich sehr gut ausgebildet und dies sollte auch honoriert werden. Leider gibt es zu viele PsychologInnen, die zu wenig ihre Rechte einfordern.

### **SD: Und wie ging es danach weiter?**

CH: Ich habe mich auf eine Stelle als Schulpsychologin in Schlieren beworben, weil mich dieses Arbeitsfeld auch schon immer interessiert hatte und ich durch den SKJP-Preis viele sympathische SchulpsychologInnen kennengelernt habe. So bin ich zu meiner ersten unbefristeten Stelle gekommen.

Relativ rasch habe ich jedoch festgestellt, dass dies nicht meine Welt ist. Mir hat mit der Zeit die therapeutische Arbeit sehr gefehlt und sie kam mir im Schulpsychologischen Dienst überaus zu kurz. Zudem zog es mich wieder mehr in die Altersgruppe der Adoleszenten und jungen Erwachsenen.

So habe ich nebenbei begonnen, delegiert für einen Psychiater zu arbeiten und nach Stellen im Bereich der Jugendberater gesucht.

Nach drei Jahren beim SPD habe ich dann in die Jugendseelsorge gewechselt. Endlich war ich in meinem Bereich wieder angekommen und durfte dort Jugendliche und junge Erwachsene und ihre Bezugspersonen beraten und auch längerfristige Psychotherapien anbieten.

### **SD: Wie hast du die delegierte Psychotherapie erlebt?**

CH: Zu Beginn habe ich ganz viele PsychiaterInnen angeschrieben für eine Delegation und praktisch nur Absagen bekommen. Mit demjenigen Psychiater, bei dem ich dann einige Jahre an einem Nachmittag gearbeitet habe, habe ich mich getroffen und es hat für beide gepasst. Es lief alles recht unkompliziert; ich habe die KlientInnen selber organisiert und über sein Abrechnungssystem abgerechnet. Jedoch war der Lohn im Vergleich zu einer selbständigen Praxistätigkeit durchaus geringer. Als ich dann anfangs 2014 meinen FSP-Titel in Psychotherapie hatte, habe ich die Praxisbewilligung beantragt und mich im April 2016 selbständig gemacht.

### **SD: Hast du Vorbilder, die dich während der Weiterbildung oder in deinen verschiedenen Berufstätigkeiten besonders geprägt haben?**

CH: In der Weiterbildung hat mich Gunther Schmidt

sehr stark geprägt mit seiner hypnosystemischen Haltung und der Frage nach der Funktion und den Auswirkungen des Problems. Im Gegensatz zu einigen anderen lösungsorientierten Dozenten war bei ihm die Wertschätzung des Problems wichtig, bevor man zur Lösung hinarbeitet. Zudem haben mich allgemein die einzelnen Persönlichkeiten geprägt, die am Wilob gelehrt haben. Alle hatten ihren eigenen Stil und gingen anders mit dem gelernten Ansatz und dem Wissen um, so wie es eben zu ihnen passte. Das zeigte mir früh auf, dass man nicht vieles falsch machen kann und anstatt zu versuchen, einen erfahrenen Therapeuten zu kopieren, ist es wichtiger, sich selbst weiterzuentwickeln und für sich einen Stil und eine Haltung zu entwickeln, zu der man 100% stehen kann und die man authentisch leben kann. Natürlich gibt es immer wieder Therapeuten, die man als „Vorbilder“ ansieht und von denen lernt man dann auch am meisten. Ich hatte auch das Glück, eine tolle Supervisorin zu finden, die mich sehr beeindruckt hat mit ihrer Art.

### **SD: Kannst du uns etwas über deine aktuelle selbständige Tätigkeit berichten?**

CH: Viele KlientInnen sind mir nach meiner Delegation treu geblieben und ich musste deshalb anfangs nicht gross nach Klienten suchen. Zudem habe ich das ja auch nur ausserhalb meiner 60% Anstellung bei der Jugendseelsorge gemacht, war demnach also auch nicht so sehr darauf angewiesen. Zudem ist es mir wichtig, voll für meine Klienten da zu sein und deshalb möchte ich nicht 8 Klientinnen am Tag, sondern lieber nur 3 oder 4 und dafür für mich dem Anspruch gerecht werden, mit meiner vollen Aufmerksamkeit für sie da zu sein. Ich habe oft sehr gute Rückmeldungen – auch von KlientInnen, die bereits bei mehreren TherapeutInnen waren und sagen, sie seien bei mir angekommen. Manchmal mache ich auch eher unkonventionelle Dinge, z.B. mit jemandem spazieren gehen oder Kaffee trinken, wenn ich merke, dass jemand Mühe hat, einfach im Therapieraum zu sitzen. Klar bin ich dabei aber stets in derselben professionellen Therapeutinnenrolle, egal wo die Sitzung stattfindet. Ich würde durchaus behaupten, mich sehr sicher in meiner Tätigkeit als Psychotherapeutin zu fühlen. Über die Jahre habe ich immer mehr gemerkt, dass vor allem die Haltung und die Beziehungsebene wichtig sind in der Therapie. Klar sind die Werkzeuge

und Methoden, die man lernt, auch nützlich und die baut man ständig ein. Jedoch viel wichtiger ist die Therapeutin dahinter. Wie gut kennt sie sich selbst, wie nimmt sie sich selber wahr und was macht sie mit den Dingen, die in der Beziehung ablaufen und durch Übertragung auf sie einwirken? Das bringt mich oft sehr viel weiter und das macht die Arbeit auch so unheimlich spannend. Es ist wie ein zusätzlicher Sinn, den man als Psychotherapeutin entwickelt. Die Diagnose steht dabei nicht im Vordergrund, sondern es zählt der Mensch, der gerade vor mir sitzt und der bekommt mein volles Interesse. Ich bin an ihm interessiert und denke nicht im Hinterkopf darüber nach, welche Diagnose ich ihm geben würde. Wichtig ist nämlich, dass man als Therapeutin im Gespräch auf die emotionale Ebene und Beziehungsebene eingeht und nicht nur verkopft denkt und mit Wissen um sich schlägt. Kurz gesagt, ich muss bei mir sein und echt sein. Wenn ich mich zu stark kontrolliere und zurücknehme, spürt dies der/die KlientIn und dies wirkt sich natürlich auch auf sie/ihn aus. So ist die Psychohygiene ein wichtiger Bestandteil unseres Jobs. Es muss uns gut gehen, damit wir anderen helfen können.

**SD: Wie war es rückblickend für dich, den SKJP-Förderpreis zu bekommen?**

CH: Es war sehr schön, eine Auszeichnung für die ganze Arbeit zu bekommen und ein Glück für mich, dass ich die Arbeit eingereicht habe. Es hat gut getan, Wertschätzung für die grossen Bemühungen zu bekommen. Ich wurde im Vortrag erwähnt und zur Tagung inklusive Schifffahrt und Feier eingeladen. Ich habe es genossen und ausserdem war es eine tolle Gelegenheit, viele Berufskollegen und -kolleginnen kennenzulernen.

**SD: Hast du Zukunftsvisionen?**

CH: Meine Vision ist, dass die Psychotherapie eine andere/bessere Rolle in der Gesellschaft einnimmt und dass die Leute es als selbstverständlich ansehen, zu einem/r PsychologIn in eine Beratung oder Therapie zu gehen. Nach wie vor herrschen leider viele Vorurteile gegenüber der Psychotherapie und es ist auch unsere Aufgabe, dazu beizutragen, dass sich dieses Bild verändert. Wir dürfen nicht still in unserer Praxis sitzen und bescheiden warten, bis die Leute kommen. Es ist auch unsere Pflicht und die des Berufsverbandes, unsere Leistungen und unsere Vorteile anzupreisen und der

Gesellschaft unsere Arbeit näher zu bringen. Es wäre schön, wenn die Leute die Psychotherapie als: „sich etwas Gutes tun, sich selber besser kennenlernen, etc.“ ansehen würden, anstatt nur als Therapie für „total Gestörte“. Es ist in der heutigen Zeit ein immer grösseres Bedürfnis erkennbar, sich selber besser kennenzulernen und zu sich zu finden. Ich erlebe auch in meiner Praxis, dass mehr Leute für Selbsterfahrung eine Beratung aufsuchen als früher. Jedoch müssen wir als Fachleute in diesem Bereich unseren Platz behaupten, bevor uns die vielen Yogacenter, spirituellen Gurus und Coaches mit ihren Angeboten und ansprechenden Homepages die Klienten wegschnappen. Es ist wichtig, dass wir dem Zeitgeist folgen und uns auch besser im Internet präsentieren und näher an die Gesellschaft ran kommen.

