

Körper - SINNphonie

Le corps, orchestre des sens

Herausgeberin	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
Editeur	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
Editore	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
	4500 Solothurn
	041 420 03 03
	info@skjp.ch
	www.skjp.ch
Redaktion	Dominik Wicki (Leitung) Philipp Ramming Jasmin Schelling-Meyer Pascale Singer Sabina Varga Hell Nicolas Zufferey
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).

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

Titelbild: Mischa Hiltensperger

Photo de la page de titre: Mischa Hiltensperger

Inhalt / Sommaire

Seite

Editorial // Philipp Ramming 5

Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité // Philipp Ramming 7

SCHWERPUNKTTHEMA

Einführung ins Schwerpunktthema // Philipp Ramming 10
Introduction au thème central

Mein Körper bin ich – Das körperliche Selbst in der Entwicklung // Lia Aeschlimann 13
Mon corps, c'est moi – le «moi physique» dans le développement

«Mehr als nur abzeichnen von Formen» // Michelle Maurer 17
«Au-delà de la simple reproduction de formes»

Le rôle de l'usage du corps via les mouvements d'exploration dans les apprentissages scolaires // 21
Edouard Gentaz & Florence Bara
Lernen mit Bewegung: Die Rolle des Körpereinsatzes im schulischen Lernen

Schulen als sichere Orte für geflüchtete traumatisierte Kinder, Jugendliche und ihre Eltern // Christina Kohli 27
Les écoles, refuges pour les enfants et les adolescents migrants traumatisés et leurs parents

Le hamac en thérapie psychomotrice // Céline Palmilha 31
Die Hängematte in der Psychomotoriktherapie

Importance de la corégulation adulte-enfant dans l'apprentissage sensori-moteur // Mathias Demoulin 33
Bedeutung der Koregulation zwischen Erwachsenen und Kindern für das sensorimotorische Lernen

Warum es sich lohnt, den Körper in die Kinderpsychotherapie einzubeziehen // Mirja Rusterholz 37
L'intérêt de l'approche corporelle dans la psychothérapie de l'enfant

INPP-Neuromotorische Entwicklungsförderung // Bernhard Prechter-Tschumi 42
La stimulation du développement neuromoteur à l'aide de la méthode INPP

De l'organisme au corps : la perspective sensori-motrice d'André Bullinger // Célia Délitroz & Sabine Estoppey 46
Vom Organismus zum Körper: Die sensorimotorische Perspektive von André Bullinger

SCHULPSYCHOLOGIE

10 Jahre Schulpsychologie Schweiz - Interkantonale Leitungskonferenz SPILK. Rückblick auf das Jubiläumjahr und Einblick in aktuelle Themen der Schweizer Schulpsychologielandschaft // Basil Eckert 49
Les dix ans de l'association Psychologie scolaire Suisse – Conférence intercantonale des responsables (PSCIR) – Retour sur cet anniversaire et aperçu des sujets d'actualité en matière de psychologie scolaire en Suisse

WISSEN - SCHAFF (F) T

Les représentations des enfants présentant un Haut Potentiel Intellectuel chez les enseignants : influence du degré d'expérience, biais de genre et sentiment d'efficacité // 53
Pauline Chu & Amandine Guigoz & Valérie Jeandupeux & Apolline Matthey-Junod & Fabrice Brodard
Die Vorstellungen von Lehrkräften über hochbegabte Kinder: Der Einfluss von Erfahrung, Gender Bias und Effizienzgefühl

Représentations des enfants à l'égard des personnes âgées et influence de la pandémie Covid-19 // 57
Sophie Guillen & Fabrice Brodard & Christian Maggiori
Ältere Menschen in den Augen von Kindern und Einfluss der Covid-19-Pandemie

VERBAND

2. Schweizerischer Schulpsychologie-Kongress 2021: Psychische Gesundheit – was macht Schule?	60
<i>2e Congrès suisse de psychologie scolaire 2021: Santé mentale – Quel est le rôle de l'école?</i>	

Neumitglieder und neue FachtitelträgerInnen	62
<i>Nouveaux membres et nouveaux porteurs de titre</i>	

REZENSIONEN **63**PRAXISFORSCHUNG **64**

Editorial

Mens Sana in Corpore Sano! Ach, wie ist dieser Spruch doch strapaziert worden und dennoch zeigen alle Artikel in dieser Ausgabe, wie wichtig es ist, dass das Kind wohl ist in seinem Körper, dass es ihn versteht und beherrscht. Er ist der Ausgangspunkt unserer Lern-Erfahrung und mit ihm erobern wir handelnd den Raum. Auf ihn, auf die Kommunikation mit ihm, muss Verlass sein. Die Beiträge in dieser Ausgabe handeln von einer kohärenten Körpererfahrung als Grundlage für Entwicklung und Lernen. Und davon, wie mit therapeutischen Ansätzen entwicklungsverzögerte Teile gefördert und über die sensomotorischen Empfindungen zu einem grossen Ganzen, zu einem Körper-Selbst zusammengeführt werden können.

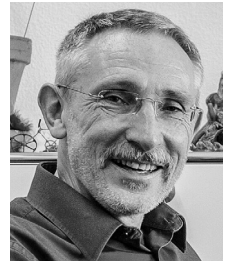
Basil Eckert berichtet über 10 Jahre Schulpsychologie Schweiz (SPILK) und Christine Kuonen-Abgottspon rezensiert das Buch von Johanna Krapf über das Tourette-Syndrom. Wir haben zudem - ein Novum - fünf Beiträge aus der Romandie. Das Abenteuer, sich auf diese einzulassen, lohnt sich. Die Fachbegriffe sind vertraut und alle sind spannend zu lesen.

Französische Beiträge:

Mathias Demoulin berichtet in seinem Beitrag, wie die 7 Prinzipien von Ray Castellino den Aufbau von Bindung und das Lernen von Säuglingen unterstützen.

Céline Palmilha beschreibt an zwei Beispielen, wie die Hängematten in der psychomotorischen Therapie für den Beziehungsaufbau wichtig sind und wie sie über die sensomotorische Erfahrung des GehaltenSeins zu einer besseren Selbstwahrnehmung und Selbstregulation führen kann. Man wünscht sich gleich selber eine.

Barbara Gentaz zeigt in ihrem Forschungsbericht deutlich, wie wichtig multisensorielle Interaktionen für das Lernen sind und vor allem, dass das Kindes handelnd die Welt verstehen lernt und dass nicht nur das Beobachten für den Lernerfolg zentral ist. **Célia Délitroz** und **Sabine Estoppey** erläutern anhand zweier Beispiele das sensomotorische Assessment und wie die Integration sensorischer Signale für die Selbstregulation mittels der Psychomotoriktherapie Entwicklungsdefizite auffangen kann. Etwas ausserhalb des Hauptthemas



Philipp Ramming

berichten **Fabrice Brodard und sein Team** über ihre Forschung zum Umgang mit hochbegabten Kindern in der Schule und wie schwieriges Verhalten eher auf Genderstereotype, als auf Hochbegabung zurückgeführt werden kann. Ausser die Lehrer kennen sich im Thema aus. Fazit: Weiterbildung ist nötig.

Deutschsprachige Beiträge

Lia Aeschlimann berichtet über ihre Forschung über die Erfassung des körperlichen Selbst. In "Mein Körper bin ich – Das körperliche Selbst in der Entwicklung" geht es darum, wie sich das Gefühl entwickelt, einen Körper – und immer denselben – zu besitzen. Im Beitrag von **Michelle Maurer**, "Mehr als nur Formen", geht es um die Forschung zur Verbindung von Motorik und Kognition. Es ist wichtig, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen im (visuo-)motorischen Bereich zu identifizieren und zu fördern, da es nicht nur um Schön-Schreiben geht, sondern um die Persistenz motorischer Schwierigkeiten und die Einschränkung, welche diese beim schulischen Erfolg bedeuten. Im **Interview mit Christina Kohli** berichtet diese über ihre traumatherapeutische Arbeit, dass die Schule für traumatisierte Kinder eine wichtige Rolle spielt und wie wichtig ein traumasensitiver Verstehenszugang der Schule und der Lehrpersonen für den Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder sein kann. **Miriam Rusterholzer** zeigt anhand von Praxisbeispielen wie, der Körper in die psychotherapeutische Arbeit mit Kindern werden kann. Kennen Sie die INPP-Methode zur neuromotorischen Entwicklungsförderung? Bernhard Prechter-Tschumi zeigt in seinem Beitrag, wie die neurophysiologische Entwicklung durch Bewegungsübungen z.B. die neuromotorische Schulreife fördern kann.

Philipp Ramming

Éditorial

Mens sana in corpore sano! Que cette expression est galvaudée... Et pourtant, tous les articles de cette édition montrent bien l'importance pour l'enfant de se sentir bien dans son corps, de le comprendre et de le maîtriser. Le corps constitue le point de départ de chacun de nos apprentissages. C'est avec lui que nous nous approprions l'espace. Nous devons donc pouvoir nous y fier et communiquer avec lui. Les articles de cette édition posent l'expérience physique cohérente comme le pilier du développement et de l'apprentissage, mais aussi comme un socle permettant la stimulation de facultés présentant un retard de développement via des approches thérapeutiques, et de tirer parti des sensations sensori-motrices pour former un tout – un corps.

Basil Eckert évoque les dix ans de l'association Psychologie scolaire Suisse (PSCIR), et Christine Kuonen-Abgottspon dresse une critique de l'ouvrage de Johanna Krapf sur le syndrome de la Tourette. Nous avons même cinq articles d'auteurs issus de Suisse romande – une nouveauté! Ne manquez pas de les lire, vous ne le regretterez pas. Les termes techniques employés sont familiers, et ils sont tous passionnants.

Articles en français:

Dans son article en français, **Mathias Demoulin** explique comment les sept principes de Ray Castellino favorisent la formation de la liaison et l'apprentissage chez les nourrissons.

Céline Palmilha s'appuie sur deux exemples pour illustrer l'intérêt des hamacs en thérapie psychomotrice pour le développement de la liaison. Via l'expérience sensori-motrice du maintien qu'ils procurent, ces derniers contribuent à une meilleure conscience de soi et à une meilleure autorégulation. L'on aimerait être soi-même allongé dans un hamac pour lire le reste de la revue. Dans leur rapport de recherche, **Edouard Gentaz et Florence Bara** montrent clairement l'importance des interactions multisensorielles dans l'apprentissage. Ils mettent également en lumière l'importance pour l'enfant de découvrir le monde par l'action. C'est l'action, encore plus que l'observation, qui est au cœur de la réussite de l'apprentissage.

Célia Délitroz et Sabine Estoppey s'appuient sur deux exemples pour aborder l'examen sensori-moteur et la façon dont l'intégration des signaux sensoriels pour l'autorégulation peut compenser les déficits de développement via une thérapie psychomotrice. **Fabrice Brodard et son équipe** s'écartent



Philipp Ramming

légèrement du sujet principal, et partagent leurs recherches concernant les enfants présentant un haut potentiel intellectuel à l'école. Ils mettent en évidence le fait qu'un comportement difficile est plus facilement ramené à des stéréotypes de genre qu'à un HPI, à moins que les enseignants s'y connaissent. Conclusion: une formation continue s'impose.

Articles en allemand

Lia Aeschlimann présente ses recherches sur l'assimilation du soi physique. Dans «Mon corps, c'est moi – le «moi physique» dans le développement», elle décrit l'évolution du sentiment de «possession» de son propre corps. Dans son article «Au-delà de la simple reproduction de formes», **Michelle Maurer** partage ses recherches sur le lien entre la motricité et la cognition. Il est important d'identifier et de stimuler les enfants présentant des retards de développement des capacités (visuo-)motrices. En effet, il ne s'agit pas seulement de faire en sorte qu'ils écrivent bien, mais surtout d'éviter la persistance de difficultés motrices et les obstacles à la réussite scolaire qu'elles représenteraient. Dans l'interview de **Christina Kohli**, cette dernière parle de son travail de prise en charge des traumatismes. Elle souligne le rôle crucial de l'école pour les enfants souffrant de traumatismes. Par ailleurs, elle insiste sur l'importance d'une approche compréhensive vis-à-vis des traumatismes subis de la part de l'école et des enseignants pour le processus de développement et d'apprentissage des enfants. **Mirja Rusterholz** montre, à l'aide de deux exemples pratiques, comment intégrer le corps dans le travail psychothérapeutique chez les enfants. Savez-vous en quoi consiste la méthode INPP de stimulation du développement neuromoteur? Dans son article, Bernhard Prechter-Tschumi explique comment le développement neurophysiologique peut stimuler la maturité neuromotrice nécessaire pour la vie scolaire, par le mouvement, par exemple.

Philipp Ramming

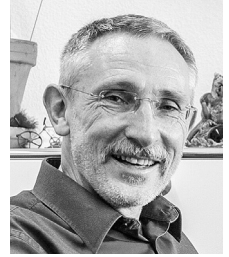
Aus dem SKJP Vorstand

Ja, es war ein unerwartet ereignisreiches Jahr. Es verlangte gesellschaftlich, beruflich und privat sehr viele Anpassungsleistungen. Nicht immer war alles nachvollziehbar, nicht immer war es machbar und häufig war sehr, sehr unklar, was nun galt und was nicht. Vor allem im beruflichen Feld und Umfeld.

Die FSP hatte so schnell wie möglich Richtlinien für die Arbeit mit Klientinnen und Klienten erarbeitet. Die SKJP hat dies auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen adaptiert und auf ihrer Homepage aufgeschaltet: Hinweise für Klientenkontakte, Schutzkonzepte, Verhaltensregeln. Dies war im Frühjahr 2020. Jetzt, Februar 2021 ist der Stress des Neuen vorbei und die Agonie des Ungewissen greift immer mehr um sich. Durchhalten wird schwieriger.

Die SKJP konnte glücklicherweise ihre verschobene Mitgliederversammlung im August 2020 in Baden durchführen. Möglich machten dies die grosse Halle des Trafo in Baden, ein ausgeklügeltes Schutzkonzept und eine organisatorische Bravourleistung der Arbeitsgruppe MV-Riche und der Geschäftsstelle.

Der Vorstand traf sich für 7 Sitzungen an der Geschäftsstelle in Olten (ein wunderbarer Raum) und in virtuellen Zoom-Räumen. Die Umsetzung der Ergebnisse der Verbandsanalyse, vor allem die Frage, was berufspolitisch notwendig und machbar ist und wie die Geschäftsstelle und die Akademie finanziert werden können, waren wichtige Themen. Die SKJP hat nun fast 900 Mitglieder, was zu einer hohen Auslastung der Geschäftsstelle führt. Die Mitgliederverwaltung, die Buchhaltung, die Weiterbildungs-Organisation und die Weiterbildungs-Administration für die von der SKJP-Akademie angebotenen Kurse konnten mit geeigneten Programmen elektronisch optimiert werden. Auch für die Dokumentationspflicht für den Fachtitel konnte eine elektronische Unterstützung geschaffen werden. Der Aufbau des neuen SKJP-Curriculums hat viel Zeit und Ressourcen in Anspruch genommen, dafür ist die SKJP-Akademie nun gut aufgestellt und bietet sowohl einen flexiblen Weiterbildungsgang an, welcher zum Fachtitel in Kinder und Jugendpsychologie



Philipp Ramming

FSP führt, (das neue SKJP-Curriculum) wie auch eine breite Palette an Weiterbildungskursen. Die von der FSP verlangte Weiterbildungspflicht kann ebenfalls über diese Kurse absolviert werden. Für die Positionierung als Berufsverband sind diese Angebote und Dienstleistungen essentiell.

Der Aufbau dieser notwendigen Professionalisierung hat aber seinen Preis. Aktuell arbeitet die Akademieleitung und die Geschäftsstelle 30% mehr, als dass sie bezahlt wird. Das ist kein guter Zustand, nicht fair und auf die Länge nicht tragbar. Ebenso haben die Investitionen die finanziellen Reserven der SKJP vermindert. Der Vorstand wird an der Mitgliederversammlung eine auf 3 Jahre zeitlich begrenzte Erhöhung des Mitgliedsbeitrages im Sinne eines Projektkredites beantragen. Da wir langsam aus der Aufbauphase herauskommen, werden parallel dazu die Kostenstrukturen analysiert und angepasst. Das ist alles etwas unangenehm, aber das Ziel einer modern funktionierenden Geschäftsstelle und einer Akademie, welche den Mitgliedern Weiterbildung zu fairen Preisen anbieten kann, ist in realistischer Nähe.

Nun zur nationalen Ebene: Nachdem wir festgestellt hatten, dass die Testzentrale im Bereich der Intelligenzdiagnostik Weiterbildungen auch für Nicht-Psychologen anbot, konnte zusammen mit der FSP und der SPILK (Schulpsychologie Schweiz Interkantonale Leitungskonferenz) eine Arbeitsgruppe zu Thema Tests und Konsumentenschutz geschaffen werden, zu welcher auch andere Berufsgruppen dazu stossen werden. Die FSP tat und tut viel für die psychotherapeutisch tätigen Psychologinnen und Psychologen. Nun hat sie eine Arbeitsgruppe für den Ausbau der Unterstützung

der anderen psychologischen Fachgebiete ins Leben gerufen, in der die SKJP aktiv mitarbeitet.

Philipp Ramming, Präsident bis März 2021

Rapport annuel du Président 2020

Oui, ce fut une année riche en événements inattendus. Elle a exigé beaucoup d'ajustements sociaux, professionnels et privés. Tout n'était pas toujours compréhensible, tout n'était pas réalisable et souvent, ce qui était valable et ce qui ne l'était pas n'était pas très, très clair, surtout dans le domaine professionnel.

Concernant la Covid, la FSP a élaboré le plus rapidement possible des directives pour le travail avec les clients. L'ASPEA les a adaptées pour le travail avec les enfants et les adolescents et les a publiées sur son site : instructions pour les contacts avec les clients, concepts de protection, règles de conduite. En février 2021, le stress de la nouveauté est passé et l'agonie de l'incertitude s'installe de plus en plus. La persévérance est de plus en plus difficile.

Heureusement, l'ASPEA a pu tenir son assemblée générale, reportée à Baden, en août 2020. Cela a été rendu possible grâce à la grande salle du Trafo à Baden, à un concept de protection sophistiqué et à la bravoure organisationnelle du groupe d'organisation de l'Assemblée Générale Riche ainsi que du bureau.

Le comité de l'ASPEA s'est réuni pendant 7 sessions au bureau du secrétariat à Olten (une salle magnifique) et dans les salles virtuelles de Zoom.

La mise en œuvre des résultats de l'analyse d'organisation de l'ASPEA, en particulier la question de ce qui est nécessaire et faisable en termes de politique professionnelle et la manière dont le secrétariat et l'Akademie - ASPEA peuvent être financés, ont été des sujets importants.

L'ASPEA compte maintenant près de 900 membres, ce qui entraîne une charge de travail élevée pour le

secrétariat ; l'administration des membres, la comptabilité, l'organisation et l'administration de la formation continue, et surtout des cours proposés par l'Akademie - ASPEA qui ont déjà pu être optimisés électroniquement avec des programmes adaptés. Un support électronique a également pu être créé pour l'exigence de documentation relative au titre de spécialisation. L'élaboration du nouveau programme d'études de l'ASPEA a demandé beaucoup de temps et de ressources, mais l'Akademie - ASPEA est maintenant bien positionnée et offre, à la fois un cours de formation continue flexible menant au titre spécialisé de psychologue de l'enfance et de l'adolescence FSP (le nouveau programme d'études de l'ASPEA), et un large éventail de cours de formation continue. La formation continue obligatoire requise par le FSP peut également être complétée par ces cours. Ces offres et services sont essentiels pour le positionnement en tant qu'association professionnelle que nous sommes.

Cependant, le développement de cette professionnalisation nécessaire a son prix. Actuellement, la direction de l'Akademie et le secrétariat travaillent 30% de plus qu'ils ne sont payés. Cette situation n'est pas acceptable, pas juste et pas durable à long terme. De même, les investissements ont réduit les réserves financières de l'ASPEA. Lors de l'assemblée générale, le conseil d'administration proposera une augmentation de la cotisation limitée à 3 ans dans le sens d'un crédit de projet. Comme nous sortons lentement de la phase de démarrage, les structures de coûts seront analysées et ajustées en parallèle. Tout cela est désagréable, mais l'objectif d'un secrétariat moderne et fonctionnel et d'une organisation de formation (Akademie - ASPEA), qui peut offrir une formation continue aux membres à des prix équitables, est à portée de main.

Passons maintenant au niveau national : après avoir constaté que la 'Testzentrale der Schweizer Psychologen AG' proposait des formations complémentaires dans le domaine du diagnostic de l'intelligence également pour les non-psychologues, un groupe de travail sur le thème des tests et de la protection des consommateurs a été créé avec la FSP, l'ASPEA et la PSCIR (Psychologie scolaire Suisse Conférence intercantonale des responsables), qui seront également rejointes par d'autres

groupes professionnels. La FSP a fait et fait beaucoup pour les psychologues actifs dans le domaine de la psychothérapie et maintenant elle a de plus mis en place un groupe de travail pour l'élargissement du soutien des autres disciplines psychologiques, dans lequel l'ASPEA est activement impliquée.

Lors de l'Assemblée Générale annuelle de mars 2021, mon mandat prendra fin et un nouveau président sera élu. Je suis très confiant que l'ASPEA sera entre de bonnes mains.

C'est donc mon dernier rapport annuel ou rapport "du comité de l'ASPEA" (P&E). Nous avons accompli beaucoup de choses au cours des 12 dernières années ! Ceci a été rendu possible grâce à un travail bénévole important du comité et à un effort énorme du secrétariat général. Sans Josef Stamm, Dominik Wicki et Noémie Borel, l'ASPEA ne serait pas ce qu'elle est devenue. Leur engagement et leur enthousiasme ont été et restent l'épine dorsale de notre association. Et c'est seulement grâce à cet "engagement" que Noémie a pu optimiser l'administration et Dominik a pu porter l'Académie - ASPEA dans sa forme actuelle. Je les remercie tous les deux et leur suis très reconnaissant. Beaucoup de travail bénévole a été et est fait - discrètement et silencieusement - par les membres des commissions, en particulier la Commission d'Admission (CA) qui a fait et fait encore un énorme travail. Je les remercie également beaucoup !

Le secret, on pourrait aussi dire la potion magique, de tout cet engagement, est cependant que le comité, le secrétariat général et les délégués, se sentent soutenus par les membres de notre association. Je tiens à exprimer mes remerciements particuliers pour cette confiance. C'est quelque chose d'extraordinairement précieux.

Enfin, je voudrais dire du fond du cœur à toutes celles et tous ceux avec qui j'ai pu travailler au fil des ans : MERCI. Cela en valait la peine. C'était un bon moment !

Philipp Ramming

Alles Gute, Jennifer!

Jennifer Steinbach hat in den Nummern 1/20 und 2/20 engagiert mitgewirkt. Mit ihren internationalen Publikationserfahrungen hat sie viel Wissen ins Redaktionsteam gebracht.

Aus Kapazitätsgründen muss sie sich vom Redaktionsteam verabschieden.

Die Redaktion und der Vorstand der SKJP danken herzlich und wünschen alles Gute für die Zukunft.

Corrigendum für Nr. P&E 2/20

Im letzten Heft haben sich 2 Fehler eingeschlichen: Im Artikel von Anina Jung (S.8) wurde in der Papierausgabe ein Abschnitt nicht gedruckt. In der PDF-Ausgabe auf der SKJP Homepage erscheint der vollständige Artikel.

Bei den Portraitbildern von Sophie Németh und Daniela Derungs Wehrli wurden irrtümlicherweise die Namen vertauscht.



Philipp Ramming

Einführung ins Schwerpunktthema

Die Entwicklung eines Kindes geht von der 'Einfalt' zur 'Vielfalt'. Die grosse Herausforderung dabei ist die Koordination und Integration der Vielfalt in eine Ganzheit, in ein 'Objekt', in eine körperliche und seelische Identität, in ein Ich, welches dem Kind als Grundlage für sein Handeln dient.

Gemäss dem Neurologen Oliver Sacks im Vorwort zum Buch von Alexander Lurija "Der Mann, dessen Welt in Scherben ging", hat Lurija erkannt, dass man nicht nur ein Element neurologischer Ausfälle untersuchen könne, sondern alle geistigen Fähigkeiten erforschen müsse und damit verbunden die ganze Persönlichkeit, um zu verstehen, wie ein Mensch funktioniert. Und Sacks fasst zusammen, dass die aktive und kreative Konstruktion des eigenen Lebens, das Entdecken und Erzählen der eigenen Lebensgeschichte, die aktive Erinnerungsarbeit ein "Leben" erst ausmachen. Der Mensch erzählt sich seine Geschichte und interpretiert alles dahingehend, dass es zu einem grossen Ganzen wird. Er konstruiert seine Identität.

Was braucht es aber, um sein Leben kreativ konstruieren zu können, das heisst eine Identität entwickeln zu können? Es braucht die Fähigkeit zur Wahrnehmung. Und es braucht die Fähigkeit, das Wahrgenommene interpretieren zu können. Nicht nur intellektuell, sondern und zu allererst sensoruell (sensorisch?). Aus der Wahrnehmungspsychologie wissen wir, dass das Gehirn bei Gegenständen Farbe, Form und Bewegung wahrnimmt und diese Teile dann zu einem Ganzen zusammensetzt.

Zur Konstruktion von Identität gibt es hierbei einen interessanten Betrachtungswinkel. Sacks beschreibt diese Sichtweise als "neurology of identity" welche sich mit "the neural foundation of the self" befasst. Um das ein bisschen zu verstehen, muss man in den Mikrobereich des Aufbaus von Wahrnehmung vorstossen. Im Grundkurs zur Wahrnehmungspsychologie von E. Glodstein gibt es ein Kapitel über 'Aufmerksamkeit und die Erfahrung einer kohärenten Welt'. Im ersten Absatz steht, dass die Aufmerksamkeit die Funktion hat, die Herstellung von Bindung zu unterstützen. Bindung in diesem Kontext "bezeichnet den Prozess, durch den Merkmale – wie Farbe, Form, Bewegung und Position – kombiniert werden, um unsere Wahrnehmung eines kohärenten Objektes zu erzeugen". Ein Objekt wird aus unterschiedlichen Stimuli zu diesem Objekt zusammengesetzt. Wie gelangen nun all diese physikalisch getrennten neuronalen Signale zu einer vereinigten Wahrnehmung (Objekt, Zielgegenstand)? Diese Frage wird als Bindungsproblem bezeichnet. Dazu gibt es beispielsweise die Merkmalsintegrationstheorie welche die Notwendigkeit einer fokussierten Aufmerksamkeit für die korrekte Kombination von Merkmalen zu einem Objekt, 'Bindung' beschreibt. Eine gute Bindung (identifiziertes Objekt) entsteht durch fokussierte Aufmerksamkeit, eine schlechte Bindung (unklare oder falsche Identifikation) entsteht, wenn die Aufmerksamkeit fehlt oder nicht möglich ist.

Kurz gefasst könnte man sagen, die Sicherheit der Interpretation (Stimulusintegration) bedingt die Fähigkeit die Aufmerksamkeit voll auf die Teile, welche zu einem Ganzen integriert werden müssen, richten

zu können. Nun kann auf der Mikroebene die Sicherheit der Interpretation gestört sein, zum Beispiel bei neurologischen Störungen (cf. Balint-Syndrom). Auf einer Makroebene kennen wir aber dissoziative Prozesse bei Reaktionen auf Traumata. Die Konstruktion einer kohärenten Welt ist nicht mehr möglich, sie fällt auseinander. Und wir kennen den Effekt bei Bindungsstörungen. Wenn Kinder sich von Geburt an in einer unberechenbaren Umwelt entwickeln müssen, ist die Entwicklung einer korrekten und stabilen Wahrnehmung stark erschwert. Sie wissen nie, was gilt, ob ihre Interpretation der Welt wirklich gültig ist und ob sie die Stimuli richtig zusammenge bunden haben.

All diese Aspekte spielen eine Rolle in der Entwicklung der Kinder, von der motorischen Selbststeuerung über die emotionale Selbstregulation bis hin zur Wahrnehmungsleistung zum 'Champf' beim Erkennen von Buchstaben und Zahlen.

Diese Ausgabe des P&E handelt von Therapien, welche die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit unterstützen, Raum für die Fokussierung der Aufmerksamkeit ermöglichen und Sicherheit bei der Interpretation und Integration von Erfahrungen bieten. Grundlagen, welche die Konstruktion eines Selbst, einer Identität ermöglichen.

Introduction au thème central

Le développement d'un enfant, de la «naïveté» à la «complexité». Le grand défi consiste à coordonner et à assimiler cette complexité dans un ensemble, dans un «objet», une identité physique et mentale, un «moi» servant de base d'action à l'enfant.

D'après le neurologue Oliver Sacks, dans sa préface du livre d'Alexandre Luria *L'Homme dont le monde volait en éclats*, l'auteur a reconnu qu'on ne pouvait pas étudier un seul aspect des déficits neurologiques, mais qu'il fallait analyser toutes les facultés mentales, et donc l'ensemble de la personnalité, pour comprendre

comment fonctionne un individu. Oliver Sacks résume en disant que c'est la construction active et créative de sa propre vie, la découverte et le récit de sa propre histoire et le travail actif de mémoire qui font «une vie». L'individu se raconte sa propre histoire et interprète chaque élément pour en faire «un tout». Il construit son identité.

Mais de quoi a-t-il besoin pour pouvoir bâtir sa vie et se créer une identité? Il doit être capable de percevoir et d'interpréter ce qu'il perçoit, pas seulement intellectuellement, mais surtout sur le plan sensoriel. Nous savons, grâce à la psychologie de la perception, que le cerveau perçoit la couleur, la forme et le mouvement des objets, et qu'il se sert de ces éléments pour constituer un tout.

Voici un angle de vue intéressant pour la construction de l'identité. Oliver Sacks qualifie ce point de vue de «neurology of identity», qui s'appuie sur «the neural foundation of the self». Pour comprendre tout cela, il faut se pencher en détail sur la formation de la perception. Le cours d'introduction à la psychologie de la perception d'E. Goldstein contient un chapitre sur l'«attention et l'expérience d'un monde cohérent». Le premier paragraphe indique que l'attention «favorise la création de liaisons». Dans ce contexte, la liaison «désigne le processus d'association de plusieurs caractéristiques, telles que la couleur, la forme, le mouvement et la position, pour créer notre perception d'un objet cohérent». Un objet est fait des différents stimuli qu'il renvoie. Mais comment tous ces signaux neurologiques physiquement distincts permettent-ils d'obtenir une vision unifiée (objet, cible)? C'est un problème de liaison. La théorie de l'intégration des caractéristiques décrit la «liaison», à savoir la nécessité de focaliser son attention pour bien associer les caractéristiques d'un objet. L'établissement de la liaison (l'identification d'un objet) repose sur une bonne focalisation de l'attention. La difficulté de liaison (identification imprécise ou incorrecte), en revanche, est le résultat d'un défaut d'attention ou d'une impossibilité de se concentrer.

Pour résumer, on pourrait dire que la sécurité d'interprétation (intégration des stimuli) implique la capacité à focaliser entièrement son attention sur les éléments devant être intégrés dans un tout. Au niveau micro, la sécurité d'interprétation peut être perturbée en raison de problèmes neurologiques (cf. syndrome

de Balint). Au niveau macro, on peut observer des processus dissociatifs en réaction à des traumatismes. Dans ce cas, la construction d'un monde cohérent n'est plus possible, ce dernier s'effondre. Nous connaissons l'effet des troubles de liaison. Lorsque des enfants doivent évoluer dès la naissance dans un monde imprévisible, ils ont du mal à développer une perception correcte et stable. Ils ne savent jamais à quoi se fier, ni si leur interprétation du monde est réellement valable, ou encore s'ils ont bien associé les stimuli.

Tous ces aspects jouent un rôle dans leur développement, du contrôle moteur à la capacité de perception

et à la difficulté à reconnaître les chiffres et les lettres, sans oublier bien sûr l'autorégulation émotionnelle.

Cette édition de la revue P&E présente des thérapies stimulant le développement de la perception, mettant l'accent sur la focalisation de la concentration et offrant une parfaite sécurité en ce qui concerne l'interprétation et l'assimilation de l'expérience. Des fondements sûrs permettant la construction d'un soi, d'une identité.

Philipp Ramming



SKJP
ASPEA
ASPEE

SKJP AKADEMIE

"Aus der Praxis für die Praxis / Aus der Wissenschaft für die Praxis"

KURSE SKJP AKADEMIE

Geschätzte Mitglieder der SKJP. Gerne machen wir Sie auf die Kurse der SKJP Akademie aufmerksam. Die Kurse der SKJP Akademie sind sowohl für erfahrene Psychologinnen und Psychologen, wie auch für Beginners geeignet und können als Weiterbildungsnachweis für die FSP und für den Fachtitel für Kinder- und Jugendpsychologie FSP angerechnet werden.

Die Kurse finden in (psychologie-) historischen und inspirierenden Räumen an zentraler Lage in Olten statt.

SKJP Mitglieder erhalten eine Reduktion der Kurskosten.

Sie sind herzlich eingeladen sich hier für die Kurse anzumelden:

<https://akademie.skjp.ch/>



Sandra Mannstadt

Mein Körper bin ich – Das körperliche Selbst in der Entwicklung

Warum haben wir das Gefühl, dass unser Körper unserer eigener ist und inwiefern entwickelt sich dieses Gefühl von Körperbesitz über unser Leben hinweg? Trotz der Veränderungen von Grösse und Form unseres Körpers über die Lebensspanne hinweg ist bekannt, dass unser Gefühl von Körperbesitz relativ stabil bleibt. Diese Stabilität des körperlichen Selbst wird durch die Anpassungsfähigkeit unseres Gehirns unterstützt: Das ständige Wechselspiel und die Anpassung zwischen momentaner Gewichtung, der Integration sensomotorischer Signale und einem stabileren konzeptionellen Körperwissen bilden zusammen unseren Sinn für den Körper. Wie diese zugrundeliegenden multisensorischen Integrationsprozesse der Wahrnehmung experimentell erfasst werden können und welche Unterschiede sich zwischen Kindern und Erwachsenen in den Resultaten zeigen, wird folgend erläutert. (Schlüsselwörter: Multisensorische Integration, Körperliches Selbst, Körperwahrnehmung, Verkörperung)

Mon corps, c'est moi – le «moi physique» dans le développement

Pourquoi avons-nous le sentiment que notre corps nous appartient, et comment ce sentiment évolue-t-il au cours de notre vie? Malgré le fait qu'il change de taille et de forme au fil du temps, notre sentiment de «propriété» à l'égard de notre corps reste lui plutôt stable. Cette «stabilité» du soi physique est favorisée par la capacité d'adaptation de notre cerveau: l'interaction permanente et l'adaptation entre la pondération momentanée, l'intégration des signaux sensorimoteurs et une perception du corps conceptuelle stable forgent notre conscience de soi. L'article suivant décrit l'assimilation de ces processus d'intégration multisensorielle fondamentaux de perception via l'expérimentation, ainsi que les différences de résultats entre les enfants et les adultes.

(Mots-clés: intégration multisensorielle, soi physique, conscience du corps, personnification)

1 Die Entwicklung des Subjektiven Selbstgefühls

Bereits vor rund 2'000 Jahren wurde anhand philosophischer Diskussionen dem Konzept des Selbst nachgegangen. Was früher hauptsächlich auf theoretischen Konzeptualisierungen beruhte, wird in der neusten Forschung durch empirische Untersuchungen unterlegt. Das subjektive Selbstgefühl von Kindern scheint seinen Ursprung bereits in den ersten Lebensjahren zu haben. Mit dem Rouge-Test [engl. mirror self recognition test] kann die Wahrnehmung des eigenen Selbst im Spiegel experimentell erhoben werden. Dabei wird mit Farbe ein roter Punkt auf der Nase des Kindes angebracht, woraufhin die Reaktion des Kindes beobachtet wird. Versucht das Kind den Punkt auf seiner Nase zu berühren oder wegzuwischen, deutet dies darauf hin, dass das Kind den Punkt im Spiegel auf sich bezieht, was für das Bestehen eines rudimentäres Selbstkonzeptes spricht. Solche Studien zeigen ein Assoziieren des

eigenen Gesichts mit dem Gesicht im Spiegel, ab einem Alter von 18-24 Monaten.

2 Der Zusammenhang von Körper und selbst

Die neueren Theorien haben begonnen, die Rolle des Körpers in die Theorien des Selbst einzubeziehen. Dass eine getrennte Sichtweise von Psyche und Körper aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbar ist, ist weitgehend bekannt. Trotzdem laufen viele alltägliche Prozesse (z.B. Auffassen eigener Gefühlszustände, Teilnahme an sozialen Interaktionen) ab, ohne dass wir uns des darunterliegenden Zusammenspiels von Körper und Psyche bewusst sind. Die bewusste sowie unbewusste Wahrnehmung unseres Körpers ist von zentraler Wichtigkeit hinsichtlich des Verständnisses von sich selbst und der Umwelt.

Doch was liegt hinter diesem Phänomen der Wahrnehmung des Körperlichen Selbst? Und wie entwickelt sich eine stabile Selbst- und Körperwahrnehmung in der Kindheit?

Dieser und weiterer Fragen widmet sich Frau Prof. Dr. Bigna Lenggenhager in Zusammenarbeit mit ihrem Forschungsteam an der Universität Zürich, wo ich zurzeit meine Masterarbeit schreiben darf. Das Institut für Kognitive Neuropsychologie – Fokus: Körper, Selbst und Plastizität, beschäftigt sich mit psychologischen, physiologischen und neuronalen Mechanismen der Körper- und Selbstwahrnehmung und deren entwicklungsbedingten Veränderungen. Den Rahmen meiner Masterarbeit gibt das aktuell laufende Forschungsprojekt, welches sich mit dem Thema der multisensorischen Integration des Körperlichen Selbst und dessen Entwicklung über die Lebensspanne hinweg beschäftigt. In diesem Zusammenhang hatte ich die Chance, mich in die bisherige Literatur rund um das Körperliche Selbst und die dahinterliegenden Wahrnehmungsprozesse einzulesen, gespannt wartend auf die aktuell noch ausstehenden neusten Studienergebnisse.

3 Die Multisensorische Basis der Körperwahrnehmung

Der heutige Forschungsstand sieht fundamentale biologische Prozesse, wie die der multisensorischen Integration, als wichtige Grundlage der Wahrnehmung

unseres Selbst. Die Integration afferenter sensorischer Informationen, die mit dem Selbst im Raum assoziiert sind (z. B. visuelle, propriozeptive, vestibuläre und auditive Eingänge), kombiniert mit efferenten Informationen aus dem motorischen Output, helfen uns Menschen, sich selbst als eigenständige Person in seiner Umgebung wahrzunehmen.

Trotz der Veränderungen von Größe und Form unseres Körpers über die Lebensspanne hinweg ist bekannt, dass unser Gefühl von Körperbesitz relativ stabil bleibt. Die Stabilität des Gefühls für Körperbesitz wird durch die Anpassungsfähigkeit unseres Gehirns unterstützt: Das ständige Wechselspiel und die Anpassung zwischen momentaner Gewichtung, der Integration sensorischer Signale und einem stabileren konzeptuellen Körperwissen bilden zusammen unseren Sinn für den eigenen Körper. Dadurch bleibt das Körperliche Selbst auch bei Kindern in wachstumsreichen Phasen aufrechterhalten.

4 Theoretisches Konzept des Körperlichen selbst

Dem Bewusstsein des Körperlichen Selbst unterliegen gemäss theoretischen Konzepten drei Aspekte: Die Selbstlokalisierung, die Ich-Perspektive und der Körperbesitz, welche in aktuellen Forschungsprojekten experimentell untersucht werden. Die Selbstlokalisierung beschreibt die Erfahrung des Selbst, sich an einem bestimmten räumlichen Ort innerhalb der eigenen Umgebung zu befinden. Die Ich-Perspektive bezieht sich auf die Einnahme einer auf die Umwelt bezogenen, körperzentrierten Perspektive. Körperbesitz beschreibt das Gefühl, dass der eigene physische Körper und seine Teile zu einem Selbst gehören, zu "mir" und "meinem" Körper.

Körperbesitz wird dabei vom Handlungsbewusstsein unterschieden. Letzteres beschreibt das Gefühl, den/die Initiator*in einer Handlung zu sein. Im Falle einer freiwilligen Handlung sind der Körperbesitz und das Handlungsbewusstsein ununterscheidbar.

5 Experimentelle Erfassung des Körperlichen selbst

Doch wie werden solche, in der Literatur theoretisch beschriebene Konzepte, erfasst?

Um die bisher postulierte multisensorische Basis des Körperlichen Selbst und deren Veränderung über die Entwicklung hin genauer zu untersuchen, werden verschiedene Methoden aus den Bereichen der Psychologie, der Neurowissenschaften und der virtuellen Realitäten kombiniert. Verwendet werden beispielsweise unterschiedlichste multisensorische Stimulations-Paradigma, wobei den Studienteilnehmenden widersprüchliche multisensorische Reize ihres Körpers zurückgemeldet werden. Damit kann die Körperwahrnehmung experimentell manipuliert werden und damit die dahinterliegenden Prozesse der multisensorischen Integration besser verstanden werden. Eines der am häufigsten angewendeten multisensorischen Stimulation-Paradigma, womit eine illusorisch verzerrte Wahrnehmung des eigenen Körpers vorübergehend induziert werden kann, wird in folgendem Abschnitt genauer erläutert.

6 Verkörperung einer Gummi-Hand

Bei der Gummi-Hand-Illusion [engl. rubber hand illusion] sitzen die Teilnehmenden an einem Tisch und blicken auf eine vor ihnen liegende, realistische Gummi-Attrappe einer Hand. Ihre echte Hand halten die Teilnehmenden unter dem Tisch verdeckt. Bei einer simultanen Berührung der Gummi- und der echten Hand, kommt bei den Teilnehmenden den Eindruck auf, die vor ihnen liegende Gummihand sei die eigene. Dies wird anhand von Fragebogen erhoben.

Zusätzlich werden die Teilnehmenden gebeten, mit geschlossenen Augen auf ihre wahrgenommene Handposition zu zeigen. Dabei kann sich eine propriozeptive Abweichung [engl. proprioceptive drift] von der tatsächlichen Position der eigenen Hand hin zur Gummihand zeigen. D.h. die Einschätzung der eigenen Handposition wird näher an der Position der Gummihand erwartet.

Neueste Hinweise aus der Forschung zeigen, dass die Verkörperung [engl. embodiment] einer Gummihand und das Gefühl des Körperbesitzes über diese Gummihand bei Kindern ab 4 Jahren erzeugt werden kann. Es scheint, als ob Kinder in diesem Alter (4- bis 9-jährig) bereits einen herangereiften visuo-taktilen Pfad zur integrativen Wahrnehmung aufweisen. Dies bedeutet, bereits junge Kinder scheinen visuelle und taktile Reize erfolgreich integrieren zu können.

Die wahrgenommene Handposition jedoch wich in diesen Studien im Durchschnitt von der durch die Erwachsenen wahrgenommene Handposition ab. Die Kinder zeigten eine stärkere propriozeptive Abweichung hin zur Gummihand. Diese Befunde weisen auf einen zweiten, im Alter von 4 Jahren noch nicht ausgereiften visuo-propriozeptiven Pfad hin. D.h. die Fähigkeit zur Integration von visuellen und propriozeptiven Reizen ist in diesem Alter noch nicht vollkommen ausgereift. Gemäss diesen Befunden wird angenommen, dass sich Kinder im Alter von 4-9 Jahren bei der Wahrnehmung ihres Körpers und ihrer Umgebung mehr auf die Sicht und weniger auf ihre Propriozeption (Wahrnehmung von Körperlage und -bewegung im Raum) verlassen. In weiterführenden Studien mit etwas älteren Kindern (10- bis 11-jährig) zeigten sich dann jedoch ähnliche Zeigereaktionen wie bei den Erwachsenen, was auf einen nun ausgereiften Pfad der visuo-propriozeptiven Integration hindeuten.