**SD: Vielen Dank für das anregende Gespräch!**

# SKJP AKADEMIE 2018:

## «ALLES KLAR?! - Skills für die kinder- und jugendpsychologische Praxis»

Bereits zum dritten Mal bietet die SKJP im Rahmen ihrer AKADEMIE einen Weiterbildungszyklus mit einem thematischen Schwerpunkt an. Der Zyklus 2018 befasst sich mit dem grundsätzlichen Werkzeugkoffer der praktisch tätigen Psychologin und des praktisch tätigen Psychologen. Unter obigem Titel präsentieren bewährte PraktikerInnen und Aus- und Weiterbildungsfachleute Grundlegendes und Neues zu zentralen Themen des beraterischen und therapeutischen Berufsalltags: Auftragsklärung, Gesprächsführung und Selfcare sind die entsprechenden Stichworte.

Freitag 12. JANUAR 2018, 09.15 – 16.30,  
4600 OLTEN, FHNW

### AUFTRAGSKLÄRUNG

Die Kunst sichtbare und unsichtbare Facetten von Aufträgen zu erkennen und zu klären und eine ‚systemisch begründete Faulheit‘ zu begründen

REFERENTIN: **Ursula Fuchs**, eidg. anerkannte Psychotherapeutin, Supervisorin/Coach/Organisationsberaterin BSO, Gründerin und Leiterin wilob, Lenzburg  
INHALT: Die Auftragsklärung am Anfang jedes Beratungsprozesses: *Wer will was, von wem, ab wann, bis wann, wieviel, wozu, mit wem - gegen wen?* / Die „4+1 A's“ der Auftragsklärung / Verschiedene Auftragsmuster im Beratungssystem / Zehn Imperative im Umgang mit Aufträgen

### HEIKLE GESPRÄCHE FÜHREN

Richtig navigieren durch Gefahrenzonen

REFERENT: **Matthias Obrist**, lic.phil., Kinder- und Jugendpsychologe FSP, Leiter Schulpsychologischer Dienst Horgen, designierter Leiter Schulpsychologischer Dienst Stadt Zürich  
INHALTE: Grundlagen erfolgreicher Kommunikation und Gesprächsführung / Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen / Erkennen von möglichen Stolpersteinen und Finden von Lösungswegen in besonderen Situationen

PREIS: SKJP-Mitglieder CHF 150.00 / Nicht-Mitglieder CHF 220.00

Freitag 2. FEBRUAR 2018, 09.15 – 16.30,  
4600 OLTEN, FHNW

### SELF CARE

Engagiert, motiviert, flexibel – und wo bleibe ich?

REFERENT: Dr. phil. **Tobias Stächele**, Dipl.-Psych., Psychologischer Psychotherapeut, Leiter Psychotherapeutische Ambulanz für stressbedingte Erkrankungen, Institut für Psychologie, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br.

INHALTE Engagement und Empathie für Klienten und deren Lebenswelten stehen immer wieder im Konflikt mit Selbstfürsorge und erholsamer Freizeit von praktisch tätigen Psychologen. Die Balance zwischen fordernd-belastender Arbeit und erholsamem Ausgleich ist bedeutsam für Gesundheit und Wohlbefinden. Oftmals schlägt der Alltag jedoch ein Schnippchen und es wird engagiert, motiviert und flexibel geholfen – und die eigenen Grenzen werden übergangen. Für manchen kann sich daraus ein Teufelskreis entwickeln. Der Seminartag widmet sich praxisnahen Strategien für die selbstfürsorgliche Aktivierung und Erholung im Arbeitsalltag.

PREIS: SKJP-Mitglieder CHF 150.00 / Nicht-Mitglieder CHF 220.00

**Anmeldung siehe nebenstehenden Kasten**

# SKJP Tagung/MV 2018

## Tue Gutes - und sprich darüber!

### Psychologische Arbeit zwischen Narzissmus und Public Relations

Freitag, 9. März 2018, Luzern, Neubad.



Die SKJP Tagung/MV am **9. März 2018 in Luzern, Neubad**, widmet sich dem Thema **'Tue Gutes - und sprich darüber! - Psychologische Arbeit zwischen Narzissmus und Public Relations'**. Über 'Gutes tun' geht Roland Neyerlin, der in Luzern eine Philosophische Praxis führt, mit den Anwesenden auf eine gedankliche Reise. Und wie das vollbrachte Gute unter die Leute gebracht werden kann, weiss **Dagobert Cahannes**, Medienberater und Moderator aus Grenchen. Auch dieses Jahr wird die nachmittägliche Mitgliederversammlung musikalisch umrahmt. Die **'Freunde Waldemars'** setzen den entsprechenden Akzent. Und last but not least dürfte das stillgelegte, zwischengenutzte Hallenbad Luzern - das **Neubad** - einen besonderen Rahmen für eine besondere Veranstaltung bieten.

#### Datum reservieren!

Die detaillierte Ausschreibung geht ca. Ende Jahr an die Mitglieder und weitere Interessierte.

[www.neubad.org](http://www.neubad.org)  
[www.philopraxis-luzern.ch](http://www.philopraxis-luzern.ch)  
[www.cahannes.media](http://www.cahannes.media)  
[www.freundewaldemars.ch](http://www.freundewaldemars.ch)

Anmeldungen bis 15.12.2017 schriftlich oder per Mail an:

SKJP AKADEMIE, Postfach 4138, 6002 Luzern / [akademie@skjp.ch](mailto:akademie@skjp.ch).

Gleichzeitig sind die Kurskosten einzuzahlen auf PC Konto 60-564806-6 (IBAN: CH27 0900 0000 6056 4806 6), SKJP, 6002 Luzern

Die Anmeldungen sind verbindlich. Die Angemeldeten erhalten nach eingegangener Zahlung eine Bestätigung und weitere Infos.

Die Weiterbildungen finden auf dem Campus der FHNW in Olten statt, [www.fhnw.ch/campus-olten](http://www.fhnw.ch/campus-olten).

Die organisierende WBK-Gruppe SKJP AKADEMIE freut sich auf eine rege Teilnahme.

# Herzlich willkommen

**Zwischen März und August 2017 sind ordentliche, ausserordentliche, studentische und Schnuppermitglieder in unsern Verband eingetreten. 13 Mitglieder haben in diesem Zeitraum ihre Fachtitel für Kinder- und Jugendpsychologie erworben.**

## Eintritte ordentliche Mitglieder

Rebekka Frei, Bern  
 Carole Keppler, Basel  
 Martina Diener, Meggen  
 Annina Buri-Jäggi, Egerkingen  
 Susan Keller, St.Gallen  
 Mengia Dosch, Luzern  
 Nadine Zeender Hufschmid, Zürich  
 Andrea Yvonne Sehn, Basel  
 Jennifer Steinbach, Günsberg  
 Stephanie Abgottsson, Basel  
 Christin De Angelis, Bern  
 Danielle Geyer, Bern  
 Ines Holzmann, Ebikon  
 Mareike Stehling, Zürich  
 Gudrun Frick, Thayngen  
 Brigitte Pfanner-Meyer, Thun  
 Noémie Faure, St-Légier-La Chiésaz

## Eintritte Studierendenmitglieder

Chung Man Fong, Dübendorf  
 Nadine Burtcher, Dietikon  
 Stefan Dorner, Zürich

## Eintritte Schnuppermitglieder

Petra Epp, Windisch  
 Milena Joray, Bern  
 Maurine Stohr, Lausanne  
 Lukas Habegger, Bern  
 Trefa Bahrami, Zürich  
 Laura Abgottsson, St.Gallen  
 Milena Kunz, Bern

## Neue Fachtitelträger/innen

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

Nathalie Addor Gaillard, Martigny  
 Angela Arpagaus, Zürich  
 Sandra Burkhalter, Belmont-sur-Lausanne  
 Carmen de Witt, Trimbach  
 Denise Geiser, Olten  
 Cristina Guhl, Chur  
 Fabienne Heiniger, Jona  
 Sarah Hornung, Zürich  
 Dina Horowitz, Basel  
 Esther Klein, Sempach  
 Evelyn Moser, Zürich  
 Jeannine Schläpfer, Horgen  
 Sandra Zibell, Zürich

# Schweizerischer Schul- psychologie-Kongress 2018

**9./10. November 2018, Kongresshaus Biel/  
Bienne**

**„Am Anfang ist Beziehung - Die Bedeutung der  
Bindung im schulischen Kontext“**

Die Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP/ASPEA) veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Interkantonalen Leitungskonferenz der Schulpsychologischen Dienste (SPILK/PSCIR) im kommenden Jahr einen gesamtschweizerischen Schulpsychologie-Kongress in Biel/Bienne. Die Tagung greift die Bedeutung der Bindung/Beziehung im schulischen Kontext für ein erfolgreiches Lernen und eine gesunde Entwicklung auf. Das Tagungsthema wird von den Keynotes-Speaker Prof. Dr. Pasqualina Perrig-Chiello, Universität Bern (CH), Roberta Andreetta Di Blasio und Céline Panza, psychologues FSP, CERFASY Neuchâtel (CH), Jean van Hemelrijck, Université Libre de Bruxelles (B), Prof. Dr. Peter Zimmermann, Bergische Universität Wuppertal (D), Prof. Dr. Henri Julius, Universität Rostock (D) und Alfons Aichinger, Dipl.-Psych., Dipl.-Theol., Moreno Institut Stuttgart (D) aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Rund um die Schwerpunktreferate sind Beiträge von weitere Universitäts- und Hochschulvertretern/-vertreterinnen geplant (Uni Basel, Uni Zürich, Uni Lausanne, PH Bern, PH Fribourg, PH Luzern, HfH Zürich und weitere). Ergänzt werden diese wissenschaftlichen Inputs durch Berichte von Projekten aus der schulpsychologischen Praxis. Der Kongress wird zweisprachig (dt/fr) geführt.