Zusammenfassend legen diese Studien nahe, dass die multisensorische Basis des Körperlichen Selbst einen Entwicklungsprozess durchläuft, der sich durch die frühe und mittlere Kindheit erstreckt, bis ein erwachsener Zustand hinsichtlich einer ausbalancierten Verwendung sensorischer Reize im Alter von 10 bis 11 Jahren erreicht wird.

7 Der Virtuelle Körper als Eigener

Bisher war ausschliesslich von der Verkörperung von Teilen des Körpers die Rede. Da wir uns als Mensch jedoch vorwiegend mit unserem ganzen Körper und nicht nur mit einzelnen Körperteilen identifizieren, spricht man im Falle des Gefühls von Körperbesitz über den ganzen Körper von Selbstidentifikation.

Das Paradigma der Ganz-Körperillusion [engl. full body illusion], ist ein weiteres gängiges multisensorisches Paradigma, mit dem Ziel einer Verkörperung des ganzen Körpers. Dabei wird meist ein Mixed-Reality Setup verwendet: Eine computergenerierte Umgebung, bestehend aus physischen und virtuellen Elementen, welche den Teilnehmenden über ein Virtual-Reality Headset dargeboten wird. Solche Headsets sind spezielle Ausgabegeräte, die durch das Erzeugen von zwei Bildern aus unterschiedlichen Perspektiven einen

räumlichen Eindruck vermitteln und somit ein Gefühl der Immersion erzeugen können. Beispielsweise wird den Teilnehmenden eine, von hinten gefilmte, Ansicht ihres virtuellen Rückens dargeboten. Ähnlich wie bei der Gummihand-Illusion, kann durch eine simultane Berührung des Rückens und gleichzeitigem Abspielen des Videos dieser Berührung, das Gefühl von Verkörperung des virtuellen Körpers aufkommen.

Solche Phänomene macht man sich auch in Videogames zunutze. Die Darbietung eines virtuellen Körpers aus der Ich-Perspektive, der sich durch die simultane Ansteuerung des/der Gamer*in bewegt, kann zum Gefühl von Verkörperung führen und manches Kind, schon im jungen Alter, in den Bann ziehen.

8 Adaptive Fähigkeit im Jungen Kindesalter

Durch die Darbietung widersprüchlicher multisensorischer Reize (visuell-taktil, zeitlich verzögert), kann diese Verkörperung gestört werden. Ein Gefühl der sogenannten Entkörperung, welches mittels Fragebogen erhoben werden kann, wird berichtet. Die Ergebnisse solcher Studien zeigen, dass die Selbstidentifikation mit dem virtuellen Körper in der simultanen Bedingung stärker ist als in der Bedingung mit zeitlicher Verzögerung. Interessanterweise scheint dieser Effekt mit dem Alter zuzunehmen, und die Erwachsenen scheinen anfälliger auf zeitliche Verzögerung zu sein. Dadurch wird die Annahme eines unausgereiften und instabileren konzeptionellen Körperwissens bei Kindern, mit gleichzeitig erhöhter Plastizität bezüglich des Körperlichem Selbst, unterstutzt.

Trotz diesen ersten Hinweisen, wie sich die Plastizität und Stabilität des Körperlichen Selbst sowie die zugrunde liegenden multisensorischen und neuronalen Prozesse über die Lebensspanne entwickeln, bleibt das genaue Verständnis dahinter noch weitgehend unbekannt. Es besteht weiter der Bedarf an überlegter und differenzierter, sowie transparenter Forschung bezüglich des Körperlichen Selbst, der zugrunde liegenden Prozesse und deren Entwicklung über die Lebensspanne. Durch die Erforschung von Verkörperungsphänomenen soll mehr Klarheit über die Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche gewonnen werden.

Autor*innen Angaben:

Lia Aeschlimann, Masterstudentin, Widmerstrasse 50 8038 Zürich, lia.aeschlimann@uzh.ch

Quellen:

- Amsterdam, B. (1972). *Mirror self-image reactions before age two. Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 5(4), 297-305.
- Blanke, O., & Metzinger, T. (2009). *Full-body illusions and minimal phenomenal selfhood. Trends in cognitive sciences*, 13(1), 7-13.
- Blanke, O. (2012). *Multisensory brain mechanisms of bodily self-consciousness. Nature Reviews Neuroscience*, 13(8), 556-571.
- Botvinick, M., & Cohen, J. (1998). *Rubber hands 'feel' touch that eyes see. Nature*, 391(6669), 756-756.
- Cowie, D., Makin, T. R., & Bremner, A. J. (2013). *Children's responses to the rubber-hand illusion reveal dissociable pathways in body representation. Psychological science*, 24(5), 762-769.
- Cowie, D., Sterling, S., & Bremner, A. J. (2016). *The development of multisensory body representation and awareness continues to 10 years of age: Evidence from the rubber hand illusion. Journal of experimental child psychology*, 142, 230-238.
- Cowie, D., McKenna, A., Bremner, A. J., & Aspell, J. E. (2018). *The development of bodily self-consciousness: changing responses to the Full Body Illusion in childhood. Developmental Science*, 21(3), e12557.
- Eilan, N., Marcel, A., & Bermúdez, J. L. (1995). *Self-consciousness and the body: An interdisciplinary introduction. The body and the self*, 1-28.
- Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind. Clarendon Press*.
- Gallagher, S. (2000). *Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. Trends in cognitive sciences*, 4(1), 14-21.
- Lenggenhager, B., Tadi, T., Metzinger, T., & Blanke, O. (2007). *Vide ergo sum: manipulating bodily self-consciousness. Science*, 317(5841), 1096-1099.
- Lenggenhager, B., Mouthon, M., & Blanke, O. (2009). *Spatial aspects of bodily self-consciousness. Consciousness and cognition*, 18(1), 110-117.
- Lesur, M. R., Weijs, M. L., Simon, C., Kannape, O. A., & Lenggenhager, B. (2020). *Psychometrics of disembodiment and its differential modulation by visuomotor and visuotactile mismatches. iScience*, 23(3), 100901.
- Tsakiris, M., & Haggard, P. (2005). *The rubber hand illusion revisited: visuotactile integration and self-attribution. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 31(1), 80.



Michelle Maurer

«Mehr als nur Abzeichnen von Formen»

Das Abzeichnen von Formen ist eine Vorstufe des Abzeichnens von Buchstaben, was typischerweise den Beginn des Handschrifterwerbs darstellt. Damit ein genaues Abzeichnen gelingt, müssen visuell-räumliche Informationen mit einer feinmotorischen Antwort exakt koordiniert und integriert werden. Diese Fähigkeit, bekannt als visuo-motorische Integration, steht in Verbindung mit der Schulbereitschaft und frühen Schulleistungen eines Kindes. Eine wachsende Zahl an Forschungsbefunden deutet auf Zusammenhänge zwischen spezifischen motorischen und kognitiven Funktionen (Exekutive Funktionen) hin. Jedoch sind die komplexen Prozesse des Abzeichnens und die zugrundeliegenden kognitiven Funktionen noch weitgehend unbekannt.

«Au-delà de la simple reproduction de formes»

La reproduction de formes préfigure la reproduction de lettres, un prérequis pour l'acquisition de l'écriture manuscrite. La reproduction d'une forme implique la coordination parfaite et l'intégration des informations visuo-spatiales dans une réponse motrice fine. Cette aptitude, qualifiée d'intégration visuo-motrice, indique qu'un enfant est prêt à aller à l'école et joue sur ses capacités scolaires initiales. Un nombre croissant d'études montre des liens entre des fonctions motrices et cognitives spécifiques (fonctions exécutives). Cependant, les processus complexes de reproduction et les fonctions cognitives sous-jacentes restent largement méconnus.

Elia ist 5 Jahre alt und besucht den Kindergarten. Während Elia gut und gerne Fahrrad fährt, klettert und springt, ist das Zeichnen auf Papier noch schwierig. Beim Versuch, ein Tier aus dem neuen Bilderbuch zu zeichnen, fällt es Elia schwer zu entscheiden, an welcher Stelle er mit zeichnen beginnen soll. Elia unterbricht die Zeichenbewegungen mehrfach, setzt den Stift ab und wechselt den Blick von der Zeichnung zum

Bilderbuch hin- und her. Durch die unkontrollierten und unsicher gezogenen Striche lässt sich das gezeichnete Tier nur schwer erkennen.

Die Prozesse, die beim Abzeichnen ablaufen, sind vielfältig und komplex: Hautsensoren in den Fingern liefern Informationen zum Druck, einerseits zwischen den Fingern und dem Stift, andererseits zwischen Stift und Papier. Das propriozeptive System ermöglicht, die Orientierung der Finger und deren Bewegung im Raum wahrzunehmen. Mittels des visuellen Systems kann Elia Bewegungsabläufe visuell erkennen und die Zeichnung auf dem Papier wahrnehmen. So kann Elia überprüfen, inwiefern das Gezeichnete von der Vorlage abweicht. Die Sinnesorgane ermöglichen eine vielfältige Wahrnehmung der motorischen Bewegung und tragen massgeblich zur Ausübung und zum Erlernen dieser Bewegung bei. Die neuronale Verarbeitung und Integration der Informationen und Rückmeldungen aus den Sinnesorganen ermöglichen Elia, die motorischen Bewegungsabläufe zu korrigieren und anzupassen.

Kinder lernen in der Regel zuerst horizontale und vertikale Linien nachzeichnen, gefolgt von den nächsten Grundelementen, dem Kreuz und dem Kreis. Aus dem

Kreis entwickelt sich anschliessend das Viereck und das Dreieck. Das Zeichnen eines Vierecks gelingt Kindern in der Regel mit etwa 4 Jahren, wenn sie zwei Linien mit einem rechten Winkel verbinden können (Jenni, 2013). Das Abzeichnen von geometrischen Formen ist eine Vorstufe des Abzeichnens von Buchstaben und erfordert die Fähigkeit zur visuo-motorischen Integration. Das heisst, die abzeichnende Form muss visuell erfasst, gespeichert, und auf der Basis dieser mentalen Repräsentation möglichst genau gezeichnet werden.

Warum ist die visuo-motorische Integration bedeutsam?

Forschungsbefunde zeigen, dass die visuo-motorische Integrationsfähigkeit mit der Schulbereitschaft und mit frühen akademischen Leistungen (z.B. in standardisierten Schulleistungstests) in Verbindung steht (Carlson et al., 2013; Grissmer et al., 2010). So konnte mehrfach gezeigt werden, dass Kinder mit guter visuo-motorischer Integrationsfähigkeit tendenziell über besser entwickelte kognitive Funktionen, sogenannte Exekutive Funktionen, verfügen (Cameron et al., 2012). Der Begriff Exekutive Funktionen ist ein Sammelbegriff für höher geordnete kognitive Prozesse (Miyake et al., 2000). Diese beinhalten beispielsweise das Inhibieren, d.h. Unterdrücken von vorschnellen Reaktionen/Antworten, das Aufrechterhalten von Inhalten im Arbeitsgedächtnis, das Problemlösen und flexible Anpassen auf neue Aufgaben, Regeln, oder Umwelten. Die Exekutiven Funktionen stehen nicht nur in engem Zusammenhang mit schulischen Leistungen, sondern können Schulleistungen in Mathematik und Lesen sogar über das generelle kognitive Funktionsniveau hinaus vorhersagen (Malanchini et al., 2019).

Abzeichnen ist ein komplexer Prozess.

Diese Befunde führen zur Frage, warum Kinder, die Formen genau abzeichnen können, häufig über besser entwickelte kognitive, d.h. Exekutive Funktionen verfügen, und umgekehrt. Tatsächlich ist das Abzeichnen von Formen oder Buchstaben für Kinder, die zu Beginn des Handschrifterwerbs stehen, ein anspruchsvoller und komplexer Prozess. Damit es Elia gelingt, eine Form genau abzeichnen, werden nicht nur feinmotorische Fähigkeiten im Umgang mit Stift und Papier und zeitlich genau koordinierte Bewegungsabläufe benötigt,

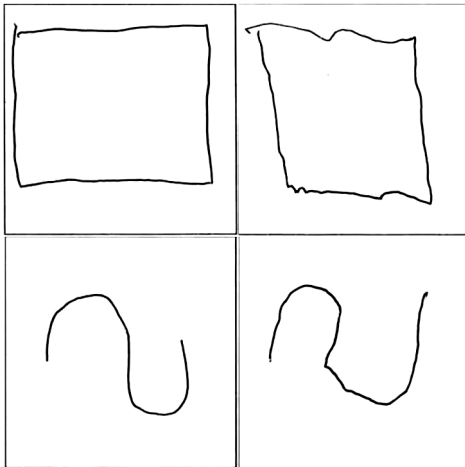
sondern auch viele kognitive Prozesse sind involviert. So muss einerseits die abzeichnende Form im Arbeitsgedächtnis gespeichert und aufrechterhalten werden. Andererseits muss flexibel hin- und hergewechselt werden zwischen der Vorlage und der eigenen Zeichnung. Ausserdem muss beim Abzeichnen eine angemessene Geschwindigkeit gewählt werden, die ein genaues Abzeichnen erlaubt. Dieses Abwägen zwischen Geschwindigkeit und Genauigkeit ist in vielen Bereichen, darunter auch für die Handschrift bedeutsam, da sich sowohl eine tiefe Leserlichkeit als auch ein langsames Arbeitstempo negativ auf das schulische Lernen auswirken kann (Dinehart, 2015). Darüber hinaus stellen die flexible Anpassung der Bewegungen einerseits, und die Bewegungsplanung der folgenden Form andererseits, weitere für das Abzeichnen relevante kognitive Prozesse dar. Abhängig vom Entwicklungsstand und den Fähigkeiten eines Kindes gelingen diese motorischen und kognitiven Prozesse (und/oder die komplexe Koordination dieser Prozesse) unterschiedlich gut.

Wo steht die Forschung?

Die Forschung hat zahlreiche Hinweise geliefert, dass die visuo-motorische Integration eng mit zentralen kognitiven Prozessen zusammenhängt. Jedoch wissen wir noch wenig über die genaue Art dieser Verbindung. Das Ziel unserer Forschung an der Abteilung Entwicklungspsychologie der Universität Bern ist es deshalb, diese Verbindung zwischen motorischen und kognitiven Funktionen besser zu verstehen. Ein besseres Verständnis dieser Zusammenhänge ist nicht nur aus theoretischer, sondern auch aus praktischer Sicht bedeutsam. Wenn wir die (visuo-)motorischen Aspekte des Abzeichnens von Formen und Buchstaben und die dazu benötigten spezifischen kognitiven Prozesse besser verstehen, können wir adäquatere Fördermöglichkeiten für Kinder mit Schwierigkeiten im Handschrifterwerb entwickeln. Um diesem Ziel näher zu kommen, untersuchen wir in einer aktuellen Studie nicht nur das Produkt, das heisst, die Genauigkeit des Abzeichnens, sondern auch die Prozesse während des Abzeichnens. Dazu erfassen wir mithilfe eines Tablets u.a. die Geschwindigkeit und den Grad der Automatisierung der Schreibbewegungen während des Abzeichnens. Wie die gezeichneten Formen in **Abbildung 1** eindrucklich aufzeigen, können sich die Prozesse, die zu einer bestimmten Form führen,

substantiell unterscheiden. Das Erfassung solcher Prozesse während des Abzeichnens ermöglicht uns neue Einblicke in die Komplexität der Handschrift und lässt uns die involvierten kognitiven Prozesse besser verstehen. Zusätzlich zur Untersuchung der Schreibprozesse haben die in unserem Forschungsprojekt untersuchten 5–6-jährigen Kinder Aufgaben zur Feinmotorik und zu den Exekutiven Funktionen bearbeitet. Die Resultate weisen darauf hin, dass sowohl feinmotorische Fähigkeiten als auch Exekutiven Funktionen zur Genauigkeit und Flüssigkeit (Automatisierung) der abgezeichneten Formen beitragen, wobei zentrale kognitive Prozesse besonders zu Beginn des Abzeichnens stark involviert sind. Einerseits durch die Untersuchung des Produkts, das heisst der Genauigkeit, und andererseits der Prozesse während des Abzeichnens, versuchen wir die Komplexität der Handschrift in Teilbereiche aufzuteilen, die es uns ermöglichen wird, Kinder mit Schwierigkeiten in einem spezifischen Bereich des Handschrifterwerbs bestmöglich zu identifizieren und zu unterstützen.

Abbildung 1:



Unterschiedliche Prozesse können zu einem ähnlichen Produkt führen

Identifikation (visuo-) motorischer Schwierigkeiten.

Um den grafomotorischen Entwicklungsstand von 4–8-jährigen Kinder im Abzeichnen von geometrischen

Formen zu erfassen, wurde an der PH Bern das Screening- und Differentialdiagnostik-Instrument GRAFOS entwickelt (Sägesser Wyss & Eckhart, 2016). Mit diesem effizienten und kindgerecht gestalteten Screening können Kinder mit schwachen visuo-motorischen und grafomotorischen Fähigkeiten im Klassen- oder Einzelsetting identifiziert werden. Eingebettet in einer Rahmengeschichte zeichnen die Kinder verschiedene geometrische Formen in vordefinierte Kästchen ab, die dann gemäss genau definierten Kriterien beurteilt werden. Zusammen mit einem Beobachtungsbogen und Einschätzungen der Lehrperson können so anhand standardisierter Altersnormen Kinder mit Entwicklungsverzögerungen identifiziert und anschliessend gefördert werden.

Die Identifikation und Förderung von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen in (visuo-) motorischen Fähigkeiten ist aus mehreren Gründen bedeutsam. Einerseits konnte gezeigt werden, dass visuo-motorische Fähigkeiten mit späteren Schreibleistungen, der Textlänge, und dem Wortschatz eines Kindes zusammenhängen (Dinehart, 2015; Olinghouse & Graham, 2009). Andererseits können Schwierigkeiten in der visuo-motorischen Integration dazu beitragen, dass die Handschrift weniger gut automatisiert wird, was bedeutet, dass viele kognitive Ressourcen (z.B. Aufmerksamkeit) für die Bewegungsabläufe des Schreibens verwendet werden müssen. So bleiben weniger kognitive Ressourcen übrig für andere Aspekte, wie beispielsweise das Textverständnis, was sich langfristig negativ auf das Lernen auswirken kann. Ein weiterer zentraler Grund für eine Förderung von Kindern mit schwachen (visuo-)motorischen Fähigkeiten ist die relativ hohe Stabilität der motorischen Entwicklung. Anders als häufig angenommen, 'verwachsen' Schwierigkeiten in den motorischen Funktionen in der Regel nicht. Langzeitstudien deuten darauf hin, dass motorische Defizite oftmals bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben (Blank et al., 2012).

Die Verbindung von Motorik und Kognition.

Die genannten Befunde weisen auf Verbindungen zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung hin. In unseren Forschungsprojekten konnten wir spezifische Zusammenhänge zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung bei Kindergarten- und Primarschulkindern mehrfach replizieren (z.B.

Maurer & Roebers, 2019, 2020). Dabei untersuchten wir über visuo-motorische Integrationsfähigkeiten hinaus auch die Fein- und Grobmotorik. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit besser entwickelten motorischen Funktionen in der Regel auch bessere kognitive Leistungen erbringen und umgekehrt. Dieser Zusammenhang scheint tendenziell stärker zu sein für visuo-motorische und feinmotorische Aufgaben als für grobmotorischen Aufgaben. Wenn also Kinder in unseren Untersuchungen beispielsweise Formen abzeichnen, Perlen auf eine Schnur auffädeln, Taler in einen Spalt einwerfen und Stecker in ein Brett stecken, scheinen bestimmte kognitive Funktionen benötigt und während der Ausführung involviert zu sein. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass diese kognitive Beteiligung während einer motorischen Aufgabe besonders stark ist, wenn die motorische Aufgabe neu und komplex ist, anstatt gut geübt und eher einfach (Maurer & Roebers, 2019). Übertragen auf den Kindergarten- oder Schulkontext bedeutet dies, dass in motorisch anspruchsvollen Aufgaben, in welchen die Kinder gefordert, aber auch nicht überfordert werden, kognitive Prozesse (Exekutive Funktionen) besonders stark involviert sind. Eine Beteiligung von Exekutiven Funktionen in einer motorischen Aufgabe wird am besten dann erreicht, wenn die Aufgabe in ihrer Schwierigkeit individuell an das Entwicklungsniveau des Kindes angepasst werden. Wenn zusätzlich die Aufgabenstellung stetig verändert wird, bleibt die Aufgabe neu und es ist anzunehmen, dass über motorische Funktionen hinaus auch die Exekutiven Funktionen beansprucht werden.

Autorenangaben:

Michelle N. Maurer, Dr. phil.

Universität Bern

Institut für Psychologie

Fabrikstrasse 8

3012 Bern

michelle.maurer@psy.unibe.ch

https://www.entwicklung.psy.unibe.ch/ueber_uns/personen/maurer/index_ger.html



Edouard Gentaz



Florence Bara

Le rôle de l'usage du corps via les mouvements d'exploration dans les apprentissages scolaires

Rôle du corps dans les apprentissages.

Une grande partie des apprentissages scolaires mobilise seulement les modalités sensorielles visuelle et auditive des enfants ; l'utilisation du corps à l'école étant souvent focalisée sur activités physiques et sportives (avec de nombreuses recherches relevant les bienfaits de ces dernières sur le développement des fonctions cognitives ; cf. Valkenborghs, et al. 2019).

Lernen mit Bewegung: Die Rolle des Körpereinsatzes im schulischen Lernen

Die Rolle des Körpers beim Lernen

Beim schulischen Lernen werden grösstenteils nur der Hör- und der Sehsinn der Kinder gefordert. In der Schule konzentriert sich der Körpereinsatz oft auf die körperliche und sportliche Aktivität (zahlreiche Forschungsergebnisse belegen die positive Wirkung der körperlichen Betätigung auf die kognitiven Funktionen; vgl. Valkenborghs et al., 2019).

Un certain nombre d'études ont confirmé ou révélé le rôle du corps dans certains apprentissages (Bara, Rivier & Gentaz, 2020, notamment dans le champ du développement et de la compréhension du langage. Ainsi, les gestes favoriseraient l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire (Badinlou, Kormi-Nouri & Knopf, 2018; Mavilidi et al., 2015; Mecklenbräcker Steffens, Jelenec & Goergens, 2011; Nooijer et al., 2013), les processus de compréhension seraient facilités par la manipulation (Glenberg et al., 2004, Glenberg, Brown, & Levin, 2007), le geste d'écriture

permettrait de mieux retenir la forme des lettres (Kiefer et al., 2015; Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005).