Das Detailprogramm erscheint Ende 2017. Unter <http://skjp.ch/de/aktuell/schulpsychologie-kongress/> wird laufend über den Stand der Dinge informiert.

# Congrès suisse de psychologie scolaire 2018

**9-10 novembre 2018, Palais des Congrès de  
Biel/Bienne**

**«Tout commence par la relation – L'importance de  
l'attachement dans le contexte scolaire»**

L'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence (ASPEA/SKJP) organise l'année prochaine, en collaboration avec la conférence inter-cantonale des directeurs des services de psychologie scolaire (PSCIR/SPIILK), le Congrès suisse de psychologie scolaire à Biel/Bienne. Cette conférence abordera l'importance de l'attachement/de la relation dans le contexte scolaire pour un apprentissage réussi et un bon développement. Le sujet sera traité sous différents angles par les intervenants suivants: Pasqualina Perrig-Chiello, Université de Berne (CH), Roberta Andreetta Di Blasio et Céline Panza, psychologues FSP, CERFASY Neuchâtel (CH), Jean Van Hemelrijck, Université Libre de Bruxelles (B), Peter Zimmermann, Bergische Universität Wuppertal (D), Henri Julius, Université de Rostock (D) et Alfons Aichinger, psych. dipl., théol. dipl., Moreno Institut Stuttgart (D). Outre ces principaux discours, des contributions d'autres représentants d'universités et de hautes écoles sont prévues (Université de Bâle, Université de Zurich, Université de Lausanne, HEP Berne, HEP Fribourg, HEP Lucerne, HfH Zurich, entre autres). Celles-ci seront complétées par des comptes-rendus de projets issus de la pratique de la psychologie scolaire. L'événement se tiendra en deux langues (allemand/français).

Le programme détaillé sera disponible fin 2017. Des informations seront publiées en continu à l'adresse <http://skjp.ch/fr/actualite/congres-psychologie-scolaire/>.

# Rezensionen

**Markus Grindat (Hrsg.), Brigitte Baumberger, Rahel Lischer, Walter Minder, Alex Wettstein, Marion Scherzinger (2016): „Jetzt reicht's endgültig!“ – Lösungsorientierte Interventionen bei schwierigen Unterrichtssituationen. Edition SZH/CSPS; ISBN 978-3-905890-22-8; 1. Auflage; 159 Seiten.**



Grindat und MitautorInnen gehören nicht zu denjenigen, die ins Klagelied über schwierige Schüler einstimmen; sie vereint ihr systemisch inspirierter und konsequent lösungsorientierter Ansatz bei der Bewältigung der Herausforderungen der heutigen Schule. Das Programm „Eine Klasse führen“

des Familientherapeuten *Markus Grindat* eröffnet die Reihe. Seine Methode beruht auf den Standbeinen systematische, ressourcenorientierte Beobachtung sowie Empowerment der Lehrpersonen. Letzteres kann durch (trainierte) KollegInnen im Rahmen von kollegialen Beratungen stattfinden. Je nach Schweregrad der Störung sei professionelle Begleitung angezeigt, immer aber gehe es um die Stärkung der Lehrperson. Fallbeispiele veranschaulichen zum Schluss verhaltens- und systemtherapeutisch inspirierte Interventionsmöglichkeiten wie die Verwendung von STOPP-Signalen, die Technik des Umdeutens oder auch der Symptomverschreibung.

*Alexander Wettstein* und *Marion Scherzinger* erforschen an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Psychologie Wahrnehmungsprozesse im Unterrichtsgeschehen. Je differenzierter die Lehrperson wahrnehme, desto adäquater könne sie auf Störungen reagieren. Im Beitrag „Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen“ entwickeln die beiden Autoren Handlungsmöglichkeiten, warnen allerdings davor zu meinen, diese seien immer erfolgreich. Im Gegenteil gehe es darum, auszuprobieren, was funktioniert und was nicht.

Im Artikel „Systemische Interventionen bei Mobbing“ gibt der Spezialist für Kriseninterventionen *Walter Minder* einen Überblick über Formen, Ablauf und

Bedingungsfaktoren dieser verbreiteten Variante gewalttätigen Verhaltens in der Schule. Die Dynamik von Mobbing entspreche derjenigen einer Krise. Erst eine sorgfältige Konfliktanalyse erlaube die Planung der Intervention. Zu beachten sei die Verhältnismäßigkeit: Der Eskalationsstufe des Mobbings habe auch eine Eskalation in der Wahl der Mittel zu entsprechen. Ziel sei es, eingespielte Rollenmuster aufzuweichen, bzw. das von „vielen gemeinsam entwickelte Konstrukt“ zu dekonstruieren.

Wie „Aufmerksamkeit und Impulskontrolle“ im Unterricht gefördert werden können, beschreibt die Spezialistin für die Therapie von Kindern mit einer ADHS- oder Autismus-Diagnose, *Brigit Baumberger König*. Bei diesen Störungen gelte es, die Lernerwartungen aller Beteiligten anzupassen. Erst eine realistische Zielsetzung ermögliche Erfolgserlebnisse, die ihrerseits eine positive Motivationsspirale anzukurbeln vermöchten. Motivation sei außerdem auf die Einbettung vordergründiger Ziele in grundsätzlichere (Lebens-)ziele angewiesen, wie auch auf eine positive Beziehungsgestaltung zu Lehrpersonen und Peers. Strukturelle und didaktische Hinweise ergänzen den Beitrag, den ein Anhang mit diversen Übungsblättern konkretisiert.

Das Buch wird abgeschlossen durch ein Plädoyer der Schulsozialarbeiterin *Rahel Lischer* für den Einsatz der Mediation in der schulischen Konfliktbearbeitung. Drei Handlungsfelder seien dafür geeignet: Die klassische Mediation zwischen zwei erwachsenen oder jugendlichen Schulbeteiligten, die Mediation bei Konflikten innerhalb von Schulteams und Klassen, und schliesslich die Peermediation, bei der speziell ausgebildete Gleichaltrige als Mediatorinnen und Mediatoren eingesetzt werden.

Wer vom vorliegenden Band fertige Rezepte erwartet, wird von der Lektüre enttäuscht sein. Er enthält aber eine reiche Sammlung von Anregungen, die für all jene hilfreich sind, die Unterricht gestalten, und zu seiner Verbesserung beitragen wollen.

Martin Brunner

**Victor Chu (2016): Vaterliebe.**

**Klett-Cotta Verlag Stuttgart, ISBN 978-3-608-98063-9, 300 Seiten.**



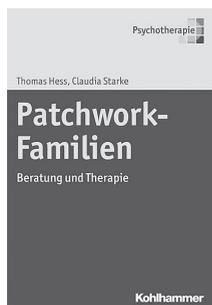
Was ist von einem Buch mit dem Titel „Vaterliebe“ zu erwarten? Ist es eine Reaktion auf die Emanzipation der Frau? Ist es ein Versuch der niedergehenden patriarchalischen Ordnung etwas positiv Männliches entgegenzustellen? Haben sich Väterorganisationen zusammengenommen, um auf die Missstände in Bezug auf Sorgerechtsstreitigkeiten hinzuweisen? Liegt hier ein Ratgeber für werdende Väter (und Mütter) vor? Es ist wohl von allem etwas.

Victor Chu zeigt auf, wie und aus welchen politischen und gesellschaftlichen Gründen sich die Vaterrolle seit den Weltkriegen verändert hat und vor welche Herausforderungen diese Veränderungen junge Männer und Väter stellen. Das Buch ist an und für sich ein Plädoyer für die Vater- und Partnerschaft. Victor Chu gelingt es in einer Sprache die Vorzüge und Gewinne aus einer Vater-, Partner- und Elternschaft hervorzuheben, die das Herz und den Verstand berührt. Dies ohne die Schwierigkeiten und Herausforderungen, die damit verbunden sind, zu verleugnen. Immer wieder hält er daran fest, wie wichtig es ist, dass Vater und Mutter als Mann und Frau und als Partner gemeinsam für das Kind da sind und sich die (wenn notwendig therapeutische) Arbeit gerade an der Partnerschaft lohnt. Verständlich und einfühlsam beschreibt er, welchen ganz speziellen und nicht zu vernachlässigenden Einfluss Väter auf die Identitätsentwicklung, die berufliche Orientierung, die Sexualität und das Selbstbewusstsein ihrer Kinder haben. Obwohl er versucht, beiden Geschlechtern gleichermassen gerecht zu werden und die Bedeutung von Vätern für ihre Töchter ebenso stark erscheinen zu lassen wie für ihre Söhne, ist es doch eher ein „Vater-Sohn-Buch“. Victor Chu macht deutlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit der Beziehung zu den eigenen Eltern ist, wenn man selber Vater oder Mutter wird. Hier spielt das Geschlecht gar keine Rolle. Man kann sein eigenes Vater- oder Muttersein nur verstehen, wenn

man die Beziehung zum eigenen Vater versteht. Victor Chu versucht, einen Bogen zu spannen von unseren Vätern zum Vatersein von heute und am Schluss zum Punkt, an dem die eigenen Kinder ihre eigene Familie gründen. Dies gelingt ihm zu weiten Teilen ganz gut. Trotz alledem hinterlassen mehrere Anschauungen und Schlussfolgerungen - bei mir jedenfalls - einen schalen Geschmack. So entsteht beispielsweise der Eindruck, dass sich ein vaterlos aufwachsendes Kind – egal ob Tochter oder Sohn - chancenlos in der Welt bewegt und verloren ist. Hier scheint sich der Autor meiner Meinung nach mehr von seinen persönlichen Eindrücken leiten zu lassen als von wissenschaftlich fundierten Theorien und Untersuchungen. Die Fallbeispiele, die Victor Chu zum besseren Verständnis einbringt, sind meist Beschreibungen von Familienstellungen, welche für Laien und Unerfahrene nicht einfach zu verstehen sind. Es ist zudem nicht zu überlesen, dass Victor Chu aus der Psychoanalyse kommt. So begegnet der Leser im Buch immer wieder dem entsprechenden Vokabular und wird mit Wörtern wie Brust-, Uterus- oder Penisneid, Projektion, Triangulation und so weiter konfrontiert. Einige Weltanschauungen und Lebensweisen kommen im Buch sehr schlecht weg, ohne dass eine Begründung ersichtlich ist, ausser der persönlichen Meinung und Erfahrung des Autors. So beschreibt er beispielsweise auf nur einer Seite, dass das Christentum die Herabsetzung des leiblichen Vaters zementiert hat, oder an anderer Stelle, dass Patchwork-Familien keine richtigen Familien sind und viele notdürftige Flicke aufweisen, da sich die Beteiligten nicht ihrer Geschichte oder ihren ursprünglichen Konflikten auseinandergesetzt haben. Ein Buch, das nicht einfach gut oder schlecht ist. Ein Buch, das zum Nachdenken anregt, Kritik zulässt und zuletzt doch zuversichtlich stimmt. Sicher besonders geeignet für werdende Väter.

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

**Thomas Hess, Claudia Starke. Patchwork-Familien. Beratung und Therapie;**  
**Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2017**



Patchwork-Familien sind heute in der Vielfalt gelebter Familienformen nicht mehr zu übersehen. Wer in einem gesundheitlichen oder psychosozialen Berufsfeld tätig ist und mit Einzelpersonen arbeitet, wird nicht darum herum kommen, beim Erfragen nach dem familiären Kontext das Augenmerk speziell auch

auf diese Familienform zu lenken, denn es macht einen Unterschied, ob jemand aus einer Kernfamilie oder einer Patchworkfamilie stammt.

Die Autoren, beide in einer psychiatrischen Gemeinschaftspraxis am Zürichsee tätig, nehmen sich in ihrem Lehrbuch den speziellen Bedürfnissen von Patchwork-Familien an. Sie machen deutlich, dass eine Patchwork-Familie ein komplexeres und vielschichtigeres Beziehungsgeflecht darstellt und komplizierter funktioniert als eine Kernfamilie. Ihre Mitglieder haben sich mit Beziehungsabbrüchen, Konflikten und seelischen Kränkungen auseinandersetzen müssen, sind oft weiterhin in solch schmerzhaften Prozessen verstrickt und müssen sich gleichzeitig an eine neue Familienkultur anpassen bzw. eine solche untereinander aushandeln, damit sie als Familie funktionieren können. Der therapeutische Zugang muss darauf abgestimmt sein, und es sind mögliche Fallstricke im Beratungsprozess speziell zu beachten.

Nach theoretischen Ausführungen zu den Besonderheiten von Patchworkfamilien sowie den daraus sich ergebenden Konsequenzen für einen gelingenden beratenden-therapeutischen Zugang folgt ein therapeutischer Fallbericht, der über sieben Sitzungen zu einem erfolgreichen Abschluss führt. Es handelt sich um einen idealtypischen Verlauf, der sich anhand von Therapieprotokollen, therapeutischen Überlegungen während und nach den Sitzungen sowie Überlegungen zu den nächstfolgenden Interventionen gut nachvollziehen lässt. Der Leser kann dem Therapeuten gleichsam über die Schulter schauen und die verbalen und

nonverbalen Interaktionen der Beteiligten mitverfolgen. Er nimmt Anteil an den therapeutischen Überlegungen und Hypothesen und erhält Einblick in die inneren Prozesse der Beteiligten. Die Beratung umfasst folgende Themenkreise: Wie können Patchwork-Familien ihre Beziehungen so regeln, dass sich neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und emotionale Blockaden, die sich in einer Schulverweigerung oder in einem Besuchsrechtsstreit manifestieren können, überwunden werden? Wie können emotionale und soziale Bedürfnisse des „neuen Paares“, der Halbgeschwister, der Stief- und leiblichen Kinder und sogar des Expartners/der Expartnerin erkundet und zur Sprache gebracht werden? Mit welchen Teil- und Subsystemen macht es wann und weshalb Sinn, therapeutisch zu arbeiten?

In einem speziellen Kapitel äussern sich ausgewiesene Fachleute verschiedener Therapierichtungen und Institutionen zum vorgestellten Fallbeispiel. Dabei wird deutlich, dass im nichtprivaten Beratungskontext solche Idealverläufe selten vorkommen, da diese Klientel in der Regel weder über die personalen, zeitlichen noch finanziellen Ressourcen für eine Mitarbeit in einem so minutiös strukturieren und durchdachten Therapiesetting verfügt. Und: Auch ein nichtsystemischer therapeutischer Zugang kann eine positive Veränderung im Familiensystem bewirken. Der Epilog, der den erfolgreichen Therapieabschluss des Fallbeispiels in einer fiktiven Nachschau feiert, ist belustigend, aber eigentlich unnötig. Therapeutisch Tätige sind gut beraten, die zahlreichen therapeutischen Tipps kritisch zu reflektieren, sich mit Teilerfolgen zufriedener zu geben und brüchige Therapieverläufe mutig auszuhalten.

Das Buch ist ein anschaulicher und umfassender Leitfaden für die psychotherapeutisch-beratende Arbeit mit Patchwork-Familien. Das Nachschlagewerk enthält hilfreiche Denkanstöße und praktisch umsetzbare therapeutische Inputs. Ein Stichwortverzeichnis, ein Glossar der wichtigsten systemischen Fachbegriffe sowie ein bibliographisches Verzeichnis runden das Buch ab.

Dr. phil. Regula Maag, Fachpsychologin für Psychotherapie, Kinder- und Jugendpsychologie und Rechtspsychologie FSP

# Aus der Praxis – für die Praxis

In dieser Rubrik gibt P&E Einblick in Praxisforschungsarbeiten, welche im Rahmen eines berufsbegleitenden postgradualen Weiterbildungsstudiengangs zum Master für Kinder- und Jugendpsychologie (Universität Basel), zum Master in Schulpsychologie (Universität Zürich), resp. zum Diplom als Erziehungsberater/in (EB Bern) führen. Die Fragestellungen entstehen in enger Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsstätten und den konkreten Herausforderungen der Arbeitsplätze der berufstätigen Forschenden.