Un nombre important de recherches comportementales montrent que les systèmes cognitif et sensori-moteur sont intimement liés et que l'interaction entre le corps et l'environnement favorise les apprentissages dans différents domaines tels que le langage, la lecture, le nombre, la géométrie, et la résolution de problème (Gimbert, Gentaz & Mazens, 2019; Kiefer & Trumpp, 2012; Pecher & Zwaan, 2005; Pinet & Gentaz, 2008; Pouw, van Gog & Paas, 2014; Pulvermüller, 2005). En mathématique, le comptage sur les doigts facilite l'apprentissage des nombres chez les jeunes enfants (Jordan et al., 2008), l'interaction langage-geste contribue à la construction du raisonnement (Pier et al., 2019) et l'exploration haptique de figures géométriques favorise leur reconnaissance (Kalenine, Pinet, & Gentaz, 2011). Ces recherches ont relancé les propositions anciennes de certains pédagogues ou psychologues sur l'utilisation du corps pour apprendre (Montessori, 1958 ; Piaget & Inhelder, 1948).

Effets bénéfiques de l'exploration haptique manuelle dans l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture se base sur un réseau multimodal qui se développe lors de l'apprentissage simultané du geste et de la reconnaissance de la forme des lettres. Depuis une vingtaine d'années, nous évaluons les effets de l'utilisation du corps dans l'apprentissage de la lecture. Ces recherches, menées en contexte écologique, auprès d'élèves âgés de 5-6 ans comparent différentes conditions d'apprentissage et nous ont permis de montrer l'efficacité de l'ajout de l'exploration haptique dans un entraînement à l'apprentissage des lettres. Le recours à la modalité haptique, fournirait un moyen de favoriser la connexion entre la forme visuelle et la forme auditive des lettres (Gentaz, 2018).

Le sens du toucher correspond à un système de récepteurs sensoriels cutanés qui vont donner des informations lorsque la peau entre en contact avec les objets de manière passive ou active. La perception haptique provient de la stimulation de la peau lors des mouvements actifs de la main mis en œuvre pour explorer un objet (Gentaz, 2018). Les informations proprioceptives et motrices liées aux mouvements d'exploration doivent être traitées et intégrées aux informations cutanées. La perception et l'action sont ainsi étroitement liées dans le système haptique. Le mode d'exploration (une ou deux mains, un ou plusieurs doigts, l'utilisation ou non de la paume...) dépend en grande partie des propriétés (taille, volume, orientation) du stimulus à percevoir. Pour compenser le champ perceptif cutané restreint et appréhender les objets dans leur intégralité, il faut produire plusieurs mouvements d'exploration, variant en fonction des caractéristiques de ce qu'il faut percevoir. Il en résulte une appréhension séquentielle et souvent partielle, qui charge lourdement la mémoire de travail et qui nécessite, en fin d'exploration, un travail mental d'intégration et de synthèse pour aboutir à une représentation cohérente et unifiée de l'objet. Ainsi, le traitement attentionnel est immédiat pour les stimulations visuelles, alors qu'il est beaucoup plus long pour les stimulations haptiques (Eimer & Forster, 2003). Le processus d'intégration multisensorielle, qui permet de combiner les différentes sources d'information, permet à l'individu de percevoir de manière précise

son environnement (Calvert, Spence & Stein, 2004). Cette perception intégrée est plus informative et permet de saisir la nature complexe des objets plus rapidement et plus précisément que ne le prévoit la somme des informations isolées. La coordination entre vision, toucher et proprioception est présente dès la naissance et augmente avec l'âge (Streri & Gentaz, 2004). Les capacités de perception tactile se développent précocement et permettent à l'enfant de retirer des informations précises de son environnement. Cette perception, souvent peu sollicitée dans les apprentissages scolaires, pourraient permettre, via les processus d'intégration sensorielle, de mieux apprendre les associations lettre-son.

Par exemple, dans une série d'études, nous avons comparé deux entraînements proposant de façon commune des activités destinées à développer la conscience phonémique et la connaissance des lettres mais se distinguant par le type d'exploration des lettres : un entraînement haptique (groupe expérimental) et un entraînement visuel (groupe contrôle). Les enfants ont été répartis dans les deux groupes d'entraînement sur la base de leurs résultats à des prétests (conscience phonologique, connaissance des lettres, niveau de vocabulaire, QI non verbal) afin de comparer deux groupes équivalents d'enfants. Alors que l'entraînement haptique sollicite les modalités haptique, visuelle et auditive, l'entraînement visuel ne sollicite que les modalités visuelle et auditive. A chaque séance, des tâches de conscience phonémique (repérer le son dans une comptine, retrouver les mots qui commencent ou finissent par le son ciblé par la séance) et des tâches d'exploration de la lettre haptiquement ou visuellement étaient proposées aux élèves. Lors de l'exploration visuo-haptique et haptique, les élèves étaient amenés à tenir la lettre dans leur main puis à suivre avec leur index ses contours, d'abord les yeux ouverts, puis les yeux fermés. Ils réalisaient également une tâche de discrimination haptique, consistant à retrouver la lettre cible parmi deux lettres explorées avec la main, les yeux fermés. Pour l'exploration visuelle, les élèves disposaient d'une petite carte avec la lettre imprimée dessus et avaient pour tâche de retrouver la lettre cible parmi d'autres lettres.

Certains apprentissages peuvent être réalisés par l'observation répétée d'actions. L'enfant peut en effet extraire des constantes à partir des informations visuelles sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer pour produire ses mouvements. Ces informations perçues au début de manière implicite seront utilisées de plus en plus consciemment (Vinter & Perruchet, 2002; Bonneton et al., 2018). Afin de tester les effets d'un apprentissage visuel, nous avons développé un entraînement « visuel-séquentiel » dans lequel les lettres, présentées aux enfants sur un écran d'ordinateur, étaient tracées progressivement jusqu'à apparaître en entier (Bara et al., 2004; Hillairet de Boisferon et al., 2007). Les résultats révèlent là encore une supériorité de l'entraînement haptique sur le décodage par rapport aux entraînements visuels. L'exposition à un modèle de tracé dynamique de la lettre ne permet pas d'améliorer autant l'apprentissage des lettres et des associations lettre-son que la production effective du mouvement par l'enfant. Si les enfants sont capables de retirer certaines informations sur le mouvement à partir de sa présentation visuelle (Bonneton-Botté et al., 2012, 2018), cela ne permet pas pour autant d'améliorer de manière plus importante l'apprentissage que la réalisation effective de l'action. Nous pouvons supposer que l'accès aux informations visuelles sur le mouvement pourrait être utile s'il est couplé à la réalisation effective du geste.

Ces résultats vont dans le sens d'autres études qui montrent une supériorité de la réalisation de l'action en comparaison de la simple observation sur l'apprentissage des lettres et des mots (Badinlou, Kormi-Nouri, & Knopf, 2018). Si l'observation de l'action peut avoir un effet, il reste cependant toujours plus faible que la réalisation de l'action. La construction d'un réseau neuronal partagé, impliquant le cortex prémoteur lors de la perception visuelle, ne se mettrait en place que si les enfants ont appris en réalisant l'action ; la simple observation de quelqu'un d'autre réalisant l'action ne suffirait pas à mettre en place ce réseau (James & Bose, 2011; James & Swain, 2011).

Conclusions

Nous disposons maintenant d'un ensemble de données comportementales et neurologiques recueillies chez l'enfant, qui permettent d'attester de l'efficacité des

interactions multisensorielles lors de l'apprentissage (Bara, Rivier & Gentaz, 2020). L'ensemble des recherches montre l'efficacité de l'ajout de l'exploration haptique pour développer la connaissance des lettres et les habiletés de décodage. C'est l'action de l'enfant dans son environnement, et non pas la simple observation, qui participe à l'élaboration des connaissances et qui permet la mise en œuvre du processus de décodage pour la lecture. Cependant, des études restent à mener pour démontrer son utilité pour les processus de plus haut niveau.

Finalement, ces recherches mettent donc en avant les interactions entre les sens et l'influence des composantes motrices et perceptives qui sont constamment en interaction pour nous permettent de comprendre le monde qui nous entoure. L'environnement a une place importante en imposant des contraintes sur la perception. La cognition serait donc le résultat de trois éléments en interaction, le cerveau, le corps et l'environnement. Ces recherches sont particulièrement intéressantes pour comprendre le fonctionnement psychologique de l'enfant lors d'apprentissages scolaires. Ainsi, dans cette perspective, l'apprentissage peut être considéré comme un mécanisme qui ne dépendrait ni des possibilités motrices de l'enfant, ni de ses possibilités d'interaction avec l'environnement qui l'entoure. La prise en compte de ces deux contraintes pourrait permettre à l'enseignant de faciliter les apprentissages en proposant un environnement qui permet des interactions motrices et qui facilite l'émergence des connaissances.

Références bibliographiques :

- Badinlou, F., Kormi-Nouri, R., & Knopf, M. (2018). Action memory and knowledge-based cuing in school-aged children: The effect of object presentation and semantic integration. *Acta Psychologica*, 186, 118–125.
- Bara, F., & Bonneton-Botté, N. (2017). Learning letters with the whole body: Visuomotor vs visual teaching in kindergarten. *Perceptual & Motor Skills*, 125, 190–207.
- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 643–663.

- Bara, F., Gentaz, E., Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2004). The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition. *Cognitive Development*, 19, 433–449.
- Bara, F., Rivier, J., & Gentaz, E. (2020). Comprendre le rôle bénéfique de l'usage du corps dans l'apprentissage de la lecture à la lumière de la théorie de la cognition incarnée. *A.N.A.E.*, 168.
- Bonneton-Botté, N., Bara, F., De La Haye-Nicolas, F., Marec-Breton, N., & Gonther, C. (2018). Writers' and pre-writers' perception of the cursive handwriting movement. *Reading and Writing*, 31, 927–943.
- Bonneton-Botté, N., De La Haye, F., Marec-Breton, N., & Bara, F. (2012). Détection et identification d'une caractéristique du mouvement d'écriture manuscrite chez les enfants pré-scripteurs et scripteurs. *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 66, 164–171.
- Calvert, G. A., Spence, C., & Stein, B. E. (2004). *The handbook of multisensory processes*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Eimer, M., & Forster, B. (2003). Modulations of early somatosensory ERP components by transient and sustained spatial attention. *Experimental Brain Research*, 151, 24–31.
- Gentaz, E. (2018). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris : Dunod.
- Gentaz, E., Bara, F., & Colé, P. (2003). Evaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture chez les jeunes enfants de grande section maternelle : Étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année Psychologique*, 104, 561–584.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., & Colé, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of french first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *PLOS One*, 8(11), 1–9.
- Gimbert, F., Gentaz, E., Mazens, K. (2019). Approximate number system (ANS) training with vision or touch in children. *Topics in Cognitive Psychology – L'Année Psychologique*, 119, 3-24.
- Glenberg, A. M., Brown, M., & Levin, J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 389–399.
- Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 424–436.
- Hillairet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2007). Préparation à la lecture des jeunes enfants : Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'Année Psychologique*, 107, 537–564.
- James, K. H., & Bose, P. (2011). Self-generated actions during learning objects and sounds create sensori-motor systems in the developing brain. *Cognitive Brain Research*, 15, 485–503.
- James, K. H., & Swain, S. N. (2011). Only self-generated actions create sensori-motor systems in the developing brain. *Developmental Science*, 14, 1–6.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2008). Development of number combination skill in the early school years: When do fingers help? *Developmental Science*, 11, 662–668.
- Kalenine, S., Pinet, L., & Gentaz, E. (2011). The visuo-haptic and haptic exploration of geometrical shapes increases their recognition in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 18–26.
- Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., & Trumpp, N. M. (2015). Handwriting or typewriting? The influence of pen or keyboard-based writing training on reading and writing performance in preschool children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11, 136–146.
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 15–20.
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Cliff, D. P., & Paas, F. (2015). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 27, 413–426.
- Mecklenbräuker, S., Steffens, M. C., Jelenec, P., & Goergens, N. K. (2011). Interactive context integration in children? Evidence from an action memory study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 747–761.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique, la maison des enfants*. Desclée de Brouwer.
- Nooijer, J. A., van Gog, T., Paas, F., & Zwaan, R. A. (2013). Effects of imitating gestures during encoding or during retrieval of novel verbs on children's test performance. *Acta Psychologica*, 144, 173–179.
- Pecher, D., & Zwaan, R. A. (2005). *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pier, E. L., Walkington, C., Clinton, V., Boncoddò, R., Williams Pierce, C., Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2019). Embodied truths: How dynamic gestures and speech contribute to mathematical proof practices. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 44–57.
- Pinet, L. & Gentaz, E. (2008). Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la reconnaissance de figures géométriques planes chez les enfants de cinq ans : étude de la contribution du système haptique manuel ». *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 12 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/753> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.753>

- Piquard-Kipffer, K., & Sprenger-Charolles, L. (2013). Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8). *Topics in Cognitive Psychology*, 113, 491–521.
- Pouw, W. T., van Gog, T., & Paas, F. (2014). An embedded and embodied cognition review of instructional manipulatives. *Educational Psychology Review*, 26, 51–72.
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 576–582.
- Valkenborghs, S., Noetel, M., Hillman, C., Nilsson, M., Smith, J., Ortega, O. & Lubans, D. (2019). The impact of physical activity on brain structure and function in youth: A systematic review. *Pediatrics*, 144 (4) e20184032.
- Streri, A., & Gentaz, E. (2004). Cross-modal recognition of shape from hand to eyes and handedness in human newborn. *Neuropsychologia*, 42, 1365–1369.
- Vinter, A., & Perruchet, P. (2002). Implicit motor learning through observational training in adults and children. *Memory and Cognition*, 30, 256–261.

Auteurs :

Dr. Edouard Gentaz, Professeur de Psychologie du Développement, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse, Edouard.Gentaz@unige.ch

Florence Bara, Maître de Conférences, Habilitée à diriger des recherches, Université Toulouse - Jean-Jaurès. florence.bara@univ-tlse2.fr / <https://cille.univ-tlse2.fr/accueil/annuaire/mme-florence-bara/>

Pour aller plus loin :

- Cours gratuit et libre d'accès (MOOC) du Prof. Gentaz sur « Le Développement psychologique de l'enfant »
<https://www.coursera.org/learn/enfant-developpement/>
- Séminaire des Archives Jean Piaget : conférence de Florence Bara sur le thème « Expériences sensori-motrices et apprentissages scolaires »
<https://www.youtube.com/watch?v=X8LwK0f4T4>





lic. phil. Christina Kohli

Schulen als sichere Orte für geflüchtete traumatisierte Kinder, Jugendliche und ihre Eltern

Interview mit lic. phil. Christina Kohli

Ende 2019 waren 1% der Weltbevölkerung auf der Flucht, so viele Menschen wie seit dem 2. Weltkrieg nicht mehr. 40% davon sind Kinder (UNHCR, o.J.). Viele der geflüchteten Kinder und Jugendlichen sind in ihrem Heimatland oder auf der Flucht traumatisiert worden (UNHCR, o. J.). Vertreter des schweizerischen Roten Kreuzes plädieren wiederholt für die frühe Identifikation von Traumafolge-Erkrankungen, weil dies ermögliche, Betroffene früh an entsprechende Unterstützungsangebote zu verweisen und damit Chronifizierung und hohe gesellschaftliche Folgekosten zu vermeiden (Heiniger & Kaiser, 2020).

Eine erfolgreiche schulische Integration ist bei Kindern mit einer Traumafolge-Störung erschwert und nicht selten stellen externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten grosse Herausforderungen an die Lehrpersonen.

Christina Kohli blickt auf sieben Jahre als Leiterin der Sprechstunde Psychotraumatologie am Sozialpädiatrischen Zentrum des Kantonsspitals Winterthur zurück und gewährt uns Einblicke in Praxisalltag, Angebote und persönliche Gedanken. Insbesondere wird sie die «Fussballgruppen-therapie» vorstellen, welche am SPZ entwickelt worden ist und zum Ziel hat, dass sich die Kinder in der spielerischen Bewegung neue emotionale und soziale Kompetenzen aneignen können.

Les écoles, refuges pour les enfants et les adolescents migrants traumatisés et leurs parents

Interview de Christina Kohli, lic. phil.

Fin 2019, les réfugiés représentaient 1% de la population mondiale. Ce chiffre n'avait jamais été aussi élevé depuis la Seconde Guerre mondiale. Parmi eux, 40% sont des enfants (UNHCR, o.J.). Bon nombre des enfants et des adolescents réfugiés ont subi des traumatismes, dans leur pays d'origine ou au cours de leur exil (UNHCR, o.J.). Les représentants de la Croix-Rouge suisse ont

plaidé à plusieurs reprises pour l'identification précoce des séquelles de ces traumatismes. Selon eux, cela permettrait d'orienter rapidement les personnes concernées vers les services de soutien adaptés, et ainsi d'éviter une chronicisation de leurs maux et des coûts élevés pour la société par la suite (Heiniger & Kaiser, 2020).

Les enfants souffrant de troubles consécutifs à des traumatismes ont plus de mal à s'intégrer à l'école, et, bien souvent, leurs troubles du comportement d'externalisation et d'internalisation représentent des défis pour les enseignants.

Christina Kohli revient sur ses sept années en tant que responsable des consultations de psychotraumatologie au centre socio-pédiatrique de l'Hôpital cantonal de Winterthur. Elle nous donne un aperçu de son travail quotidien et des offres proposées, et nous livre quelques-unes de ses réflexions. Elle présentera en particulier la «thérapie de groupe par le football», mise au point au centre socio-pédiatrique, et dont l'objectif est de permettre aux enfants de s'approprier de nouvelles compétences émotionnelles et sociales par le mouvement et le jeu.

Kinder und Jugendliche integrieren sich oft schneller hier bei uns als ihre Eltern. Weshalb ist dies so und welche Auswirkungen hat dies auf die Eltern- Kind-Beziehung?

Kinder treten durch die Schulpflicht vor ihren Eltern in eine «neue Normalität mit Alltagsstruktur» ein. Der Schule wird oft die Rolle als «Integrationsmotor» zugeschrieben. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die Kinder in den meisten Fällen deutlich schnellere Fortschritte im Erwerb der deutschen Sprache machen. Nicht selten kommt ihnen durch die besseren sprachlichen Kompetenzen im Vergleich zu den Eltern eine bedeutende Rolle im Integrationsprozess der Familie zu. Oft übersetzen sie an verschiedenen Stellen für ihre Eltern (nach wie vor leider immer wieder auch bei Schulgesprächen).

Die Eltern, welche im von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägten Heimatland und auf der Flucht oft unendlich viel geleistet haben, um ihre Kinder zu beschützen, können dadurch in ihrer (elterlichen) Selbstwirksamkeitserwartung geschwächt werden. Uns ist es auch deshalb wichtig, Eltern von Beginn an eng in die Abklärungs- und Therapieprozesse miteinzubinden. Ziel dabei ist stets, sie in der Wahrnehmung ihrer Elternrolle zu unterstützen. Neben psychoedukativen Elementen (Traumafolgestörungen sind eine normale Reaktion auf eine aussergewöhnliche Situation), suchen wir mit ihnen nach Möglichkeiten, ihre durch die traumatischen Erfahrungen verunsicherten Kinder bestmöglich stärken zu können. Bei Hinweisen auf eigene Traumafolgestörungen ermutigen wir sie, für sich selber psychotherapeutische Begleitung in Anspruch zu nehmen und unterstützen sie gegebenenfalls bei der Suche eines entsprechenden Angebotes.

Welche diagnostischen Puzzleteile und Instrumente haben sich in Ihrer Praxiserfahrung bewährt?

Zu einer umfassenden traumadiagnostischen Abklärung gehören neben der traumaspezifischen Diagnostik die Entwicklungsanamnese, die Abklärung der familiären und sozialen Umstände sowie auch eine allgemeine Verhaltens- und Psychodiagnostik. Für die Gespräche mit den Eltern ziehen wir, sofern die Verständigung in Deutsch noch erschwert ist, interkulturelle Dolmetscher*innen hinzu. Wichtig ist dabei die Transparenz unserer Rollen. Wir machen oft die Erfahrung, dass Eltern uns gegenüber sehr zurückhaltend sind, da sie befürchten, dass sich die Inanspruchnahme von psychiatrisch-psychotherapeutischer Unterstützung negativ auf ihren Aufenthaltsstatus auswirken könnte. Als hilfreich in der Arbeit mit den Eltern, aber insbesondere in den Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen haben sich zeichnerische Darstellungen erwiesen. Dazu hat die Zürcher Arbeitsgruppe Kind und Trauma (ZAKT) eine Mappe mit 16 Kopiervorlagen erstellt.¹ Darauf werden bekannte Traumasymptome dargestellt. Ich mache die Erfahrung, dass es Betroffenen oft einfacher fällt, über ihre Belastungen zu sprechen, wenn mögliche Auswirkungen von traumatischen Ereignissen an den Beispielen Anderer dargestellt werden. Die Einschätzung der kognitiven Entwicklung gestaltet sich oft nicht einfach. Als hilfreich erlebe ich nebst dem Austausch mit der Lehrperson auch die Unterrichtsbesuche.

Welche Rolle spielt die Schule für traumatisierte Kinder und Jugendliche und welche Möglichkeiten gibt es für Lehrpersonen, um den Betroffenen zu helfen?

Die Schule kann eine Schlüsselrolle in der Unterstützung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen spielen. Sie kann zum sicheren Ort werden, indem sie einen verlässlichen und vorhersehbaren Rahmen bildet. Dies ist die Grundlage für das Sicherheitsgefühl der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Dabei ist die Beziehung zur Lehrperson zentral. Bei einer entsprechend

¹ Die Mappe kann bei Prof. Dr. Markus Landolt, Kinderspital Zürich, für 30 Franken (inkl. Versand) bezogen werden (markus.landolt@kispi.uzh.ch).

wertschätzenden, unterstützenden Haltung kann die Lehrperson eine wichtige Vertrauensperson sein, mit welcher das Kind, wenn es das möchte, über seine Belastungen sprechen kann. So zeigen Studien, dass in der Schule erfahrene soziale Unterstützung durch die Lehrperson oder Mitschüler*innen, eine protektive Wirkung bezüglich der Entwicklung von Traumafolgestörungen hat.