## Universität Zürich

**Psychologisches Institut. Fachrichtung Klinische Psychologie mit Schwerpunkt Kinder/Jugendliche und Paare/Familien. Weiterbildung MAS in Schulpsychologie. Die Leitung hat Prof. Dr. Guy Bodenmann.**

*M.Sc. Martina Aebli, SPD Stadt Winterthur*

*M.Sc. Melanie Fuentes, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Baden*

*Entwicklung eines ICF-basierten Beurteilungsbogens zur Einschätzung der sozial-emotionalen Funktionsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag*

Mit der Erscheinung der ersten deutschen Auflage der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) im Jahre 2011 wurde die Grundlage für eine gemeinsame Sprache im Bereich der Sonderpädagogik geschaffen. In der schulpsychologischen Tätigkeit hat sich jedoch gezeigt, dass die Übersetzung von konkreten Beobachtungen aus dem Schulalltag in die ICF-Sprache – insbesondere im Bereich der sozial-emotionalen Funktionsfähigkeit – eine grosse Herausforderung darstellt. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Schulpsychologie im Rahmen der Sonderschulbedarfsabklärungen auf die Zuordnung der Beobachtungen zu den einzelnen ICF-Items angewiesen ist, um eine abschliessende Beurteilung fällen zu können. In dieser Praxisforschungsarbeit wird ein schulalltagsnaher Beurteilungsbogen für Lehr- und weitere schulische Fachpersonen zur Einschätzung der sozial-emotionalen Funktionsfähigkeit eines Kindes bzw. Jugendlichen entwickelt. Der Beurteilungsbo-

gen soll in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen im Rahmen eines Workshops konzipiert werden. Ziel des Workshops ist es, konkrete Beobachtungen aus dem Schulalltag zu sammeln, die ein bestimmtes ICF-Item abbilden sollen. Im Vorfeld dieses Workshops ist die Durchführung einer Kurz-Weiterbildung für interessierte Lehr- und Fachpersonen zum Thema "ICF-CY und deren Bedeutung für die Schule" geplant. Die Notwendigkeit einer stärkeren Wissensverbreitung zur ICF-Thematik hat sich in einer von uns durchgeführten Online-Kurzumfrage deutlich gezeigt. Mehr als 75% der befragten Schulleitungen, Lehr- und weiteren schulischen Fachpersonen verfügten über geringe oder gar keine Kenntnisse zur ICF-CY. Mit dieser Praxisforschungsarbeit soll den Schulen ein fundiertes Wissen zur ICF-CY gegeben werden und zugleich die schulpsychologische Arbeit im Bereich der Sonderschulbedarfsabklärungen erleichtert werden.

*M.Sc. Denise Baumeler, SPD Kanton Luzern, Regionalstelle Willisau*

*Schulpsychologische Instrumente zur Abklärung von Vorschulkindern mit Verdacht auf eine geistige Behinderung*

In den meisten Kantonen gehört es zur Aufgabe der Schulpsychologen/-innen, Kinder im Vorschulalter bei Verdacht auf eine geistige Behinderung abzuklären und den Sonderschulbedarf hinsichtlich des Kindergartenbeitritts zu bestimmen. In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass SchulpsychologInnen bei solchen Abklärungen oft an ihre Grenzen stossen, da sich die Kinder mit dem üblichen testpsychologischen Material (z.B. IQ-Tests) teilweise gar nicht abklären lassen.

Trotzdem müssen Aussagen über den Entwicklungsstand dieser Kinder gemacht werden, um adäquate Massnahmen ableiten zu können. Ziel der folgenden Praxisforschungsarbeit soll daher sein, alternative Instrumente für die Abklärung von Vorschulkindern zusammenzustellen, um dadurch einerseits das Abklärungsverfahren zu erleichtern und andererseits die Qualität der gewonnenen Ergebnisse zu erhöhen. Als Gerüst wollen wir uns auf die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) stützen. Das SAV wurde im Kanton Luzern zwar noch nicht eingeführt, die ICF scheint aber durch die Berücksichtigung verschiedener Funktionsbereiche und der daraus entstehenden Möglichkeit, den Förderbedarf breit abgestützt und differenziert zu evaluieren, insbesondere für die Zielgruppe der Vorschulkinder sehr gut geeignet. Der Hauptteil der Arbeit soll sich auf die Gewinnung von Informationen durch die Arbeit mit dem Kind und durch Gespräche mit den Eltern beziehen (z.B. strukturierte Spielbeobachtung, Entwicklungsgitter, Elternfragebögen). In einem weiteren Teil soll das Einholen von Informationen bei involvierten Fachstellen, wie beispielsweise Früherziehung, Logopädie oder Pädiatern im Fokus stehen. Oft ist der Schritt der Kontaktaufnahme mit den verschiedenen Fachpersonen sehr zeitaufwändig und ein Austausch bringt schlussendlich nicht immer den erhofften Gewinn an Informationen. Daher soll versucht werden, die Effizienz dieses Schrittes zu erhöhen, indem klar überlegt wird, welche relevanten Informationen bei wem eingeholt werden können und auf welche Weise (z.B. Fragen zu spezifischen Bereichen der Vorsorgeuntersuchungen bei Pädiatern). Schlussendlich soll ein Kompendium an Instrumenten zur Abklärung von Vorschulkindern mit Verdacht auf eine geistige Behinderung entstehen, die dem SPD in Willisau und bei Bedarf auch anderen Diensten zur Verfügung gestellt werden und aus denen je nach Fall geeignete Instrumente ausgewählt werden können.

*M.Sc. Sarah Joan Becker, SPD Dielsdorf  
Fantasiewelten*

Immer wieder tauchen in der Schulpsychologie Fragestellungen auf, die direkt oder indirekt mit Fanta-

siewelten zu tun haben. Eltern machen sich Sorgen, weil ihr Kind immer wieder von einem Freund erzählt, der gar nicht existiert. Lehrpersonen melden ein Kind an, das von anderen Schülern ausgeschlossen wird, weil es unwahre Geschichten erzählt. Einem Kind ist immer langweilig, ein anderes Kind hat so viele Ideen, so dass es sich nur schwer auf die Hausaufgaben konzentrieren kann. Immer wieder werden Kindergartenkinder für eine Schulfähigkeitsabklärung angemeldet mit dem Kommentar: „kann Fantasie und Realität nicht unterscheiden“. Das Know-how rund um Fantasie gehört aber nicht zum üblichen Repertoire eines Schulpsychologen. Was ist normal und was nicht? wofür brauchen wir Fantasie überhaupt? Diese Praxisforschungsarbeit versucht auf diese Fragen Antworten und Leitgedanken zu finden. Die Idee für das Projekt ist durch verschiedene Fälle aus der praktischen Arbeit und die Diskussion im Team entstanden. In dieser Diskussion wurde einstimmig beschlossen, dass das Team zu wenig über dieses Thema weiss und dies gerne ändern würde. Ziel dieser Praxisforschungsarbeit ist es, Informationen rund um das Thema Fantasiewelten und Tipps für den konkreten Umgang damit zu sammeln. Diese Informationen und Tipps sollen zusammengefasst werden und zu einem standardisierten Vorgehen bei entsprechenden Fragestellungen führen. Das Produkt ist eine Broschüre, welche die wichtigsten Punkte zusammenfasst und die dem Schulpsychologischen Dienst und weiteren Interessenten als Nachschlagewerk verteilt werden kann. Die Broschüre enthält einen Theorie- und einen Handlungsteil, der Abläufe von Abklärungen und Massnahmenempfehlungen behandelt. In erster Linie richtet sich der resultierende Leitfaden an SchulpsychologInnen, kann aber auch Informationen für andere interessierte Fachleute beinhalten. Es geht darum, bei Auftreten der beschriebenen Phänomene kompetent beraten zu können.

*lic. phil Gudrun Frick, SPD Schaffhausen  
Elternkurs „Lernen mit Kindern, die ein AD(H)S-ähnliches Lernverhalten zeigen“*

Als Schulpsychologin im Kanton Schaffhausen und in der beruflichen Tätigkeit ist man oft mit Schulkindern

konfrontiert, bei denen eine Lernproblematik mit einer AD(H)S ähnliche Symptomatik vorliegt. Diese äussert sich insbesondere in einem schwachen Arbeitsgedächtnis und damit verbundener Schwierigkeit, Lerninhalte auch im Langzeitgedächtnis abzuspeichern, Problemen bei den Hausaufgaben, welche oft in Konflikte mit den Eltern münden, Problemen beim Lese- und Schreiberwerb, Schwierigkeiten im Rechnen und dem Erlernen von Fremdsprachen. Zumal im Kanton Schaffhausen nach unserer Recherche wenige Angebote für Elternberatung von Kindern mit einem AD(H)S bestehen und bei den wenigen Angeboten eher das soziale Verhalten und die Impulskontrolle im Vordergrund stehen, finden wir es wichtig, ein Angebot unseres Schulpsychologischen Dienstes zu entwickeln, welches Eltern berät, deren Kinder aufgrund von Lernschwierigkeiten bei uns in der Abklärung und Beratung sind. Weil nur wenige Eltern tatsächlich ein AD(H)S genauer abklären und diagnostizieren lassen wollen, oder die Kriterien für eine Diagnose nicht vollumfänglich bestehen, sollte die Zielgruppe etwas ausgeweitet werden um auch Eltern zu beraten, über deren Kinder zwar keine AD(H)S-Diagnose vorliegt, welche aber Lernprobleme haben, wie z.B. Probleme mit der Daueraufmerksamkeit, körperlicher und geistiger Unruhe, Ablenkbarkeit, Trödeln, Träumen, Vergesslichkeit, ein schwaches Arbeitsgedächtnis. Dies kann zu Konflikten bei den Hausaufgaben und allenfalls ernsthaften Lern- und Leistungsproblemen in der Schule und auch zu sozialen und psychischen Problemen führen. Das Ziel ist es, einen Elternkurs zu kreieren, welcher

1. die Eltern zu mehr Verständnis und Empathie über die Situation des Kindes anregt
2. ihnen Informationen zum Verständnis von AD(H)S und neuropsychologischen Bedingungen von Lernen und Erziehen generell vermittelt
3. mit ihnen konkrete Lernstrategien einübt, welche insbesondere die Hausaufgabensituation betreffen
4. ihnen konkrete Lerntipps für das Lesen und Schreiben, für Rechnen und die Fremdsprachen gibt
5. sie zur Selbstreflexion anregt, wie ihr bisheriger Erziehungsstil das Kind beeinflusst hat und wie sie ihr Kind vermehrt in seinem Selbstwert bestärken können.

Der Kurs soll so aufbereitet sein, dass er auch von

SPD-Kollegen mit wenig Aufwand durchgeführt und regelmässig angeboten werden kann, z.B. zwei Mal pro Jahr, d.h. eine Powerpoint Präsentation mit begleitendem Text und Material für die Kursteilnehmer.

*M.Sc. Yves Jung, SPD Dielsdorf*

*Schulpsychologische Intervention bei Kindern mit Emotionsregulationsschwierigkeiten – Kurzzeitberatung für Kind, Eltern und Lehrpersonen*

Ein regelmässiger Grund für schulpsychologische Anmeldungen sind Situationen im Kindergarten oder in der ersten Klasse, in denen die Lehrpersonen mit Kindern, welche starke emotionale Reaktionen zeigen, überfordert sind. Meist sind die Schwierigkeiten auch zu Hause sichtbar und äussern sich beispielsweise in häufigem Streit zwischen Eltern und Kind, was vielfältige Gründe haben kann - unter anderem einen unpassenden Erziehungsstil. Sowohl bei einem permissiven, als auch bei einem autoritären und einem vernachlässigenden Erziehungsstil kommt es vor, dass Kinder nicht lernen, mit emotional schwierigen Situationen umzugehen. Die Gründe für Emotionsregulationsschwierigkeiten sind vielfältig – eine Kombination von Veranlagung und Umweltfaktoren sind für das Entstehen ausschlaggebend. Für die schulpsychologische Arbeit mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen bei Fragestellungen, welche sich um Emotionsregulationsschwierigkeiten drehen, existiert in der Praxis wenig Handhabung, weshalb die Praxisforschungsarbeit dieses Thema fokussieren soll. Ziel ist es, für die Beratung bei Emotionsregulationsschwierigkeiten eine Vorgehensweise sowie Materialien zu erstellen. Die Arbeit mit dem Kind soll als Parcours mit räumlich getrennten verschiedenen Themenblöcken mit interaktiven Elementen gestaltet werden. Die Themen orientieren sich am 'Sozial-emotionalen Kompetenztraining am PZ'. Für die Elternberatung wird eventuell ebenfalls eine Art Parcours entwickelt. Als inhaltliche Grundlage dient dabei das TripleP-Erziehungsprogramm mit den Grundbausteinen 'Umgang mit Problemverhalten', 'Positive Beziehung aufbauen', 'Neues Verhalten lehren' und 'Wünschenswertes Verhalten fördern'. Die Lehrerberatung soll zum einen Psychoedukation über Emotionsregulationsschwierigkeiten und zum anderen

eine Anleitung, wie Verstärkerpläne erstellt und angewendet werden müssen, beinhalten.

*lic. phil. Simone Lafos, Abteilung Schulpsychologie und Schulberatung des Kantons Thurgau, Regionalstelle Kreuzlingen*

*Das kompetente Selbst – Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl von Kindern stärken. Erstellen einer Kurzbroschüre für Eltern und Lehrpersonen*

In der heutigen Zeit, in der integrative Schulsysteme sowie neue Lernformen wie das altersdurchmischte Lernen häufig sind, wird bereits von Schulkindern ein hohes Mass an Selbstkompetenz und Selbstständigkeit gefordert. In den eher kleinen ländlichen Gemeinden des Thurgaus sind solche Schulsysteme vorherrschend. Fragen zur Förderung eines kompetenten und starken Selbst sind deshalb im schulpsychologischen Alltag omnipräsent. Nach führenden Wissenschaftlern umfasst das Selbst das Wissen und die Überzeugungen von, sowie die Einstellungen zu sich selbst. Es entwickelt sich durch Selbstbewertung in unterschiedlichen Situationen aufgrund der Rückmeldungen von Bezugspersonen (Harter, 2012). Eltern wie Lehrpersonen haben also die Möglichkeit, die Entwicklung eines kompetenten Selbst positiv zu beeinflussen. Wird dies von den Bezugspersonen erkannt, stellt sich meist die Frage nach konkreten Fördermöglichkeiten. Da es sich beim Konzept des Selbst um ein sehr umfassendes, uneinheitlich definiertes Konzept handelt, ist es lohnenswert, sich eingehender mit zwei Komponenten des Selbst zu befassen: Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Die Selbstwirksamkeit wurde im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977) definiert als die subjektive Gewissheit einer Person, eine bestimmte Handlung ausführen zu können. In der Forschung wurden hohe Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und einer Vielzahl von Faktoren (u.a. Schul- und Studienerfolg sowie Wohlbefinden, Mittag et al., 2002; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Caroli & Sagone, 2014) gefunden. Das Selbstwertgefühl als affektives und stabiles globales Urteil über den Wert der eigenen Person (Hoy, 2014) ist weniger verhaltensbezogen, wurde jedoch mit bedeutsamen psychologischen Konstrukten wie

der Lebensqualität und der psychischen Gesundheit in Zusammenhang gebracht (u.a. Bolognini et al., 1996; Kwan, Bond & Singelis, 1997). Der Kanton Thurgau publiziert Broschüren zur Wissensvermittlung an Eltern und Lehrpersonen. Das Ziel der vorliegenden Praxisforschungsarbeit ist die Entwicklung einer überschaubaren und konkreten Kurzbroschüre zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls für Eltern sowie für Lehrpersonen, welche zum einen das psychologische Grundlagenwissen verständlich vermittelt und zum anderen konkrete Förderhinweise bietet.

*M.Sc. Jennifer Lee, SPD Kanton Uri  
Nachteilsausgleich in der Volksschule des Kantons Uri  
– Erstellung einer konzeptuellen Grundlage*

Gemäss Bundesverfassung und Behindertengleichstellungsgesetz müssen Bund und Kantone Massnahmen ergreifen, um Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder auszugleichen. Im Kontext der Volksschule bedeutet dies, dass bei Schülerinnen und Schülern, welche das Potential haben, die Lernziele zu erreichen, aber aufgrund einer Behinderung (u.a. Sinnes- und Körperbehinderungen, Teilleistungsstörung, Asperger-Syndrom, ADHS) in der Leistungserbringung beeinträchtigt sind, formale Massnahmen zum Ausgleich des Nachteils eingesetzt werden müssen. Im Kanton Uri existiert bisher noch keine gesetzliche Grundlage für Nachteilsausgleichsmassnahmen in der Volksschule. Die Aktualität und Relevanz dieses Themas zeigt sich auch in der alltäglichen Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes. Vermehrt wird der SPD mit Fragestellungen eines Nachteilsausgleichs, dessen Voraussetzungen und Grenzen konfrontiert. Im Rahmen dieser Praxisforschungsarbeit wurden daher als Hauptziel die konzeptuellen Grundlagen zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs in der Volksschule des Kantons Uri ausgearbeitet. Ausserdem wurde in Zusammenarbeit mit dem Amt für Volksschulen und dem Rechtsdienst ein Vorschlag für die mögliche Umsetzung in einem Reglement besprochen und dem Erziehungsrat vorgelegt. Der Vorschlag wurde zur Vernehmlassung freigegeben, eine Informationsveranstaltung und die Auswertung wurde bzw. wird zurzeit durchgeführt. Ende Juni soll

der definitive Vorschlag vom Erziehungsrat verabschiedet und voraussichtlich am 1. August 2017 in Kraft treten. Ein Ausblick auf weitere anschliessende Handlungsfelder wird gemacht.