Die Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen diese sicheren Orte gestalten können, ist meiner Erfahrung nach, dass sie sich im Zusammensein mit den betroffenen Kindern kompetent und vor allem selbstwirksam erleben. Dafür scheint es mir wichtig, dass sie über Wissen zu Traumafolgestörungen verfügen. Leider ist dies bei vielen Lehrpersonen nicht der Fall. Eindrücklich wurde dies ausgehend von einer Untersuchung im Kanton Solothurn im Beitrag von Landolt & Nabuurs, 2017 in diesem Heft beschrieben.

Meiner Erfahrung nach wird bei den betroffenen Kindern ein zu grosses Mass an Kontrolle vorausgesetzt, werden die Handlungsspielräume der traumatisierten Kinder überschätzt. Ich mache die Erfahrung, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion sich ins Positive verändern kann, wenn Lehrpersonen um die störungsimmanenten Schwierigkeiten in der Regulation von Emotionen, Konzentration und Motorik wissen und darauf nicht sanktionierend, sondern beruhigend reagieren, resp. einwirken können. Mit wenig Traumawissen kann auffälliges Verhalten bereits anders eingeordnet und dann bestenfalls entsprechend deeskalierend darauf reagiert werden. Ebenfalls im Rahmen der ZAKT haben wir einen Leitfaden für den Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule erarbeitet. Die sechsseitige Broschüre geht vom aktuellen Forschungsstand aus, vermittelt Wissen zu Traumata und enthält konkrete Hinweise für den Unterricht.²

Was vermitteln Sie in den Weiterbildungen für Lehrpersonen?

Ganz wichtig ist mir, dass die Lehrpersonen realisieren,

wie wichtig sie im Leben von traumatisierten Kindern sein können. Neben einer allgemeinen Einführung in die Thematik gehe ich auf mögliche Traumafolgen und insbesondere Unterstützungsmöglichkeiten im Unterricht ein. So kann eine enge Strukturierung durch die Lehrperson präventiv für die Symptome des Wiedererlebens sein. Meine Patient*innen erzählen mir oft, dass dissoziative Zustände in Phasen des selbständigen Arbeitens gehäuft auftreten, ebenso wenn die Kinder müde sind, resp. schlecht schlafen.

Bei der Vermeidung, einem weiteren Traumasymptom, zeigen sich immer wieder auch grundlegende Ängste der Lehrpersonen, gewisse Themen im Unterricht zu besprechen. Da verweise ich dann oft auch auf entsprechende Bilderbücher oder Unterrichtsmaterialien.

Ruhig zu sitzen ist für traumatisierte Kinder aufgrund hoher Spannungszustände und ständiger Alarmbereitschaft eine oft nicht mögliche Anforderung. Und immer wieder weise ich darauf hin, dass traumatisierte Kinder meist über einen geringen Selbstwert und eine reduzierte Selbstwirksamkeitserwartung verfügen und es entsprechend wichtig ist, dass sie viele Erfolgserlebnisse haben können.

Vertieft gehe ich auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ein, insbesondere auch auf ihr Recht, das hiesige Schulsystem zu verstehen.

Weiter stelle ich oft fest, dass Lehrpersonen an Elterngesprächen bezüglich dem Einholen von Informationen zur Schüler*in sehr zurückhaltend sind, dies aus Angst, bei den Eltern etwas zu triggern resp. vor unkontrollierbaren Reaktionen. Insbesondere bei einem traumatisierten Kind finde ich es aber wichtig, dass die Lehrpersonen wissen, wovor es Angst hat, worauf sie im Zusammensein besonders achten sollen. Zusammen mit der PH Kreuzlingen haben wir einen Leitfaden zu Elterngesprächen entwickelt.³ Grundsätzlich erhöht sich durch die Sensibilisierung der Lehrpersonen die Chance, dass Symptome, welche auf eine Traumafolgestörung hindeuten könnten, bei den betroffenen Kindern früher erkannt und somit Fachstellen involviert werden können.

² Unter anderem unter folgendem Link erhältlich: www.ksw.ch/klinik/sozialpaediatrisches-zentrum-spz/angebot/sprechstunden/psychotraumatologie/#materialien-schulen

³ www.ksw.ch/klinik/sozialpaediatrisches-zentrum-spz/angebot/sprechstunden/psychotraumatologie/#materialien-schulen

Mit welcher Methode arbeiten Sie psychotherapeutisch mit betroffenen Kindern und Jugendlichen?

Unterdessen integriere ich verschiedene traumatherapeutische Verfahren in meiner Arbeit. Oft kombiniere ich die narrative Expositionstherapie für Kinder (KIDNET) mit traumafokussierten, kognitiv-verhaltenstherapeutischen Elementen. Hypno- und gestalttherapeutische Elemente sind immer auch dabei. Wie anfangs gesagt, ist es mir dabei immer wichtig, die Eltern eng miteinzubeziehen.

Welche Angebote haben Sie persönlich in den 10 Jahren Erfahrung in Arbeit mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Familien als wirkungsvoll erlebt?

Zusätzlich zu den störungsspezifischen einzeltherapeutischen Herangehensweisen erachte ich die gruppentherapeutischen Angebote als sinnvolle Ergänzung. Wie an früherer Stelle schon erwähnt, haben viele bei uns angemeldete Kinder Mühe in der Regulation von Emotionen, Impulsen und Motorik, was entsprechend oft leider auch zu sozialen Schwierigkeiten führt. Gefragt nach ihrer Lieblingsbeschäftigung, nennen viele Kinder neben dem «Gamen» das Fussballspiel. So hatten wir im Verlauf die Idee einer Fussballgruppentherapie für Kinder mit Schwierigkeiten in der Emotionsregulation und im sozialen Umgang. Mittels Theorie-Blöcken zu beispielsweise Erkennung und Regulation von Emotionen, anschliessenden spielerischen Übungen und durch Erfahrungen in der Gruppe sollen neue Skills geübt, soziale Kompetenzen erweitert und auch die Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Begleitend dazu wird künftig eine Elterngruppe angeboten werden, welche zum Ziel hat, den Müttern und Vätern neue Kompetenzen im Umgang mit den sozialen und emotionalen Schwierigkeiten ihrer Kinder zu vermitteln und sie so in ihrer Rolle als Mutter und Vater zu stärken. Wichtig ist uns dabei auch die Einbindung der Lehrpersonen. Sie haben die Möglichkeit, an einer Einführungsveranstaltung zum Thema «traumatisierte geflüchtete Kinder in der Schule» teilzunehmen, um mit vertieftem Wissen die Schüler*innen besser verstehen und unterstützen zu können. Zusätzlich stehen wir während der Durchführung der Gruppe in regelmässigem Kontakt mit den Lehrpersonen, so dass in der Gruppe Gelerntes im schulischen Alltag weiter geübt und angewandt werden kann.

Was hat Sie persönlich in der Arbeit mit Flüchtlingsfamilien und Institutionen berührt?

Mich berührt es immer wieder, wenn ich sehe, welche positive Auswirkungen es auf das Leben der oft schwer belasteten Kinder und deren Familien hat, wenn sie hier auf Menschen treffen, welche bestmöglich versuchen, sie in ihrem Erleben zu verstehen und sie in ihrer positiven Entwicklung zu unterstützen. Dies erlebe ich oft im schulischen Kontext. In meiner Arbeit mit den geflüchteten Menschen beglückt es mich immer wieder, Neues zu lernen durch Einblicke in mir vorher Fremdes.

Was würden Sie sich für dieses Arbeitsfeld für die Zukunft wünschen?

Ich wünschte mir, dass sich künftig noch mehr Schulen um einen traumasensitiven Verstehenszugang zu kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen bemühen. Und dass den Lehrpersonen genügend personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt würden, um diesen im Schulalltag in entsprechende Herangehensweisen umsetzen zu können. Grundsätzlich wünschte ich mir eine noch engere Zusammenarbeit unter den verschiedenen, mit den geflüchteten Familien arbeitenden Fachpersonen.

Lic. phil. Christina Kohli, Fachpsychologin für klinische Psychologie und Psychotherapie FSP, spezielle Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen DeGPT, leitet

die Sprechstunde Psychotraumatologie am Sozialpädiatrischen Zentrum des Kantonsospitals Winterthur. Die ausgebildete Primarlehrerin bietet zudem Weiterbildungskurse für Schulen an und ist als Supervisorin tätig.

Interview: Jasmin Schelling-Meyer

Literaturverzeichnis:

Heiniger, T., & Kaiser, P. (2020). Früherkennung von Traumafolgeerkrankungen bei Asylsuchenden. Abgerufen am 07.03.2021, unter:
<https://saez.ch/article/doi/saez.2020.18509>

UNHCR The UN Refugee Agency Schweiz (o.J.) Statistiken. Abgerufen am 07. März 2021, unter:
<https://www.unhcr.org/dach/ch-de/ueber-uns/zahlen-im-ueberblick>



Céline Palmilha

Le hamac en thérapie psychomotrice

«Machst du am Mittag ein Nickerchen?» «Toll! Eine Hängematte! » « Darf ich sie probieren?» Häufig höre ich diese Bemerkungen von meinen Kolleginnen – Psychologinnen, Logopädinnen, Lehrerinnen – sobald die Tür zu meinem psychomotorischen Raum angelehnt ist. Hinter diesen amüsanten Bemerkungen, steht die Frage, «Warum wird die Hängematte in der Psychomotorik eingesetzt?». Ungewöhnliches oder Entspannungsobjekt, welche Rolle spielt die Hängematte in unseren Therapieräumen und wie kann sie verwendet werden?

Als Psychomotorikerin im Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET) teile ich hier meine Gedanken über die Hängematte-Erfahrung und was mir die Kinder in der Therapie mitteilen.

Schlüsselwörter: Haut-Ich; Körperpsycho-Umschlag; Gefühl von Geborgenheit und Gehaltenwerden; tonisch-emotionaler Austausch; Körperschema; Hängematte; Psychomotorik-Therapie

Le hamac comme contenant et bien plus encore...

Le hamac comme contenant et bien plus encore...

Le hamac est pour le thérapeute en psychomotricité un médiateur thérapeutique, un support utilisé pour favoriser les échanges et faire émerger des sensations corporelles (vestibulaires, tactiles, auditives, ...)

Rappelant la vie utérine, la position dans le hamac, le dos collé contre le tissu, tel le fœtus qui au contact des parois utérines ressent le soutènement, cet objet médiateur amène le patient à des sensations et des émotions archaïques. Pour Didier Anzieu¹, «*l'utérus maternel fournit l'ébauche d'un contenant psychique; il est vécu comme le sac qui maintient ensemble les*

fragments de conscience du début de la vie». De plus, à l'image de notre peau qui contient les organes, les os et les muscles, le hamac amène cette sensation d'être tenu, retenu et surtout contenu. Anzieu souligne que «*la peau est le premier modèle de la réflexivité dans la mesure où, quand on se touche on se perçoit à la fois du dehors par la partie qui touche, et du dedans par la partie touchée*»². A cela s'ajoute la présence du thérapeute en psychomotricité qui donne à l'expérience sensorielle la dimension humaine et relationnelle indispensable pour faire naître une conscience d'un soi unifié.

Les enfants et adolescents suivis en psychomotricité nous montrent souvent des comportements qui

¹ Anzieu D., (1990) L'épiderme nomade et la peau psychique. Paris: Ed. Apsygée coll. Le Collège de Psychanalyse Groupale et Familiale

² Anzieu D., (1995) Le Moi-peau. Paris: Dunod

expriment un manque de contenance, un sentiment d'identité et d'unité mis à mal. Cette enveloppe psychocorporelle en souffrance amène une psyché confuse ce qui crée un flou entre le dedans et le dehors, entre le monde psychique et le monde réel. Le schéma corporel est souvent pauvre, l'image du corps faussée et le hamac en thérapie psychomotrice soutient l'édification de ces aspects fragilisés. Le thérapeute en psychomotricité, par cet objet médiateur, travaille le sentiment de soi, les limites du corps, la sensation de contenance et d'enveloppement, la thématique de l'espace, du tonus et du dialogue tonico-émotionnel. Que de richesses thérapeutiques possibles dans un seul objet!

Gaëtan et la riche exploration du hamac

Comme certains enfants face à cet objet, Gaëtan est en recherche de balancements. Il se sert du hamac comme d'une balançoire. Il s'assoit dessus et se balance inlassablement. Cette recherche de stimulations vestibulaires lui procure des sensations qui sont un moyen de se centrer sur lui-même et également de revivre des bercements archaïques de sa vie intra-utérine et de son vécu de bébé.

La mère de Gaëtan est présente durant les séances et chacune de nous avons un rôle différencié selon les moments de l'exploration du hamac. Lorsqu'il se balance en posture balançoire, c'est à moi la thérapeute de le pousser et il exprime alors sa puissance et sa force. *«Je vais haut, je suis fort, attention! je vais te toucher avec mes pieds»*. Ensuite il se recroqueville dans le hamac sur le dos, entièrement contenu par le tissu et alors sa maman le balance et lui parle. Gaëtan évoque spontanément des souvenirs lointains. *«Quand j'étais dans ton ventre, maman, j'étais comme ça, les genoux pliés, avec les pieds comme ça. J'ai ouvert les yeux, il faisait noir... je n'ai rien compris»*.

Ce dialogue mère-enfant, ces échanges tonico-émotionnels sont les points d'appui dont il a besoin pour être ce garçon confiant et fort vivant sa scolarité avec courage malgré ses limites personnelles.

Jonathan et la rythmicité du hamac

Les balancements du hamac amènent une régularité rythmique que certains enfants comme Jonathan

recherchent comme moyen de réassurance d'un sentiment de continuité. Le hamac n'est pas toujours une structure stable car dès que l'enfant bouge à l'intérieur, il entraîne un mouvement. Jonathan apprécie d'explorer ces aspects en se tortillant et en s'agitant dans le hamac. Avec la sécurité de ma présence, garante du contenant émotionnel et de la sécurité physique, il apprécie d'être couché et enveloppé par le tissu. Je chante alors la comptine « en bateau mamie » qui est ponctuée de moments de régularité à l'image du bateau et évoquant les sensations de vagues puis amène un changement de rythme faisant éprouver des sensations plus fortes. Quand la mer s'agite et que les vagues se font plus grandes, le hamac est secoué et Jonathan adapte alors son tonus et ses mouvements à la structure qui bouge différemment se permettant de vivre l'instabilité avant de retrouver la régularité rassurante du rythme.

Emotions et sensations partagées offrent à Jonathan de la consistance à son vécu et construisent ce sentiment de contenance psychocorporelle qui lui manque.

Conclusion

Les sensations offertes par le hamac permettent d'accéder à une représentation du corps et soutiennent la construction de l'identité amenant un rassemblement corporel et un centrage sur soi. Le partage avec le thérapeute en psychomotricité donne du sens au vécu et permet d'amener les sensations corporelles à des représentations mentales favorisant ainsi la verbalisation et l'expression. Ce médiateur insolite prend sens grâce au lien et au regard thérapeutique. Comme chaque objet dans une salle de psychomotricité, le hamac a une valeur bienfaisante grâce à la situation. Un hamac reste un hamac, un espalier reste un espalier, un ballon reste un ballon... c'est avec le contexte proposé en thérapie psychomotrice que ces objets deviennent des soutiens à des processus thérapeutiques et se transforment en expériences significatives dans la vie d'un enfant.

Autorin:

Céline Palmilha, Thérapeute en psychomotricité / Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA), rue d'Octodure 10b, 1920 Martigny / celine.palmilha@admin.vs.ch



Mathias Demoulin

Importance de la corégulation adulte-enfant dans l'apprentissage sensori-moteur

In diesem Artikel wird die Bedeutung der Körperwahrnehmung und der neurophysiologischen Integration während des Lernens und der sensomotorischen Entwicklung bei Kindern diskutiert. Basierend auf der Bindungstheorie von John Bowlby und der polyvagalen Theorie von Stephen W. Porges schlage ich vor, unter dem Vergrößerungsglas dieser Theorien und unter Berufung auf Ray Castellinos sieben Prinzipien die Bedingungen zu betrachten, die notwendig sind, damit das Nervensystem des Kindes nicht überfordert wird.

Schlüsselwörter: Neurophysiologische Integration; Sensomotorische Entwicklung; Bindungstheorie; Polyvagale Theorie; Selbstregulation; Ko-Regulation; Psycho-Körpertherapie; Somatic Experiencing®; NARM® Neuro-Affektives Beziehungsmodell

Introduction

Notre plus grand désir est de nous sentir vivants. Cependant, durant toute notre existence, de notre naissance à notre mort, nous sommes soumis à l'arbitraire de la nature, à la précarité de la vie corporelle et biologique, en contact étroit et constant avec notre fragilité. A tout moment, nous pouvons être blessés dans notre intégrité physique ou psychique, nous sommes foncièrement dépendants de notre environnement, surtout dans les premières années de notre vie (Brissaud, 2016). C'est par et avec le corps que nous éprouvons le monde.

Le lien au corps et au ressenti a particulièrement changé ces dernières décennies. L'homme moderne est devenu un être très cérébral. La pensée semble prendre le dessus sur le ressenti corporel. L'Homme tout puissant veut tout contrôler. La mondialisation, l'explosion démographique, l'exploitation de la nature et des hommes, la destruction de la biodiversité, le dérèglement climatique, les inégalités croissantes

entre pauvres et riches, notre addiction sans limite aux médias numériques (contrôlés par des algorithmes!) nous plongent dans une fragmentation de plus en plus grande. L'humanité perd le sens et nos systèmes nerveux se dérèglent. La pandémie mondiale actuelle, qui dans sa durée et de par les distanciations sociales imposées qui nous privent de contacts physiques pourtant essentiels à notre équilibre, nous fait comprendre notre fragilité, nos systèmes neurophysiologiques et psychiques se dérèglent. La peur, l'isolement, la solitude, la dépression augmentent. Que perçoivent nos petits enfants?

Comment sortir de ce cercle vicieux, comment retrouver plus d'humanité, plus de bienveillance, de compassion et d'amour?

Le rôle du toucher et le corps

Le toucher est l'une des expériences humaines les plus fondamentales. In utero, les sens ne se développent pas simultanément mais plutôt de manière successive:

d'abord le toucher, puis l'olfaction, le goût, l'audition et enfin la vision. Ainsi, étant la première brique pour le développement des autres sens, le toucher joue un rôle essentiel. L'étude des compétences tactiles chez les enfants prématurés est une approche privilégiée pour mieux comprendre le développement précoce des sensorialités en général et du toucher en particulier (Lejeune & Gentaz, 2013). Le contact peau à peau du nourrisson prématuré avec la mère semble très profitable pour un accroissement notable de poids, essentiel pour son développement.

La théorie de l'attachement.

Dès les premiers jours de vie, la connexion avec la mère du bébé (ou la personne qui donne des soins) assure la régulation de son système nerveux. C'est de par cette connexion que l'enfant va pouvoir parvenir à être capable de s'autoréguler (Heller & Lapiere, 2015). La théorie de l'attachement de John Bowlby montre comment des mères déconnectées de leur «self», dissociées, soit anxieuses, déprimées ou en colère influent sur la capacité de l'enfant à développer sa capacité à s'autoréguler (Bowlby 1973, 1980). Si, pour une raison quelconque la mère n'arrive pas à être apaisée et à se réguler elle-même, l'enfant sera également incapable de développer sa capacité de base à se réguler. L'attachement sera insécure. Les enfants négligés naissent, vivent mais s'éteignent. Progressivement, un retard psychomoteur et un déficit cognitif (retard de langage, trouble de la concentration, etc) peuvent apparaître. Le fonctionnement émotionnel peut être profondément touché et peut entraîner des relations sociales dysfonctionnelles, oscillant entre retrait et agressivité (Lachaussee & al. 2012). Les traumatismes de l'enfance se traduisent par une perte de capacité à intégrer et transformer des informations sensorielles, émotionnelles, cognitives et relationnelles en des expériences vécues cohérentes, confiantes et sûres. Le cerveau, le système nerveux et le développement neuronal des nourrissons et des enfants sont vulnérables à ces traumatismes. La théorie polyvagale amène un enrichissement de ce point de vue.

La théorie polyvagale et le lien d'attachement

Dès les années 1990, le Dr. Stephen Porges, par la Théorie Polyvagale, a identifié un ordre biologique

de réponses humaines qui s'applique à toutes les expériences humaines, une hiérarchie de réponses intégrée à notre système nerveux autonome et ancrée dans le développement de notre espèce au cours de l'évolution (Porges, 2001, 2011). Les racines du système parasympathique dorsal se trouvent chez nos ancêtres reptiliens. Le système nerveux sympathique, qui s'est développé ensuite, se manifeste dans les accélérations subites des poissons. Le dernier ajout, la branche parasympathique ventrale, est propre aux mammifères. Quand nous sommes bien installés dans notre système parasympathique ventral, nous nous sentons en sécurité et en lien, calmes et sociables. Un ressenti corporel de danger peut déclencher notre sortie de cet état et nous renvoyer en arrière dans l'histoire de notre évolution, dans la branche sympathique. Nous sommes alors mobilisés pour réagir et prendre les mesures nécessaires: fuir ou combattre. Agir pour faire le nécessaire peut nous permettre de retourner à l'état de sécurité et de lien social. C'est lorsque nous nous sentons piégés et incapables d'échapper au danger que la branche parasympathique dorsale nous ramène jusqu'au tout début de notre évolution, au stade reptilien. Dans cet état, nous sommes figés ou immobilisés. Notre système nerveux se fige pour nous permettre de survivre (<https://www.rhythmofregulation.com>).

Cette écoute attentive se produit bien en profondeur, loin de la pensée et de notre contrôle conscient. Le Dr. Porges, comprenant qu'il ne s'agissait pas d'une conscience venant de la perception, a inventé le terme «neuroception», qui décrit la manière qu'a notre système nerveux autonome de rechercher des indices de sécurité, de danger et de menace vitale sans impliquer les parties conscientes de notre cerveau. En tant qu'humain, comme nous sommes des êtres créateurs de sens et de signification, ce qui survient au départ sous la forme d'une expérience ineffable de la neuroception, devient le moteur de la création d'un récit qui modèle notre vie quotidienne. Nous sommes avant tout des «systèmes nerveux» qui, face à l'environnement, créent une interprétation de notre vécu.

Cette découverte a ouvert une nouvelle façon de travailler en thérapie avec les traces post traumatiques. Peter Levine a développé la Somatic Experiencing®

en travaillant essentiellement avec la physiologie et la régulation du système nerveux pour résoudre les traces des traumas ponctuels et développementaux (Levine, 1997, 2011). Le Dr Laurence Heller et Aline Lapierre, ont développé le modèle neuro-affectif relationnel NARM® qui associe en quelque sorte la théorie de l'attachement avec la théorie polyvagale. Laurence Heller décrit cinq modes adaptatifs de survie que le système nerveux du jeune enfant met en place - entre la naissance et ses 6-7ans - en fonction de sa capacité à supporter les charges émotionnelles imposées par son environnement (Laurence & Lapierre, 2015). Son système nerveux cognitif étant encore sous-développé, c'est son système nerveux autonome qui le guide «intelligemment» à survivre à un environnement inadapté par une régulation appropriée. Par contre, si son système nerveux est submergé, une trace traumatique s'inscrit dans son système neuro-affectif, et provoque un clivage de l'accès de l'enfant à son élan de vie de base. La notion de «felt sense» (ressenti corporel), développée dans la méthode Focusing d'Eugène Gendlin, est essentielle dans ces thérapies, qui travaillent à la fois du «corps vers l'esprit» (de bas en haut) que de «l'esprit vers le corps» (de haut en bas) (Gendlin, 2006).

L'autorégulation et la corégulation

À la fin des années 1980, Dr. Ray Castellino pionnier aux Etats-Unis dans le domaine de la thérapie pré et périnatale, expérimente et développe, avec des petits groupes, enfants, et familles, l'utilisation d'approches énergétiques et somatiques pour faciliter l'attachement et le lien.

Au début des années 2000, Castellino créé une approche en travail d'équipe qui fonctionne non seulement comme un guide pour les familles se préparant à l'accouchement, mais aussi comme un soutien révolutionnaire aux sages-femmes et autres professionnels de l'accouchement.

Il met en évidence un ensemble de notions qu'il appelle «les 7 Principes», conditions qui, si elles sont réunies, facilitent nettement le développement et l'apprentissage du nourrisson.

Il considère la famille comme un «système nerveux» à part entière, il s'y établit une résonance harmonique» ou cohérence. Si la famille fonctionne en mode survie

(stress), cela affecte l'enfant : plus les parents sont submergés, plus l'enfant doit compenser. Voici les 7 principes (White, 2013):

1. «*Entraide et coopération*»: Le principe de l'entraide et de la coopération signifie qu'à partir du cœur de nous-mêmes, nous avons une manière d'entrer en relation qui respecte et encourage mutuellement le bien-être de chacun. Pour que l'enfant puisse s'autoréguler, il faut que la mère puisse s'autoréguler, pour que la mère puisse s'autoréguler, il faut que le père organise un environnement calme et ressourçant autour de la mère et de l'enfant, et ainsi de suite, pour la famille élargie, les grands-parents, les amis, etc

2. «*Le choix*»: Il s'agit, en s'observant soi-même, de prendre conscience qu'à chaque instant nous agissons en faisant des choix. Le nourrisson fait de même. Il s'agit donc de ne pas aller trop vite, à chaque pas, de lui-même, il choisira le moment venu de faire le pas suivant. Etre en support et connexion et être patient, le système nerveux autonome a besoin de temps pour réguler et intégrer. Nous explorons cela aussi en tant que thérapeutes, ne pas vouloir pour nos clients, notre perception ne compte pas. Ce qui compte, c'est leur droit de dire oui ou non, quelle qu'en soit la raison.

3. «*Le contact visuel fréquent*»: Une autre façon de coréguler avec l'enfant en tant que parent est de rentrer fréquemment en contact visuel les uns avec les autres, en particulier le couple parental, il en résulte une sensation de bien-être pour l'enfant.

4. «*La pause, l'autorégulation*»: Le principe de pause concerne en réalité l'autorégulation. Les enfants apprennent à s'autoréguler par la façon dont le monde des adultes s'autorégule, et le problème avec ce qui se passe dans notre culture est que nous avons identifié les enfants comme le problème. Il est important pour le monde adulte de s'autoréguler et d'entrer en résonance avec ses enfants.

5. «*Prendre soin de soi*»: est une conséquence naturelle de l'autorégulation. Pour que la mère puisse aussi s'occuper de soi, se sentir en sécurité, le père doit également s'occuper de lui, etc

6. «*Le toucher et l'attention*»: ce principe insiste sur l'importance que l'acte de toucher l'enfant soit couplé avec une attention, un regard, une présence. Par exemple en quittant le contact, il propose de garder

l'attention avec l'enfant, et même précéder le retrait du contact par une phrase «je vais retirer ma main maintenant».

7. «La confidentialité»: il est important de toujours inclure le bébé dans le récit que l'on fait de lui en sa présence.

Les sept principes de Castellino s'appliquent dans les thérapies de groupes adultes, mais il en va de même pour l'accompagnement de l'enfant et des parents, ou des éducateurs.

Praticien psychocorporel, j'accompagne des adultes et non des enfants. Cependant, je m'aperçois dans ma pratique à quel point les difficultés de vie que les personnes traversent sont presque toujours liées aux traumas développementaux survenus dans l'enfance. La thérapie psychocorporelle essaie d'aider la personne à lever les freins qui se sont installés très tôt dans l'enfance à la fois en mettant en place des processus qui permettent à la personne de s'autoréguler, dans l'ici et maintenant, avec l'appui de ressources, et dans un environnement sécurisé, afin de pouvoir dans un processus psychocorporel aborder, renégocier, et permettre l'achèvement des émotions clivées.

Conclusion :

Alors à la question posée à l'introduction : Comment sortir de ce cercle vicieux, comment retrouver plus d'humanité, plus de bienveillance, de compassion et d'amour? il me semble que la réponse tient en tout cas à notre responsabilité individuelle de revenir aux sources, de s'occuper de nous, de ralentir notre rythme de vie, de nous reconnecter au vivant, de coréguler ensemble par petits groupes, pour mettre en place l'environnement éducationnel nécessaire à l'enfant pendant ses premières années et lui permettre ainsi d'intégrer son plein potentiel et élan de vie. Le travail semble énorme à l'échelle de la planète, nous restera-t-il assez de temps avant que les ressources de la planète ne s'épuisent? La réponse se trouve peut-être dans le film LEGACY de Yann Arthus-Bertrand (2020): «la seule énergie renouvelable inépuisable est l'Amour».

- Bowlby, J. (1973 trad. 1978). Attachement et perte, Tome 2 : la séparation, angoisse et colère. Paris : PUF
- Bowlby, J. (1980 trad. 1984). Attachement et perte, Tome 3 : la perte, tristesse et dépression. Paris : PUF
- Brissaud, F. (2016). Eclairer l'existence et cultiver la croissance. Ed. La Pensée Vagabonde, coll. Théoriser la pratique
- Gendlin, E.T. (2006). Focusing : au centre de soi ; une porte ouverte sur le langage du corps. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Heller, L. & Lapierre, A. (2015). Guérir les traumatismes du développement : Restaurer l'image de soi et la relation à l'autre. Paris : InterEditions
- Lachaussée, S. & al. (2012). Les enfants négligés : ils naissent, ils vivent mais ils s'éteignent. Carnet de notes sur les maltraitances infantiles, 1(1), 4-9
- Lejeune, F. & Gentaz, E. (2013). Le toucher chez les enfants prématurés. *Enfance*, 1, 33-48.
- Levine, P.A. (1997). *Waking the Tiger : Healing Trauma : The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences*. Berkeley : North Atlantic Books
- Levine, P.A. (2011). *In an Unspoken Voice*. New-York : Norton
- Porges, S.W. (2001). The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*. Elsevier. 42 (2): 123–146. doi:10.1016/S0167-8760(01)00162
- Porges, S.W. (2011). *The Polyvagal Theory : Neurophysiological foundations of Emotions, Attachment, Communication, Self regulation*. New-York : Norton
- White, K. (2013). Interview with Ray Castellino, DC, RPP, RCST© "The Principles". *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health* 27(3). 263-275.

Autor:

Mathias Demoulin, thérapeute psychocorporel : somatothérapie, Rebirth Thérapie, Massages, Somatic Experiencing®, Cabinet des Terreaux, Lausanne. www.mathiasdemoulin.ch, info@mathiasdemoulin.ch



Mirja Rusterholz

Warum es sich lohnt, den Körper in die Kinderpsychotherapie einzubeziehen

Im folgenden Artikel wird anhand von zwei Praxisbeispielen der Einbezug des Körpers in die psychotherapeutische Arbeit mit Kindern beleuchtet. Dabei geht es darum, mittels der körperlichen Resonanz die Lebensthemen der Kinder zu erkennen und zu bearbeiten. Die Integrative Körperpsychotherapie IBP bildet dabei die Grundlage für die theoretischen Überlegungen, das Menschenbild und die therapeutische Haltung, jedoch auch für das therapeutische Vorgehen. Da es keine Körperpsychotherapieausbildung gibt, die sich speziell auf das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen fokussiert, sind verschiedene Überlegungen aus der Entwicklungspsychologie, anderen Körperpsychotherapierichtungen sowie der Psychomotorik eingeflossen.

In den nachfolgend beschriebenen Praxisbeispielen sind die Namen der Protagonisten selbstverständlich verschlüsselt.

L'intérêt de l'approche corporelle dans la psychothérapie de l'enfant

L'article suivant aborde l'approche corporelle dans le travail psychothérapeutique chez l'enfant à l'aide de deux exemples pratiques. Il s'agit de s'appuyer sur la résonance physique pour identifier et traiter les problèmes chez l'enfant. La psychothérapie corporelle intégrée (PCI) constitue ainsi la base des réflexions théoriques, de la conception de l'humain, mais aussi de l'approche et de la procédure thérapeutique. Il n'existe pas de formation propre à la psychothérapie corporelle chez l'enfant et l'adolescent. Par conséquent, cette discipline est une synthèse de plusieurs réflexions dans les domaines de la psychothérapie corporelle, de la psychologie du développement, ainsi que de la psychomotricité.

Ein Beispiel aus meiner Praxis soll die Idee des Einbezugs des Körpers einleiten.

Benjamin, 5-jährig, spricht nicht, ist körperlich sehr

angespannt, vermeidet den direkten Kontakt, traut sich kaum, sich im Raum umzusehen. In der Mitte des Therapieraums steht eine grosse Mauer mit Schaumstoffklötzen. Halb dahinter versteckt, aus grosser Distanz, ermuntere ich ihn, die Mauer einzureissen, kaputt zu machen. Ich wende mich ab, ergänze zögerlich, dass ich zwar nicht ganz sicher sei, ob er das schaffe. Kaum drehe ich ihm den Rücken zu, liegt die Mauer in Einzelteilen am Boden, ein kurzes verstecktes Lächeln, als ich erstaunt meine, dass ich jetzt aber nicht glaube, dass er das wirklich geschafft habe und ob er nochmals eine Mauer haben wolle, denn ich könne mir nicht vorstellen, dass er das wirklich noch ein zweites Mal schaffen könnte. Aus den Augenwinkeln erkenne ich ein schüchternes Nicken, das im Verlauf der Stunde immer deutlicher wird.

Benjamins Körper wirkt langsam etwas beweglicher, offener und flexibler, er steht präsenter da, als wollte er der Welt etwas mitteilen.

Kinder drücken sich bei allem, was sie tun, über ihren Körper aus, wir müssen diese Sprache nur verstehen. Von daher kann ich mir meine Arbeit ohne Einbezug des Körpers nicht vorstellen.

Natürlich ist dies auch geprägt von meiner Biographie und nicht zuletzt von meiner Erstausbildung zur Psychomotoriktherapeutin. Bereits als Psychomotoriktherapeutin interessierten mich vor allem die emotionalen Themen, die sich bei den Kindern im Körper und im leiblich inszenierten Spiel zeigten. So kann ich mich an meine Anfänge in der Psychomotoriktherapie erinnern, wie die Kinder im Bewegungsraum während und aber auch nach ausgiebigen motorischen Aktivitäten ihre Themen wie Wut, Ohnmacht, Verlassenheit, Angst etc. im szenischen Spiel darstellten und mir damit anvertrauten – auch wenn ich zum damaligen Zeitpunkt so manches nicht verstand und mich teilweise überfordert fühlte. Da mich in der Psychomotorik das funktionale und übungszentrierte Arbeiten immer wenig fesselte, orientierte ich mich mehr an Ansätzen wie der psychomotorischen Praxis Aucouturier (vgl. Aucouturier 2019, Esser 2013), dem verstehenden Ansatz nach Jürgen Seewald (2007) und der sinnverstehenden Entwicklungsbegleitung nach Amara Eckert (vgl. Eckert, 2010, 2004) und Gerd Fichtner (vgl. Fichtner 2000).

Für meine psychotherapeutische Weiterbildung war von daher ein körperorientierter Ansatz nur folgerichtig gewesen. Die integrative Körperpsychotherapie IBP (Integrativ Body Psychotherapie) ist zwar vor allem auf die Arbeit mit Erwachsenen ausgerichtet und Konzepte und Methoden für das körperpsychotherapeutische Arbeiten mit Kindern fehlen noch immer weitgehend. In der Praxis aber arbeiten immer mehr IBP-PsychotherapeutInnen auch mit Kindern und Jugendlichen.

Ein gemeinsamer Nenner körperpsychotherapeutischer Zugänge ist es, dass Körper und Psyche zusammengehören und eine erfolgreiche Bearbeitung von psychischen Themen erst durch die Integration von Körper (Empfindung, Impulse, Ausdruck), Emotion (Gefühle, Stimmungen) und Kognition (Gedanken, innere Bilder, Fantasien) gelingen kann (vgl. Kaul und Fischer, 2016 oder Geuter, 2019). Die Körperpsychotherapie vereint das Wissen über den körperlichen

Ausdruck und das Empfinden mit dem psychologischen Verständnis für psychische Themen und Belastungen. Wenn dies für Erwachsene gelten soll, so gilt dies aus meiner Sicht noch viel mehr für Kinder, da diese die Welt zunächst körperlich und über die Sinne entdecken und aufnehmen. Entsprechend ist ihre Ausdrucksweise auch vor allem leiblich. Je jünger ein Kind ist, desto mehr ist es noch von Kopf bis Fuss pures Gefühl und Körper, also vor Freude tanzend, vor Wut stampfend oder aus Angst zitternd oder stumm. Daniel Stern beschreibt in seinem Konzept zur Entwicklung des Selbst, wie das Kind sich vom subjektiven Selbst ins verbale Selbst hinein entwickelt (vgl. Stern, 2000). Ab diesem Zeitpunkt kann mit Kindern zunehmend mehr verbal reflektiert werden. Damit gibt es neue Möglichkeiten, eine Distanzierung vom körperlichen Erleben zu bekommen, darüber zu reden, zu erklären. Die Emotionsregulation verändert und verbessert sich: Das Kind ist dann nicht mehr Angst oder Wut, sondern es hat Angst oder ist wütend auf etwas; mit dem ganzen Komplex an Körperempfindungen, Impulsen und Kognitionen. Etwas später kann das Kind dann über diese Angst und Wut sprechen und zeigt damit die geschaffte Dezentrierung.

Trotz aller Entwicklung bleibt der Körper in seinem Empfinden und seinen Impulsen aber der Anfang unserer Reaktionen und unserer Art, auf die Welt zuzugehen. Wir Menschen reagieren mit unseren eigenen individuellen Mustern an Körperempfindungen, die aus frühen Lebenserfahrungen gezogen werden und uns in der Regel nicht bewusst sind. Dazugehörige theoretische Konzepte finden sich bei Downing (2007), der die affektmotorischen Schemata als abgespeicherte frühe Bindungs- und Beziehungserfahrungen bezeichnet oder auch bei Stern (2000), der diese frühen Muster als generalisierte Interaktionsschemata beschreibt.

Nach dem Verständnis der pränatalen Psychologie (vgl. Emerson 2020, Everts, Janus und Linder, 2016, u.a.), auf das ich mich hier beziehe, werden erste Erfahrungen im impliziten Gedächtnis (vgl. z.B. Fuchs, 2013) eines Menschen abgespeichert, das heisst, alle weiteren Erfahrungen (z.B. Geburt, Beziehungserfahrung, kulturelle und sozio-ökonomische Lebenswelt, etc.), hinterlassen ihre Spuren, prägen uns und machen uns zu dem, was wir sind. Wir sind also ein

Ganzes, mit unserem innersten Kernselbst, genauso, wie mit unseren Schutzstrategien, die helfen, das Leben so gut zu meistern wie nur irgendwie möglich (im Sinne des Persönlichkeitsmodells nach Jack Lee Rosenberg, in Kaul und Fischer 2016).

Wir können somit davon ausgehen, dass jedes Kind, das zu uns in die Therapie kommt, bzw. mit uns in Kontakt tritt, uns seine frühen Beziehungs- und Bindungsmuster körperlich präsentieren wird, bevor überhaupt Worte dazu gefunden werden können.

In der Psychotherapie gestalte ich den Raum als sicheren Ort, damit das Kind sich in ihm leiblich und symbolisch ausdrücken kann. Mit Schaumstoffkissen, Matten, Tüchern, Seilen, Wäscheklammern und Mobiliar, was zum Bauen einlädt, sowie ergänzend Handpuppen und Spielfiguren, bekommen die Kinder sowohl die Möglichkeit, sich motorisch zu betätigen, als auch sich symbolisch auszudrücken. Oft suchen Kinder am Anfang der Stunde aktive Bewegung, wollen rennen, klettern und vor allem (runter)springen. Dadurch lösen sich muskuläre Verspannungen, körperliche Blockaden, der Atem geht stärker, der Körper wird durchlässiger. Wenn die Energie wieder freier fließen kann, können Emotionen auftauchen, die vorher gut gehalten und vielleicht kaum mehr gespürt worden sind. Dann tauchen Geschichten und Bilder auf, die erzählt werden wollen. Kindern fehlen in der Regel Worte, ihre Themen geordnet und strukturiert mitzuteilen. Themen werden körperlich ausgedrückt und symbolisch im Spiel gezeigt, in der Resonanz bekommen wir Erwachsenen die Möglichkeit, uns den Themen anzunähern, ihren Sinn zu verstehen und damit daran teilzunehmen. Dieser Verstehensprozess vertieft sich in den verschiedenen Kontakten mit dem Kind und seinen Bezugspersonen zunehmend mehr. Ein Kind kann durch diese sinnverstehende Begleitung neue Beziehungserfahrungen machen, sich seinen Lebensthemen zuwenden, aber auch in seinen Ressourcen und damit in seinen Selbstheilungskräften gestärkt werden, so dass es herausfordernde Entwicklungsaufgaben besser meistern kann. In diesem Therapieverständnis liegt es nahe, dass das Zusammenspiel der Erlebensdimensionen Körper, Emotion und Kognition Grundlage für die Arbeit ist.

Diese Annäherung an den Sinn, was das Kind leiblich-szenisch ausdrücken könnte, möchte ich anhand des Ausschnittes eines Fallbeispiels beschreiben.

Noah (8 Jahre), ein Junge, der körperlich sehr angespannt wirkte, die Schulter durchgehend stark nach oben gezogen hielt (laut der Mutter sei das schon immer so), erschien einerseits deutlich impulsiv, andererseits sehr bemüht, alles richtig zu machen. Gleichzeitig war er immer in viele Konflikte verwickelt und oft der Sündenbock in der Schule. Er arbeitete in allem mit, was ich ihm angeboten hatte, beantwortete brav Fragen, wirkte aber verunsichert und wenig bei sich. Erst bei grobmotorischen Angeboten schien etwas Lebendigkeit aufzublitzen. Oft aber schoss er dann mit seiner Kraft übers Ziel hinaus, stolperte über Gegenstände im Raum, rutschte aus und fiel hin. Insgesamt wirkten seine Bewegungen unkoordiniert. In meinem Körper zeigte sich ebenfalls eine grosse Anspannung und Verunsicherung. Nichts schien Noah anzusprechen, es blieb immer wieder das Gefühl zurück, nicht zu genügen. Parallel geführte Gespräche mit den Eltern zeigten immer wieder einen hohen Leistungsdruck; es werde zu Hause viel mit ihm gesprochen über sein Verhalten in der Schule, nichts verändere sich und in der Schule würde der Druck steigen, es solle doch eine ADHS-Diagnose vergeben werden. Dieses Gespräch hatte mir geholfen, den in mir aufsteigenden Druck einzuordnen - als Druck und Hilflosigkeit im System. In einer weiteren Stunde mit Noah – er zeigte wieder keinen Impuls, was er spielen könnte – habe ich ihm das „Vulkanspiel“ angeboten. Diese Einladung hat er angenommen. Zögerlich liess sich Noah eingraben in die Schaumstoffkissen. Die Aufforderung, es sich doch bequem zu machen, setzte er entsprechend meiner vermeintlichen Vorstellungen um. Bequem sah es nicht aus. Beim ersten Mal schien er noch für mich die Schaumstoffkissen wegzutreten und raus zu springen, beim zweiten Mal versuchte er, seinen eigenen Weg zu suchen, so dass der Berg über ihm nicht einstürzte. Freudig bemerkte ich zum ersten Mal einen eigenen Impuls bei Noah. Daraufhin entwickelt er die Idee, eine Höhle zu bauen, die ganz dicht und dunkel sein sollte. Als diese stand, holte er sich ein Buch, eine Lichterkette und eine Taschenlampe und verschwand in der dunklen Höhle. Lange Zeit hörte ich nichts mehr. Auf Fragen, ob alles in Ordnung sei, kam ein knappes

«ja». Ich fühlte mich ruhig, setzte mich neben die Höhle und genoss die Stille. Ein leiser Druck machte sich in mir dann doch bemerkbar: ich könne doch nicht einfach so dasitzen, das sei ja nicht arbeiten. Diese Gefühle konnte ich jedoch halten, im Bewusstsein, dass Noah im Alltag immer genügend „tun muss“. Mit meinem Selbstgespräch, dass ich jetzt da vor dieser Höhle sitze, dass es so ruhig sei, es schön sei, mal einfach nichts zu tun, machte ich deutlich, dass ich da war und dass es gut sei, so, wie es ist. Nach einiger Zeit meldete Noah aus der Höhle heraus, dass es so schön sei da drin und bei mir, weil er da nichts tun müsse, nicht wie in der Ergotherapie, da müsse er immer etwas arbeiten und bauen nach Plan.