*M.Sc. Magali Meier, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Brugg*

*Unsicher-gebundene Kinder in der Regelklasse – eine praktische Handreichung für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen*

Das Verhalten im Unterricht von unsicher-gebundenen Kindern, mit Auffälligkeiten im klinischen und subklinischen Bereich, stellt für das pädagogische Team einer Regelklasse oftmals eine grosse Herausforderung dar. Bei diesen Kindern sind häufig sowohl Lernprozesse wie auch Verhaltensentwicklungen beeinträchtigt und erfordern von den Bezugs- und Lehrpersonen viel Aufmerksamkeit und besondere Interventionen. In unserer alltäglichen Arbeit als SchulpsychologInnen sind wir in der Beratung häufig mit betroffenen Lehrpersonen konfrontiert, die an ihre eigene Belastungsgrenze stossen. Folglich steht oftmals auch die Tragbarkeit dieser Kinder in der Regelklasse zur Diskussion. Die enorme Belastung der Lehrpersonen ist einerseits auf die Häufigkeit und den Schweregrad der Unterrichtsstörungen zurück zu führen. Andererseits wirken die Lehrpersonen oftmals ratlos und entmutigt, da viele der gängigen Interventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen (z.B. disziplinarische Massnahmen) bei unsicher-gebundenen Kindern nicht die erhoffte Wirkung zeigen. Die Relevanz dieses Themas drängt sich auf unserer Dienststelle (Schulpsychologischer Dienst Brugg) mit der Einführung der integrativen Schule und dem stetig wachsenden Angebot des Kinderheims Brugg vermehrt auf. Zu beobachten ist, dass insbesondere die Primarschule in Brugg zunehmend gefordert ist, denn überdurchschnittlich viele der integrierten Kinder des Kinderheims Brugg zeigen Bindungsunsicherheiten. In meiner bisherigen Tätigkeit als Schulpsychologin hat sich verdeutlicht, dass trotz der breiten Literatur zum Thema Bindung und Bindungsstörungen eine überschaubare und gleichzeitig konkrete Orientierungshilfe mit pädagogischen Massnahmen für betroffene Lehr-

personen fehlt. Im Rahmen der Praxisforschungsarbeit soll deshalb eine praktische Handreichung für Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen erstellt werden. Die Handreichung soll in einem ersten Teil das wichtigste Grundlagewissen überschaubar vermitteln. Der zweite Teil der Handreichung soll den betroffenen Lehrkräften eine Orientierung bieten, worauf bei der Förderplanung und Interventionsauswahl bei unsicher-gebundenen Kindern zu achten ist. In diesem Teil wird auch eine Auswahl an Interventionsmöglichkeiten dargestellt, die niederschwellig und gleichzeitig wirkungsvoll sein sollten. Da die Interventionen vom Alter der betroffenen Kinder und den gesellschaftlichen/schulischen Erwartungen abhängen und sich in den letzten Jahren der grösste Beratungsbedarf auf der Kindergarten- und Primarstufe gezeigt hat, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Altersspanne zwischen 5 - 11 Jahren.

## Universität Basel

**Fakultät für Psychologie. Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Weiterbildung postgraduales Masterstudium. Vorsitzender der Studiengangkommission ist Prof. Dr. Alexander Grob.**

*Nadine Alder, M.Sc., SPD Schulkreis Letzi - Stadt Zürich  
"Interpretationshinweise zum Funktionsbereich - Exekutive Funktionen in den IDS-2"*

In der zweiten Version der Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche (Intelligence and Development Scales 2: IDS-2; Grob & Hagmann-von Arx, in Vorbereitung) werden mit dem Funktionsbereich Exekutive Funktionen Regulations- und Kontrollprozesse erfasst, welche im Zusammenhang mit der Schulbereitschaft und dem Schulerfolg als wichtige Entwicklungsvoraussetzung diskutiert werden. So können Beeinträchtigungen bei den exekutiven Funktionen zu verschiedenen Defiziten sowohl im kognitiven Bereich, wie auch im Verhaltensbereich oder in der Persönlichkeit führen. Die IDS-2 fokussieren auf exekutive Funktionen im kognitiven Bereich. Dieser umfasst eine heterogene Gruppe von Fähigkeiten wie Planungsfähigkeit

und Organisation, Schlussfolgerung und Problemlösung, konzeptuelles Denken und Prozesse der Entscheidungsfindung. Der Funktionsbereich Exekutive Funktionen der IDS-2 beinhaltet sechs verschiedene Untertests, die im Rahmen einer kontrollierten Testsituation unterschiedliche kognitive Bereiche erfassen. Sie umfassen eine Wortflüssigkeitsaufgabe, eine Aufgabe zur geteilten Aufmerksamkeit, eine Aufgabe zur Interferenzleistung, eine Aufgabe zur Problemlösungs- und Planungsfähigkeit und eine auditive sowie räumlich-visuelle Arbeitsgedächtnisaufgabe.

Im Rahmen dieser Praxisforschungsarbeit werden mögliche Interpretationshinweise zu den einzelnen Untertests des Funktionsbereichs Exekutive Funktionen dargestellt, sowie die spezifische Rolle der Verhaltensbeobachtung unterstrichen. Dies ist insbesondere wichtig, da Probleme im Bereich der exekutiven Funktionen häufig in unstrukturierten Situationen auftreten. Im Anschluss wird die Relevanz von exekutiven Funktionen für den Schulalltag und Überlegungsansätze zur Förderung exekutiver Funktionen für die Beratung besprochen.

*Sandra Andermatt, M.Sc.; Annina Buri, lic. phil.; Dr. phil. Carole Kepler*  
*“Massnahmen zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses im Unterricht“*

In der täglichen Arbeit als Schulpsychologin ist man immer wieder mit Lehrpersonen konfrontiert, welche im Gebiet der Förderung des Arbeitsgedächtnisses wenig Fachwissen aufweisen. Deswegen stossen sie mitunter im Unterricht an Grenzen der gezielten Förderung. Die Fülle an Ratgeberliteratur führt aus Sicht der Autorinnen eher zu Verunsicherung, denn zu Erleichterung des Unterrichtens. Zudem sind die Vorschläge der Ratgeber oft unkonkret und dadurch wenig praktikabel.

Für die vorliegende Praxisforschungsarbeit wurden praxisnahe Massnahmen zur Förderung des Arbeitsgedächtnisses aus der Ratgeberliteratur ausgewählt. Anhand einer qualitativen Analyse wurde deren Umsetzbarkeit aus Sicht der Lehrpersonen geprüft. An drei Informationsveranstaltungen erhielten interessierte Primarlehrpersonen einen Überblick zur Theorie

und zu Möglichkeiten im Umgang mit Schwächen des Arbeitsgedächtnisses. In einer sechs Wochen dauernden Umsetzungsphase wurden verschiedene Massnahmen im Unterricht erprobt. Zur Evaluation bearbeiteten die Lehrpersonen ein Beobachtungsprotokoll, in welchem sie positive und negative Erfahrungen sowie Stolpersteine dokumentierten. Eine Gruppe von Lehrpersonen wurde detailliert zur Umsetzung interviewt. Die Lehrpersonen erlebten aufgrund der Intervention mehrheitlich eine Kompetenzerweiterung im Umgang mit Kindern, welche Auffälligkeiten im Bereich des Arbeitsgedächtnisses zeigten. Ebenfalls berichteten sie von einer Steigerung der Partizipation und des Anteils der produktiven Lernzeit der Kinder. Für die Beratungstätigkeit im Schulpsychologischen Dienst resultierte auf Basis dieser Praxisforschungsarbeit eine Zusammenstellung hilfreicher und gut umsetzbarer Massnahmen für den Unterricht.

*Stephanie Abgottspon, M.Sc., SPD Basel-Stadt*  
*“Kognitive Voraussetzungen und Anstrengungsbereitschaft von Vorschulkindern als Prädiktoren für deren Schulleistungen in den ersten Primarschuljahren“*

Für die Schule ergeben sich wichtige Implikationen, welche Fähigkeiten schulische Leistungen von Kindern vorhersagen können. Verschiedene Studien konnten einen positiven Zusammenhang zwischen Intelligenz, Anstrengungsbereitschaft und Schulleistungen aufzeigen. In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob die Intelligenz sowie die Anstrengungsbereitschaft von Vorschulkindern deren spätere Schulleistungen in den ersten Primarschuljahren vorhersagen können. Dazu wurden Daten einer Längsschnittstudie im Rahmen der Normierung der Intelligence and Development Scales — Preschool (IDS-P) verwendet. Die erste Erhebung beinhaltete neben einer Testung der Kinder auch je einen Fragebogen für die Eltern sowie für eine Bezugsperson. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt — rund drei Jahre später — wurde erneut ein Teil der Eltern mittels Fragebogen befragt. Die statistische Analyse der Daten ergab entgegen anderen Studienbefunden keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der im Vorschulalter erhobenen Intelligenz und den aktuellen Schulnoten der Kinder in Deutsch und

Mathematik. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Noten in Mathematik konnte jedoch bestätigt werden. Die Ergebnisse müssen allerdings mit Vorsicht interpretiert werden, da es sich um eine sehr kleine Stichprobe mit 26 Kindern handelte und die Schulnoten von den Eltern und nicht den Lehrpersonen berichtet wurden.