Mit Noahs Satz konnte ich nochmals mehr verstehen, was er für ein grosses Bedürfnis hatte, einfach sein zu dürfen, ohne etwas tun zu müssen, willkommen zu sein, in seinem so sein, wie er ist. Die Informationen aus der Familiendynamik haben mir geholfen einzunordnen, meine eigenen Gefühle wahrzunehmen als Resonanz auf Noahs Lebensthemen.

¹ Im „Vulkan-Spiel“ dürfen sich die Kinder in einem grossen Kissenberg eingraben lassen, manche mögen es ganz dunkel, so dass es keine Löcher mehr hat im Berg, andere wünschen sich zusätzlich eine Taschenlampe oder aber Löcher, durch die sie hinausschauen und die Kontrolle behalten können. Oft geniessen sie es, den Therapeuten rum zu kommandieren, zu sagen, wo überall noch ein Kissen fehlt oder es noch einen Lichtspalt gibt. Manchmal öffnen sie mit der Hand auch wieder ein Loch, um zu verlangen, dass es wieder von aussen gestopft wird. Sobald der Kissenberg gross oder dicht genug ist, dürfen die Kinder sich in ihrem Tempo daraus befreien. Manche zappeln und schreien, andere suchen sich einen Durchgang mit dem Kopf. Von aussen spiegelt der Therapeut oft mit Erstaunen, dass sich doch da etwas bewegt, dass doch jemand da drin sein muss – manchmal entsteht ein „Gugus-Dada-Spiel“, manchmal geht es darum, die eigene Kraft und Energie auszuagieren.

Für Noah schien es immer wieder ein beschwerlicher Weg zu sein, sich selber zu spüren und seine eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen. Er brauchte eine ausdrückliche Einladung, hier jetzt mit dem Vulkanspiel, sich auszudrücken, ohne etwas richtig oder falsch machen zu können, sowie einen sicheren Ort ohne Leistungsdruck.

Dieses Beispiel sollte verdeutlichen, dass das Arbeiten mit Kindern immer mit einem Verstehensprozess einhergeht, der durch meine körperliche Resonanz im Kontakt mit dem Kind und den Bezugspersonen, aber auch durch Informationen aus dem Umfeld gespeist wird. Zudem ist dieser Prozess nie abgeschlossen, sondern wird immer neu vertieft. Die Körperpsychotherapie bietet mit ihren Konzepten und Theorien eine gute Grundlage, Kinder in der Psychotherapie sinnverstehernd in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Autorenangaben:

Mirja Rusterholz, M. Sc.

Psychotherapeutische Psychologin, Psychotherapeutin asp und eidg. dipl. Psychomotoriktherapeutin

Arbeitstätigkeit im Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst Thurgau
Bahnhofplatz 69b, 8500 Frauenfeld

Emailadresse: mirja.rusterholz@stgag.ch

Fachberatung/Supervision i.A. für Psychomotoriktherapeut*innen oder andere Interessierte, im Raum Winterthur/Zürich, gegebenenfalls vor Ort. Bei Interesse Anfragen an: mirja.rusterholz@gmail.com

Literaturverzeichnis:

- Heiniger, T., & Kaiser, P. (2020). Früherkennung von Traumafolge-erkrankungen bei Asylsuchenden. Abgerufen am 07.03.2021, unter:
<https://saez.ch/article/doi/saez.2020.18509>
- Aucouturier, Bernard (2019), Handeln, Spielen, Denken – Eckpfeiler der psychomotorischen Praxis in Prävention und Therapie. Bonn: Proiecta Verlag
- Downing, G. (2007). Körper und Wort in der Psychotherapie. Leitlinien für die Praxis (3. Aufl.). München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Eckert, A. R. (2010). Psychomotorik und Körperpsychotherapie - Annäherungen, Verbindungen, eigene und getrennte Wege. motorik 33 (2), 65-70

- Eckert, A. R. (2004). Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten. In A. R. Eckert & R. Hammer (Hrsg.), *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie* (S. 59–74). Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien.
- Emerson, W. (2020). *Geburtstrauma. Die Auswirkungen der modernen Geburtshilfe auf die Psyche des Menschen*. Heidelberg: Mattes Verlag
- Everts, K., Janus, L. und Linder R. (2016). *Lehrbuch der Pränatalpsychologie*. Heidelberg: Mattes Verlag.
- Fuchs, T. (2013, 4. Aktualisierte u. erweiterte Aufl.). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Esser, M. (2013). Der Ansatz Aucouturier in der therapeutischen Intervention mit Kindern, Der Zugang über den Körper. In Thielen M. (Hrsg.), *Körper – Gruppe – Gesellschaft. Neue Entwicklungen in der Körperpsychotherapie* (S. 335-338). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Fichtner, G. (2000). Vom Leistungssport zum Doppelmord – (Leidens-) Geschichten aus der Genes eines Psychomotorikers. In M. Wendler, T. Irmischer & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik im Wandel* (S. 65–76). Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien.
- Geuter, U. (2019). *Praxis Körperpsychotherapie. 10 Prinzipien der Arbeit im therapeutischen Prozess*. Berlin: Springer
- Kaul, E. Fischer, M. (2016). *Einführung in die Integrative Körperpsychotherapie IBP (Integrativ Body Psychotherapy)*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stern, D. N. (2000). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (7. Aufl.). Klett-Cotta.



Abbildungen

Foto aus einer Therapiestunde, Mirja Rusterholz



Bernhard Prechter-Tschumi

INPP-Neuromotorische Entwicklungsförderung

Dieser Artikel beschreibt die Entstehung und Anwendung der INPP-Methode zur neuromotorischen Entwicklungsförderung. Eine Entwicklungsverzögerung in Form persistierender frühkindlicher Reflexe kann einen erheblichen Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten und auf die schulischen Leistungen von Kindern haben. Lernstörungen, Wahrnehmungs- und Koordinationsprobleme können Symptome sein. Das INPP-Bewegungsübungsprogramm zur Reflexintegration kann wesentlich zur Entwicklung der neuromotorischen Schulreife beitragen. Die INPP-Methode arbeitet bottom-up an den Grundlagen zur motorischen Koordination und zur emotionalen Selbstregulation. Dadurch wird die Erfahrung von Selbstwirksamkeit für Kinder (und Eltern) erlebbar.

La stimulation du développement neuromoteur à l'aide de la méthode INPP

Cet article décrit la mise au point et l'application de la méthode INPP (Institute for Neuro-Physiological Psychology) en vue de la stimulation du développement neuromoteur. Un retard de développement se traduisant par des réflexes infantiles persistants peut avoir un impact considérable sur les mesures à prendre et sur les aptitudes scolaires de l'enfant. Les difficultés d'apprentissage et les problèmes de perception ou de coordination peuvent être des symptômes d'un tel retard de développement. Le programme de mouvement INPP d'intégration des réflexes peut largement contribuer au développement de la maturité neuromotrice nécessaire pour la vie scolaire. La méthode INPP fonctionne de «bas en haut» et reprend les fondamentaux de la coordination motrice et de l'autorégulation des émotions. Elle permet ainsi aux enfants (mais aussi aux parents) d'expérimenter le sentiment d'auto-efficacité.

Entstehung und Entwicklung

Die INPP-Methode zur neuromotorischen Entwicklungsförderung wurde ab den 1970er Jahren vom Psychologen Dr. Peter Blythe mit Kollegen in Chester/England

begründet und wird bis heute am Institute for Neurophysiological Psychology INPP unter der Leitung von Sally Goddard-Blythe weiterentwickelt. Es ist die erste praktizierte Methode zur Integration weiterbestehender frühkindlicher Reflexe, sie wird heute in zwei verschiedenen Formaten angewandt. Als neuromotorische Einzelförderung mit einem spezifischen häuslichen Übungsprogramm für das einzelne Kind und als neuromotorisches Schulreifeprogramm für Kindergruppen in Schule und Kindergarten.

Schulprobleme trotz guter Intelligenz

In die pädagogische Praxis kommen täglich Eltern mit ihren Kindern, die bei durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz in der Schule selten die Leistungen zeigen, die sie aufgrund ihres kognitiven Potentials erreichen könnten. Diese Kinder geben sich in der Schule täglich viel Mühe und wünschen sich sehr, dass Lesen, Schreiben und Rechnen leichter gelingen und Aufmerksamkeit und Konzentration für die schulischen Lernangebote konstant möglich werden.

Mündliche Aufforderungen („gib dir mehr Mühe“, „strenge dich an“, „reiß dich zusammen“) brachten

bislang keine schulischen Verbesserungen, jedoch das Kind in eine schwierige Situation. Es möchte sehr gern bessere Leistungen zeigen. Durch seine unvollständig entwickelte neuromotorische Grundlage gelingt ihm dies jedoch nur selten oder gar nicht. Die Hand schmerzt beim Schreiben, seine Augen brennen beim Lesen, für das Verständnis des Zahlenraumes fehlt ihm eine innere Orientierung. Sein Körper macht nicht das, was es von ihm möchte, und folgt seinen Initiativen nur unpräzise. So erlebt das Kind täglich wieder neue Misserfolge, die sich oft auch auf das Zusammenleben der Familie auswirken. Das Kind bleibt meist weit hinter seinen Möglichkeiten zurück.

Frühkindliche Reflexe

In den ersten Lebensmonaten nach der Geburt werden Bewegungen und Reaktionen auf Umweltreize durch frühkindliche Reflexe bestimmt. Die Bewegung des Kopfes hat Bewegungen der Extremitäten oder eine Tonusveränderung im Körper zur Folge (z. B. Asymmetrisch Tonischer Nackenreflex, Tonischer Labyrinthreflex, Symmetrisch Tonischer Nackenreflex). Auf Veränderungen der Umwelt oder plötzliche Lageveränderungen reagiert das Baby z. B. mit einer spontanen Schreckreaktion, in deren Folge die Stresshormone Adrenalin und Cortisol ausgeschüttet werden (Moro-Reflex) (vgl. Flehmig, 1990).

Frühkindliche Reflexe integrieren

Im Zuge der Reifung des Gehirns werden diese frühkindlichen Reaktionen überflüssig. Das kindliche Gehirn ist schon bald in der Lage, differenziertere Entscheidungen zu treffen und Körperteile isoliert voneinander zu bewegen. Durch die Integration der frühkindlichen Bewegungsmuster werden anstelle der Massenbewegung en bloc isolierte Bewegungen des Kopfes und einzelner Gliedmassen möglich. „Neurophysiologisch gesprochen entstehen durch die Spontanmotorik des Babys u. a. auf der Ebene der Pyramidenbahnen neben den bestehenden motorischen Nervenbahnen neue neuronale Verbindungen. Diese leiten schneller als die alten und kommen daher bei der Reizübertragung zum Zuge. Durch diese Ausbildung und Myelinisierung neuer motorischer Verbindungen findet die motorische Antwort immer kontrollierter statt. Die zunehmende kortikale Kontrolle hemmt die frühkindlichen Reflexe: von den absteigenden

Nervenbahnen gehen hemmende Interneurone ab, die auf spinaler und Hirnstammebene die primitiven Reflexantworten hemmen“ (Höferlin 2010).

Verzögerte Reflexintegration

Nicht bei allen Kindern läuft diese Reflexintegration jedoch vollständig ab. Meist wird davon ausgegangen, dass die frühkindlichen Bewegungsmuster bei allen Kindern gleich integriert werden und dann nicht mehr auslösbar sind. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diese Reflexintegration bei etwa einem Drittel der Schulkinder nur teilweise erfolgt. Die Erfahrungen von Lehrpersonen in Schulklassen zeigen: Etwa ein Drittel der heutigen Schulkinder wird von weiterbestehenden frühkindlichen Reflexen in ihrer Leistungsfähigkeit und motorischen Geschicklichkeit deutlich beeinträchtigt (vgl. Gieysztor E. et.al 2017).

Spuren dieser Bewegungsmuster sind noch auslösbar und hindern die Kinder, ihr volles Potential zu zeigen. Beim Beobachten und Filmen im Unterricht können diese Unterschiede sehr deutlich werden. Es gibt Kinder, die mühelos und in einer relativen Ruhe sitzen, lesen, schreiben oder abzeichnen können. Und es gibt Kinder, bei denen der ganze Körper in Bewegung ist, während sie versuchen, daneben auch noch zu lesen oder zu schreiben. Für die Kontrolle ihres Körpers verwenden sie ihre volle Konzentration und Aufmerksamkeit. (vgl. Prechter/Bähni 2016). Dadurch brauchen sie meist auch mehr Zeit für die Erledigung der Aufgaben. Mit Blick auf die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation kann es einen grossen Unterschied machen, ob bei einem Schulkind noch ein Moro-Reflex (Schreckreflex) leicht auslösbar oder schon integriert ist.

Reflexintegrierende Bewegungsübungen

Die INPP Methode zur neurophysiologischen Entwicklungsförderung orientiert sich an der Bewegungsentwicklung der frühen Kindheit. Die Spontanmotorik dieser Lebensphase enthält viele reflexintegrierende Bewegungsmuster. Aus dem Studium der frühkindlichen Bewegungsentwicklung wurde eine Serie von reflexintegrierenden INPP-Bewegungsübungen für ein häusliches Übungsprogramm abgeleitet.

Mit der Durchführung natürlicher Bewegungen in einer entwicklungsgemässen Abfolge im Schulalter wird die dadurch verbesserte Koordination zu einer

integrierten Funktion – und nicht lediglich zu einer Fertigkeit, die als Ergebnis von Übung erlernt wurde. Dadurch passen sich die erlernten Fähigkeiten gut an neue Situationen an. Die Bewegungsübungen der INPP neuromotorischen Entwicklungsförderung führen die Kinder ganz an den Beginn ihrer motorischen Entwicklung zurück. Die wirkungsvollen Übungen setzen an den Ursachen und Grundlagen der Probleme an. Statt isolierte Symptome einzeln zu behandeln (Graphomotorik, Augenfolgebewegung, Rechenschwäche, Konzentration etc.), kann es deutlich effektiver sein, die neuromotorische Schulreife insgesamt zu entwickeln. Wer ein Haus von Grund auf in Stand setzen will, wird beim Fundament beginnen und nicht zuerst versuchen, das Dach zu flicken.

Übungen zu Hause – wie Eltern ihren Kindern helfen können

1. Erstgespräch
2. Abklärung und Übungseinweisung
3. Besprechung der Ergebnisse
4. Täglich 5-10 Minuten üben
5. Wiedervorstellung etwa alle 8 Wochen
6. Dauer des Übungsprogrammes: etwa 12-15 Monate

In einem Erstgespräch mit den Eltern wird die aktuelle Situation des Kindes in der Schule und in der Familie erörtert. Es ist dabei hilfreich, die Anliegen, auch die des Kindes, genau zu klären. Diese Motivation soll schliesslich durch das ganze häusliche Übungsprogramm hindurch tragen. Dieses dauert etwa 12 bis 15 Monate. Danach erscheinen die Eltern mit dem Kind zur Abklärung. Diese neuromotorische Abklärung beinhaltet u. a.

a. Tests zu Gleichgewicht und grobmotorischer Koordination, zu weiterbestehenden frühkindlichen Reflexen, Graphomotorik, Auge-Hand Koordination, Augenmotorik und Lateralität.

Im Anschluss an die Abklärung folgt in der Regel die Übungseinweisung. Die Kinder können zeitnah zu Hause mit dem Üben beginnen. Nach etwa acht Wochen kommen Eltern und Kind wieder in die Praxis, um Entwicklungsfortschritte und auftretende Fragen zu besprechen. Bei diesen Wiedervorstellungen wird das individuelle Übungsprogramm meist durch eine neue Übung angepasst.

In einer Besprechung der Testergebnisse erhalten die Eltern alle notwendigen Informationen zum neuromotorischen Entwicklungsstand ihres Kindes, die sich aus der Abklärung ergeben.

Die Eltern schätzen es, wenn sie bei der Abklärung und den Wiedervorstellungen dabei sein können. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und können Entwicklungsfortschritte bei den Wiedervorstellungen erkennen. Die Eltern möchten wissen und erleben, dass ihr Kind auf einem guten Weg ist und sich seinen Fähigkeiten entsprechend entwickeln kann. Sie wollen es grundlegend unterstützen und haben wenig Interesse an defizitorientierten Einteilungsschemata. Sie suchen einleuchtende Handlungsmöglichkeiten.

Durch tägliche Übungen erhält das zentrale Nervensystem beim Kind einen notwendigen regelmässigen Entwicklungsimpuls. Viele Eltern können dies gut zuhause leisten. Die täglichen Übungen sind dann wirkungsvoller, als einmal wöchentlich durchgeführte Trainings. Sinnvoll und notwendig erscheinen tägliche und präzise neuromotorische Entwicklungsimpulse an der Grundlage der Bewegungsentwicklung.

Neben der neuromotorischen Entwicklung des Kindes festigt das gemeinsame Üben meist auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind. So erfahren beide Seiten während eines Jahres Selbstwirksamkeit. Dies kann als Modell für weitere Aufgaben im Zusammenleben dienen. Auch Studien aus anderen Bereichen weisen auf die Wirksamkeit von Übungsprogrammen hin, die im häuslichen Umfeld praktiziert werden können (Charlop-Christy & Carpenter, 2000).

Die INPP neuromotorische Entwicklungsförderung wurde ab 1994 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ins Deutsche übertragen und verbreitet. Seit 2003 wird sie in der Pädagogischen Praxis in der Schweiz mit Erfolg angewandt.

Fallbeispiel

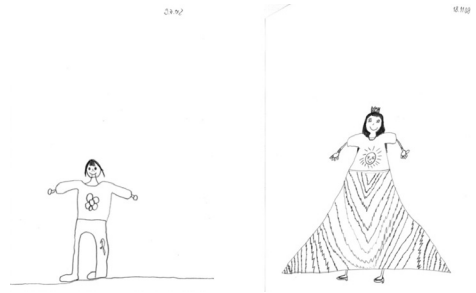
Laura möchte leichter lesen können

Im Erstgespräch schildert die Mutter der 10 Jahre alten Laura (Name geändert) die grosse Mühe, die sich Laura beim Lesen gebe. Dennoch falle ihr das Lesen dauerhaft schwer. Nur mit Druck lese die Tochter jeden Tag eine Seite im Buch. Laura benutze ein Lineal oder den Finger, das helfe, die Buchstaben und Worte zu finden. Schon nach einer kurzen Dauer des Lesens schmerzten die

Augen. Auch ein optometristisches Augentraining habe die Situation nicht wesentlich verbessert. Die Leichtigkeit beim Lesen bleibt weiterhin das Hauptanliegen der Mutter für ihre Tochter. Laura sei ein meist fröhliches Mädchen. Sie habe in der Schule viele Freundinnen. In neuen Situationen sei Laura eher scheu, dies sei jedoch wahrscheinlich ihr Charakter. Etwas mehr Flexibilität von Laura in Alltagssituationen würde das Zusammenleben jedoch erleichtern. Bei der Wahl der Urlaubsziele sei immer genau darauf zu achten, dass Laura damit einverstanden sein könne. Sonst drohe sie, nicht mitzukommen.

Zu der Abklärung kommt Laura mit ihrer Mutter. Im kurzen Vorgespräch bestätigt Laura den Wunsch, leichter lesen zu können. In neuen Situationen sei sie aber mutig genug! Die Eltern würden einfach unpassende Ferienzele auswählen. Laura ist motiviert bei den Übungen der Abklärung dabei. Leicht auslösbar sind u. a. ATNR und Schreckreaktion (Mororeflex). Der ATNR (Asymmetrisch-Tonische-Nackenreflex ist bei den meisten Schulkindern mit der Diagnose «Lese- Rechtschreibschwäche» noch auslösbar. Der nicht integrierte Mororeflex ist bekannt dafür, die Flexibilität in Alltagssituationen wesentlich einschränken zu können.

Laura beginnt mit dem INPP-Übungsprogramm zur neuromotorischen Entwicklungsförderung und zeigt nach etwa 16 Wochen eine deutliche Erleichterung und mehr Freude beim Lesen. Zum ersten Mal nimmt sie freiwillig ein Buch. Die Mutter berichtet auch, dass Laura in Alltagssituationen flexibler reagieren könne. Die Mutter ist erleichtert und hat den Eindruck, Laura sei auf einem guten Weg. Diese Entwicklungen setzen sich fort. Beim Abschluss des Übungsprogrammes liest Laura freiwillig Bücher. Die Augen schmerzen dabei nicht mehr. Auch Textaufgaben können korrekt bearbeitet werden. Die Flexibilität in Alltagssituationen hat weiter zugenommen. Etwa zwei Jahre später meldet die Mutter auch Lauras Schwester für das INPP-Übungsprogramm an. Thema: leichter Lesen können.



Mann-Zeichentest von Laura zu Beginn des INPP-Übungsprogrammes und etwa vier Monate später.