*Lea Zwicky, M. Sc., SPD Kanton St. Gallen*

*„Mathematische Vorläuferfertigkeiten von Vorschulkindern als Prädiktoren für deren Schulleistung im Fach Mathematik in den ersten Primarschuljahren“*

In der vorliegenden Studie wurde bei Vorschulkindern untersucht, ob die mathematischen Vorläuferfertigkeiten die schulischen Leistungen in der Mathematik in den ersten Primarschuljahren vorhersagen. Die logisch-mathematischen Kompetenzen umfassen in der vorliegenden Studie das Mengen- und Zahlenvorwissen. Die mathematischen Vorläuferfertigkeiten wurden im Rahmen der Normierung der IDS-P im Jahr 2011-2012 erhoben. Zu den mathematischen Vorläuferfertigkeiten (aus IDS-P) zählen folgende Aspekte: Zählen, Ordinalität, Mengenbegriff und Mengunterschiede erkennen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die aktuellen schulischen Leistungen der Kinder in Mathematik (Elternfragebogen) erfragt. Die statistische Analyse bestätigte den Zusammenhang zwischen den mathematischen Vorläuferfertigkeiten und den schulischen Leistungen in der Mathematik anhand der bivariaten Korrelationsanalyse. Dies zeigt die Wichtigkeit der Förderung von den vorschulischen mathematischen Vorläuferfertigkeiten auf.

*Ursina Fässler, M. Sc., Pädagogische Hochschule St. Gallen; Rejhan Ahmedoska, M. Sc., SPD des Bezirkes Pfäffikon ZH*

*„Schulische Integration von neu zugewanderten Kindern mit Flüchtlingsstatus“*

Mit der aktuellen Flüchtlingswelle müssen vermehrt neu zugewanderte Kinder mit Flüchtlingsstatus in die Regelklassen integriert werden. Schulpsychologen/-innen sehen sich im Rahmen der Integration eines

Kindes mit Flüchtlingsstatus mit verschiedensten Fragestellungen und Anliegen seitens Lehr- und Fachpersonen konfrontiert. Nach Informationen und Hilfestellungen suchend, wird rasch deutlich, dass derzeit eine eher geringe Zahl an wissenschaftlichen Publikationen vorhanden ist, die sich mit der Frage der Integration von Kindern mit Flüchtlingsstatus auseinandersetzen. Zudem wird in Weiterbildungen und Empfehlungen von Experten häufig auf einen spezifischen Aspekt im Umgang mit Kindern mit Flüchtlingsstatus fokussiert (u.a. die Traumatisierung). Ein Beitrag, der einen breiteren Überblick zum Umgang der Schulen mit der Integration von Kindern mit Flüchtlingsstatus ermöglicht, fehlte bisher und wurde deshalb als Ziel der vorliegenden Praxisforschungsarbeit definiert.

Um die aktuelle Literatur mit den neuesten Erfahrungen aus der Praxis zu erweitern, wurden 15 halbstrukturierte Interviews mit schulischen Fach- und Lehrpersonen (u.a. Schulleiter, DaZLehrpersonen) aus vier Primarschulen (Kt. Zürich und Aargau) durchgeführt. Die leitenden Fragestellungen bezogen sich einerseits auf die Besonderheiten von neu zugewanderten Kindern mit Flüchtlingsstatus sowie die Gelingensbedingungen für deren schulische Integration in die Regelklassen. Auf der Grundlage des Angebot-Nutzungs-Modells wurden die transkribierten Aussagen entsprechend einer qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert und kategorisiert. Das Modell bietet eine mehrperspektivische Betrachtungsweise, die das Kind, die Eltern resp. die Familie, die Klasse, die Lehrperson sowie eine schulorganisatorische Ebene einbezieht. Mit demselben Vorgehen wurden Erfahrungsberichte aus der Literatur analysiert und zur Ergänzung der Informationen aus den Interviews genutzt. Als Fazit kann festgehalten werden, dass zu Beginn der Regelbeschulung das Ankommen und das Kennenlernen der Schulstrukturen mit all den damit verbundenen Entwicklungsbedürfnissen eines Kindes im Vordergrund stehen soll. Es ist seitens Schule Geduld, Verständnis und Flexibilität im Umgang mit dem Kind, jedoch auch mit seinen Eltern gefragt. Die Vernetzung in und ausserhalb der schulischen Institution entlastet die beteiligten Lehr- und Fachpersonen. Gleichzeitig sollten auf schulorganisatorischer Ebene zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden für die allfällige zeitliche und emotionale Belastung der Lehrperson (oft

DaZLehrperson) sowie deren koordinative Arbeit. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit / Repräsentativität erhoben.

*Tamara Gadiant, M. Sc., SPD Kreis Sursee  
„Exekutive Funktionen bei Kindern und Jugendlichen –  
Unterlagen für die schulpsychologische Elternberatung“*

Exekutive Funktionen ermöglichen in herausfordernden Situationen eine bewusste Steuerung von Denken und Verhalten sowie die Kontrolle der eigenen Gefühle. Es können die drei Regulationsprozesse Arbeitsgedächtnis, Reaktionshemmung und kognitive Flexibilität unterschieden werden. Sie entwickeln sich bis ins junge Erwachsenenalter und stehen in einem bedeutenden Zusammenhang mit dem Schul- und Lebenserfolg in der Kindheit und im Erwachsenenalter. Durch ein förderliches Umfeld sowie durch spezifische Interventionen lassen sich exekutive Funktionen fördern.

Aus den theoretischen Überlegungen werden Interventionsmöglichkeiten für Eltern abgeleitet. Die Eltern können mit den erarbeiteten Materialien instruiert werden, die Entwicklung der exekutiven Funktionen ihrer Kinder im Alltag zu unterstützen. Für die Beratung stehen Abbildungen, Handlungsanleitungen für Alltagssituationen und Spiele-Empfehlungen zur Verfügung.

### **Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern.**

**Leitung: Dr. phil. Thomas Aebi, Fachpsychologe für Kinder- & Jugendpsychologie FSP; Fachpsychologe für Rechtspsychologie FSP**

*Buchli R., De Witt-Amrein C. & Heiniger F. (2017) Traumatische Erlebnisse bei Kindern. Diagnostik und Psychoedukation. Bern: Praxisforschung, Band 21.*

*Buchli R., De Witt-Amrein C. & Heiniger F. (2017) Max hat etwas Schlimmes erlebt. Bilderbuch für die Psychoedukation bei Traumata. Bern: Praxisforschung.*

*Buchli R., De Witt-Amrein C. & Heiniger F. (2017) Leitfaden für Fachpersonen zum Kinderbuch. Bern: Praxisforschung.*

Die drei zusammenhängenden Publikationen umfassen einen Band über Traumatisierung, einen Leitfaden und ein Bilderbuch, welches für die Psychoedukation betroffener Kinder dienen soll. Der Theorieband führt in die Psychotraumatologie des Kindes- und Jugendalters ein, äussert sich zu Symptomatik, Traumabiologie und Entstehungsmodellen, weiter zur Anamnese und Diagnostik von psychischen Traumata bei Kindern und Jugendlichen. In einem praktischen Teil des Bandes werden Möglichkeiten der Psychoedukation und Stabilisierungstechniken besprochen. Hilfreich sind auch die Unterlagen im Anhang, wie Klassifikationskriterien und Checklisten.

Im Zentrum steht das Bilderbuch für betroffene Kinder, welches zum Besprechen der Situation mit den Kindern genutzt werden kann. Dazu gibt es einen Leitfaden für die Anwendung dieses Bilderbuches.

Der Theorieband, das Bilderbuch und weitere Unterlagen sind im Download verfügbar unter: [www.erz.be.ch/erziehungsberatung](http://www.erz.be.ch/erziehungsberatung); dort weiter zu Praxisforschung und zu den Schriften.

*Grimm, S. (2017) Elternberatung bei sexuellen Übergriffen unter Kindern und Jugendlichen - Hilfreiche Informationen für Erziehungsberaterinnen und Erziehungsberater im Kanton Bern (in Vorbereitung)*

ErziehungsberaterInnen und SchulpsychologInnen werden 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 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 Primarschul- sowie im Jugendalter beschrieben. Zudem werden Kennzeichen sexueller Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, deren Ursachen und Folgen, Präventionsaspekte sowie Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Familien der Opfer und der sexuell aggressiven Kinder und Jugendlichen erläutert. Weiter werden Informationen 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.











Nr. 2 / Jg.43 – No 2 / Vol.43 – 2017

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**