Autorenangaben

Bernhard Prechter-Tschumi, Dipl. Pädagoge

Licenciate INPP International, Ausbildung bei Dr. Peter Blythe

Marte Meo-Supervisor, Systemischer Berater, Somatic Experiencing-Practitioner

Pädagogische Praxis, Pilgerweg 14, 8800 Thalwil

info@paedagogische-praxis.ch

www.paedagogische-praxis.ch

Literaturverzeichnis:

- Charlop-Christy, M.H. & Carpenter, M. H. (2000). Modified Incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Behavior Interventions*, 2, 98-112.
- Flehmig, I. (1990). *Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen*. Stuttgart: Thieme
- Gieysztor E, Sadowska L, Choinska AM. (2017). The degree of primitive reflexes integration as a diagnostic tool to assess the neurological maturity of healthy pre-school and early school age children. *Chichester: Journal of Public Nursing and Public Health*
- Höferlin, J. (2010). *Persistierende frühkindliche Reflexe und Funktionsstörungen der Wirbelsäule. Abschlussarbeit zur Ausbildung als NDT-INPP*. www.inpp.ch: Zugriff am 17.07.2014
- Goddard Blythe, S. (2003). *The Well Balanced Child*. Stroud: Hawthorn Press
- Goddard Blythe, S. (2016). *Greifen und BeGreifen. Wie Lernen und Verhalten mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen*. 11. Auflage, Kirchzarten bei Freiburg: VAK
- Goddard Blythe, S. (2005). *Warum ihr Kind Bewegung braucht*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK
- Prechter, B. & Bähni, M. (2016). *Neuromotorische Schulreife. Testen und Fördern mit der INPP-Methode*, Thalwil: Apple E-Book, Eigenverlag



Célia Délitroz



Sabine Estoppey

De l'organisme au corps : la perspective sensori-motrice d'André Bullinger

Als Psychomotorik-Therapeutinnen am Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET) im Wallis begegnen wir in unserer täglichen Praxis Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 20 Jahren, für die der Entwicklungsprozess Schwierigkeiten bereitet. Wir sind im Sensomotorischen Assessment von André Bullinger, ein Schweizer Psychologe und Honorarprofessor an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf, ausgebildet. Fokussiert auf die sensomotorische Entwicklung von Kleinkindern, geben uns seine Lehren und Grundlagenforschungen Werkzeuge an die Hand, um « die Entwicklungsprozesse, die Modi der sensomotorischen Organisation und die Potentiale eines Menschen zu verstehen » (www.absm-andre-bullinger.com). In diesem Artikel möchten wir die spezifische Lesart von André Bullingers instrumentellem Ansatz anhand einer Szene aus dem Alltag einer Familie vorstellen. In einem zweiten Schritt werden zwei klinische Vignetten aus unserer Praxis kurz beschrieben.

Schlüsselwörter: sensorisch-motorisches Gleichgewicht; sensorisch-tonisches Gleichgewicht; sensorische Reize; Repräsentationen; menschliche Umgebung; Drehpunkt; Regulation; instrumentelle Fähigkeiten; sensorische Integration

Une fratrie dans son environnement familial

Un enfant de 2 ans joue au sol sur le tapis du salon, avec des cubes de couleurs. Il les empile un à un pour construire une tour. A côté de lui, sa grande sœur joue avec ses voitures: «Vrouum, vrouum», s'exclame-t-elle, mimant une course de voiture. L'enfant de deux ans se concentre. Il prend une nouvelle pièce, oriente son corps vers sa construction, ajuste sa posture et ralentit son mouvement au moment de poser la pièce. Il retient son souffle et relâche ensuite ses doigts pour faire tenir le cube en équilibre, régulant ainsi son tonus... Victoire! Il sourit, satisfait. Il continue à prendre les cubes éparpillés autour de lui pour continuer sa construction, en quête de verticalité. Soudain, un bruit fort retentit;

l'enfant stoppe son mouvement, pivote vers la fenêtre et dit en regardant sa sœur : «Pimpon, pimpon!». Les deux enfants courent alors vers la fenêtre et se mettent sur la pointe des pieds pour apercevoir l'ambulance qui roule à toute vitesse dans la rue. Une fois l'ambulance loin de leur vue, les enfants retournent au salon et retournent à leurs jeux.

Nous avons choisi d'évoquer plus particulièrement les aspects auditifs de cette scène. Mais nous pourrions ajouter une multitude d'éléments de description, afin de parler de tous les autres stimuli tactiles, olfactifs, visuels, ou encore vestibulaires qui entrent en jeu. L'environnement dans lequel nous vivons est

un environnement multi sensoriel qu'au cours de son développement l'enfant va devoir sentir – percevoir et avec lequel il va interagir. Il va progressivement en extraire des invariants et ainsi développer des représentations de son organisme et du milieu qui l'entoure.

Selon la perspective instrumentale d'André Bullinger, «le terme « corps » réfère aux représentations relatives à l'objet matériel qu'est l'organisme » (Bullinger, 2013, p. 144). Le corps n'est pas une donnée de base avec laquelle on naît. Pour habiter son organisme, l'enfant va faire une multitude d'expériences centrées sur son corps propre. Il se crée des premières représentations dites « en action » qui sont présentes au moment même où l'enfant est en mouvement. Celles-ci sont supportées par les signaux sensorimoteurs. L'enfant bouge pour le plaisir que le mouvement lui procure (agiter ses mains, sauter sur place, etc.)

La stabilisation des représentations en dehors de l'action vient dans un deuxième temps. «Elle implique une prise en compte de l'effet spatial des gestes (...). Ces coordinations indépendantes de l'action permettent des anticipations, une réification de l'espace et la permanence de l'objet.» (Bullinger, 2013, p. 144) L'enfant devient alors capable d'utiliser son corps et de manipuler les objets en vue d'un but orienté dans l'espace et dans le temps.

Dans notre scène, on découvre un enfant qui a développé des capacités instrumentales efficaces et parvient à habiter son organisme, en faire un point d'appui pour être « acteur ». Il est capable de traiter les signaux sensoriels présents dans son milieu, passant de la fonction tonique d'alerte à l'action, sans se désorganiser. Au niveau corporel, il ajuste sa posture et ses gestes, régule son tonus afin d'avoir des mouvements organisés dans l'espace-temps. Il a probablement pu s'appuyer sur un milieu humain adéquat et a ainsi pu construire un équilibre sensoritonique où il se sent exister de manière stable et continue.

Difficultés sensori-motrices : deux exemples

Dans notre pratique de thérapeutes en psychomotricité, nous rencontrons des enfants dont le développement

est entravé par des difficultés sensori-motrices. En voici deux exemples issus de notre pratique :

Adrien, 3 ans et 6 mois :

Les parents d'Adrien consultent sur conseil de la pédiatre car il est très agité et marche sur la pointe des pieds. Lorsqu'il se met en colère, les crises peuvent être longues: il se crispe, tape par terre, se tape lui-même ou ses parents. Ceux-ci relèvent également qu'il a souvent peur de certains bruits.

Le bilan sensorimoteur met en évidence des difficultés d'intégration sensorielle. De manière générale, Adrien se montre hypersensible aux nouvelles informations sensorielles. Il a tendance à être « en alerte ». Il a besoin d'expérimenter par lui-même, de répéter de nombreuses fois pour ensuite pouvoir les intégrer et se sentir rassuré. Par exemple, il ne parvient pas à localiser un son (bip sonore) dans l'espace de la salle et à s'y orienter pour le retrouver; il se bouche les oreilles lorsqu'il entend un chien aboyer en dehors de la salle. Au niveau tactile, il montre des irritabilités lorsqu'il doit plonger ses mains dans un bac rempli de boutons. Il refuse de se mettre à pieds nus dans la salle ou encore de toucher des balles de différentes textures.

Par ses irritabilités, on peut faire l'hypothèse que cet enfant a eu peu l'occasion d'expérimenter durant la période sensorimotrice et de ce fait n'a pas pu construire de représentations stables et rassurantes. Pour cet enfant, un suivi en psychomotricité a été proposé pour favoriser l'intégration des signaux sensoriels et l'aider à se réguler au niveau tonico-émotionnel.

Léo, 5 ans et 8 mois :

La demande vient des parents sur conseil de l'enseignante qui remarque que Léo ne parvient pas à rester assis en tailleur; il bouge fréquemment, change de position. Il bouscule souvent ses camarades et peut trébucher.

Dans le bilan, nous observons des difficultés tonico-posturales qui témoignent d'un axe corporel encore fragile. Assis sur une chaise, il a tendance à se laisser « glisser », sans réajuster sa posture. Lorsqu'il doit attraper un objet en mouvement (item de la pipe à balle),

l'évaluation de la distance, l'orientation de la main et le type de prise sont peu ajustés à l'objet. Dans ces activités qui le sollicitent, il présente une hyperextension et un tonus pneumatique.

Un suivi en psychomotricité est proposé à cet enfant afin de travailler sur la régulation tonique, l'aider à mieux intégrer son axe corporel pour devenir plus ajusté au niveau de ses gestes et avoir une meilleure perception de son corps dans l'espace, afin de mieux interagir avec les autres.

Conclusion

Nous souhaitons conclure cet article en insistant sur l'importance du milieu humain. Le portage, le toucher, le dialogue tonique (Ajuriaguerra, 1962) et tous les jeux sensorimoteurs partagés avec ses parents vont permettre à l'enfant de s'ajuster aux signaux sensoriels et vivre des variations toniques entre tension et détente. «L'interaction avec le milieu humain au travers du dialogue tonique constitue un puissant moyen de régulation». En effet, les adultes sont des régulateurs; ils vont permettre à l'enfant de métaboliser son trop plein de stimulations mais aussi de maintenir un état tonique suffisant par des stimulations variées.

Ce processus est donc porteur d'espoir; il démontre que tout n'est donc pas acquis une fois pour toutes et que les interactions avec les parents, les professionnels, les pairs mais aussi les expériences propres vécues par le bébé, l'enfant ou le jeune permettent au développement de se poursuivre ou de se réguler.

Literaturverzeichnis:

- Ajuriaguerra, J. (1962). Le corps comme relation. Revue suisse de psychologie pure et appliquée, 21(2). p. 1137-1157
- Bullinger, A. (2013). Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche. Toulouse : Erès, (1ère édition 2004
- Site internet de l'Association du Bilan Sensori-Moteur André Bullinger. www.absm-andre-bullinger.com

Autrices :

- Célia Délitroz, Bachelor de Thérapeute en Psychomotricité, HETS Genève, Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent, Av. Ritz 24, 1950 Sion, celia.delitroz@admin.vs.ch

- Sabine Estoppey, Diplôme de Thérapeute en Psychomotricité, HETS Genève, Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent, Rue d'Octodure 10b, 1920 Martigny, sabine.estoppey@admin.vs.ch



Basil Eckert

10 Jahre Schulpsychologie Schweiz - Interkantonale Leitungskonferenz SPILK – Rückblick auf das Jubiläumsjahr und Einblick in aktuelle Themen der Schweizer Schulpsychologielandschaft

Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz (SPILK) ist der Zusammenschluss aller Leitenden der kantonalen Schulpsychologischen Dienste der Schweiz. Die Vereinigung besteht seit 10 Jahren und widmet sich der interkantonalen Zusammenarbeit in der Schulpsychologie. In regelmässigen Abständen wird die SPILK im P&E über aktuelle Themen in der Schweizer Schulpsychologielandschaft berichten. Den Anfang macht diesmal ein Rückblick auf das Jubiläumsjahr, das ganz im Zeichen der Corona-Pandemie stand.

Les dix ans de l'association Psychologie scolaire Suisse – Conférence intercantonale des responsables (PSCIR) – Retour sur cet anniversaire et aperçu des sujets d'actualité en matière de psychologie scolaire en Suisse

L'association Psychologie scolaire Suisse – Conférence intercantonale des responsables (PSCIR) regroupe tous les responsables des services cantonaux suisses de psychologie scolaire. Fondée il y a dix ans, elle est dédiée à la collaboration intercantonale en matière de psychologie scolaire. Dorénavant, l'association PSCIR présentera régulièrement des articles sur des sujets d'actualité en matière de psychologie scolaire en Suisse dans la revue P&E. Dans cette édition, nous commençons par une rétrospective de 2020, une année anniversaire placée sous le signe de la pandémie de coronavirus.

Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz SPILK wurde vor 10 Jahren mit dem Ziel

gegründet, der institutionalisierten Schulpsychologie gesamtschweizerisch ein stärkeres Gewicht zu verleihen. Durch die interkantonale Vernetzung sollten gemeinsame Standards definiert, fachlicher Austausch gepflegt und dadurch die Schulpsychologie in der Schweiz gestärkt und weiterentwickelt werden. Zehn Jahre später ist die Vereinigung eine etablierte und berufspolitisch gut vernetzte Institution. Mit der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP und der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP wird eine enge Zusammenarbeit gepflegt. In den 10 Jahren sind zahlreiche Verlautbarungen entstanden, die in der Schulpsychologielandschaft der Schweiz wegleitend sind, unter anderen die Schulpsychologischen Standards, die Empfehlungen zum Nachteilsausgleich und zur Nomenklatur der Intelligenzdiagnostik, oder das Positionspapier Schulpsychologie. In Zusammenarbeit mit der FSP wurden zudem vor zwei Jahren Muster-Stellenprofile für die Anstellung von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen

erarbeitet (alle Dokumente findet man unter www.schulpsychologie.ch). Die SPILK wird seit 2018 von Dr. Ralph Wettach, Direktor des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St Gallen, präsidiert. Als Vizepräsidentin amtiert Dr. Romaine Schnyder, Direktorin des Zentrums für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen im Kanton Wallis. Die beiden werden unterstützt durch vier weitere Vorstandsmitglieder aus der Ost-, der Zentral- und der Westschweiz. Ebenfalls gehört dem Vorstand mit Dominik Wicki ein Vertreter der SKJP mit beratender Stimme an.

Das 10-jährige Jubiläum der Vereinigung sollte im letzten November im Kanton Graubünden, ebenfalls in einem Jubiläumsjahr (50 Jahre SPD Graubünden), gebührend gefeiert werden, gemeinsam mit den 23 Gründungsmitgliedern. Leider machte die Corona-Pandemie diesem Plan einen Strich durch die Rechnung. Die Jahresversammlung fand schliesslich in verkürzter Form online über Zoom statt und der Festakt mit den geladenen Gästen wurde auf die kommende Jahresversammlung in Bern verlagert.

Schulpsychologie während der Corona-Pandemie

Dass die interkantonale Zusammenarbeit in der Schulpsychologie hervorragend funktioniert zeigte sich dieses Jahr exemplarisch anhand der Corona-Pandemie. Als im März 2020 der erste Lockdown verordnet und gleichzeitig personenbezogene Dienstleistungen verboten wurden, worunter auch alle Kliententermine im Rahmen der schulpsychologischen Dienstleistungen fielen, betrat man schulpsychologisches Neuland. Wie kann schulpsychologische Arbeit im Kontext einer weltweiten Pandemie funktionieren? Welche Unterstützung kann die Schulpsychologie Schulen und Familien in einer so hoch belastenden Situation bieten? Wie definieren wir unseren Auftrag unter derart veränderten Arbeitsbedingungen? Als im Mai unter gewissen Bedingungen Kliententermine wieder möglich wurden, stellten sich neue Fragen. Mit welchen Schutzmassnahmen sind welche Dienstleistungen wieder möglich? Wie erhält man valide Testergebnisse unter Testbedingungen, die weit von der Normalität entfernt sind? Innert Kürze fand ein reger Austausch zwischen den verschiedenen SPILK Mitgliedern statt. Ideen für neue Dienstleistungen bzw. Dienstleistungen unter veränderten Voraussetzungen

wurden kreiert. «Best Practice» wurde ausgetauscht. Schutzkonzepte wurden gegenseitig zur Verfügung gestellt. Die Zwischentagung im Mai, ebenfalls über Zoom, widmete sich diesem Thema. Ein Hauptfazit war, dass die Schulpsychologie genau in solchen Krisenzeiten niederschwellig und pragmatisch unterstützen kann. Alle Schulpsychologischen Dienste hielten ihre Dienstleistungen in der einen oder anderen Form aufrecht, und entwickelten teilweise neue Angebote. Einzelne Kantone führten Telefonhotlines oder Online-Beratungsangebote ein. Andere pflegten proaktiv den Austausch mit belasteten Familien, die bereits auf dem Dienst bekannt waren – und boten Beratungen und Hilfestellungen bei der Alltagsbewältigung im Lockdown an. Merkblätter mit Tipps zum Umgang mit dem Lockdown wurden erstellt. Für besonders gefährdete Familien wurden gemeinsam mit den Schulen Entlastungsmöglichkeiten konzipiert und umgesetzt. Schulen und Familien stellte man psychologisches Fachwissen zur Verfügung, um Bewältigungsstrategien im Umgang mit der aussergewöhnlichen Situation entwickeln zu können. Der Lockdown hat gezeigt, dass insbesondere Kinder aus weniger privilegierten Schichten im Fernunterricht wenig profitierten. Bereits belastete Familien kamen massiv an ihre Grenzen. Zudem verstärken sich Probleme bei Kindern mit Tendenz zu internalisierenden Störungen (Ängste und Depressionen). Dies zeigt sich bei den Schulpsychologischen Diensten exemplarisch an einer stark steigenden Zahl von Fällen mit Schulabsentismus. Die Schulpsychologie kann hier Hilfestellungen bieten – die Aufrechterhaltung des Präsenzunterrichts hat aber im Hinblick auf die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen höchste Bedeutung und muss auch im weiteren Verlauf der Pandemie das oberste Ziel bleiben.

Jahresthema psychische Gesundheit

Die SPILK definiert jedes Jahr ein Fokusthema, dem man besondere Aufmerksamkeit schenkt. Das Jahresthema 2020 lautete «Schulpsychologie und psychische Gesundheit». Unter der Leitung von Peter Sonderegger, Leiter der Erziehungsberatung des Kantons Bern, wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich dem Thema annahm. Als Anregung diente das Manifest zur Kinder- und Jugendgesundheit von Public Health Schweiz (www.gesundheitsmanifest.ch). Die Schulpsychologie

kann und soll einen wichtigen Beitrag leisten, dass sich Kinder und Jugendliche zu psychisch gesunden Individuen entwickeln können. Aufgrund der Corona-Pandemie hatte sich der Start der Arbeitsgruppe verzögert, so dass auch im laufenden Jahr 2021 das Thema weiterbearbeitet werden wird. Über die Ergebnisse unserer Arbeit werden wir zu gegebener Zeit berichten. Auch der diesjährige Schulpsychologiekongress am 12. und 13. November in Biel widmet sich diesem wichtigen Thema. Die SPILK wird dort zwei Workshops moderieren.

Entwicklungen im sonderpädagogischen Bereich

Die in vielen Kantonen steigenden Sonderschülerzahlen lösen auf verschiedenen Ebenen immer wieder kritische Fragen aus. Da die Schulpsychologie in vielen Kantonen als Indikations- und Antragsstelle für diese Massnahmen fungiert, steht sie dabei immer wieder im Fokus und muss sich zu steigenden Zahlen äussern. Aus diesem Grund erfolgte an der Jahresversammlung eine aktuelle Auslegeordnung zu diesem «Dauerbrennertema» der Schulpsychologie. Dabei zeigte sich, dass zurzeit zahlreiche Kantone von der Thematik betroffen sind. Das Thema soll an der kommenden Zwischentagung im Mai weiter bearbeitet werden mit dem Ziel, ein Positionspapier zu erstellen, das Chancen und Grenzen der Schulpsychologie bei der Indikation und der Steuerung von Sonderschulmassnahmen zum Inhalt hat.

Einbindung der Romandie und des Tessins

Im Jahr 2020 ist es gelungen, mit Raphaël Gerber, Chef de l'Office de Psychologie Scolaire des Kantons Waadt, einen weiteren Vertreter der Romandie zur Mitarbeit im SPILK Vorstand zu gewinnen. Die Einbindung aller Regionen der Schweiz ist ein wichtiges Ziel in der interkantonalen schulpsychologischen Zusammenarbeit. Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulpsychologie in der Deutschschweiz und der Romandie unterscheiden sich in verschiedenen Punkten. So ist zum Beispiel in der Romandie in der Regel auch ein psychotherapeutisches Angebot Teil des schulpsychologischen Auftrags. Auch das Tessin ist neu in der SPILK vertreten, womit sämtliche Sprachregionen der Schweiz in die interkantonale Zusammenarbeit eingebunden sind.

Psychologische Diagnostik

Ein weiteres laufendes Projekt der SPILK widmet sich dem Konsumentenschutz im Rahmen der psychologischen Diagnostik. In der SPILK wird immer wieder berichtet, dass psychometrische Testverfahren von Berufsgruppen angewendet werden, die dazu nicht über das nötige Fachwissen verfügen. Dies birgt grosse Risiken. Die Anwendung von Testverfahren wie Intelligenz- oder Persönlichkeitstests soll ausschliesslich psychologisch ausgebildeten Fachpersonen vorbehalten sein. Im Sinne des Konsumentenschutzes sollen dafür gesetzliche Grundlagen geschaffen werden. In Zusammenarbeit mit der FSP und der SKJP wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich diesem Thema annimmt.

Ausblick

Auch das laufende Jahr 2021 steht im Zeichen der Corona-Pandemie. Die Schulpsychologie verfügt über die Möglichkeit, Schulen und Familien in dieser anspruchsvollen Zeit zu unterstützen. Aufgrund ihrer Niederschwelligkeit und der engen partnerschaftlichen Beziehungen zu den Schulen ist sie geradezu prädestiniert, pragmatische und unbürokratische Hilfestellungen zu bieten. Als Multiplikator von kinder- und jugendpsychologischem Fachwissen kann sie so dazu beitragen, dass Schulen, Eltern und Kinder diese anspruchsvolle Zeit gut bewältigen können. Einen wichtigen Beitrag leistet dazu der fachliche Austausch innerhalb der SPILK, die sich in Krisenzeiten als wertvolles Gremium zur gegenseitigen kollegialen Unterstützung profilieren konnte.

Autorenangaben:

Basil Eckert, lic. phil., Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Leiter Abteilung Schulpsychologie Kt. SZ und Vorstandsmitglied SPILK, Kollegiumstrasse 28, 6430 Schwyz





Pauline Chu // Amandine Guigoz // Valérie Jeandupeux // Apolline Matthey-Junod // Fabrice Brodard (Foto)

Les représentations des enfants présentant un Haut Potentiel Intellectuel chez les enseignant·es : influence du degré d'expérience, biais de genre et sentiment d'efficacité

Le Haut Potentiel Intellectuel (HPI) est un sujet d'étude répandu, que ce soit dans le monde scientifique ou parmi le grand public. Cependant, peu de travaux ont porté sur le point de vue qu'ont les enseignant·es concernant les enfants présentant un HPI. Or, ces professionnel·les occupent une fonction primordiale auprès de cette population. Ils et elles sont en charge de leur instruction et les encadrent au quotidien. De plus, ils et elles sont souvent en première ligne en ce qui concerne leur identification. D'après une recherche menée en Allemagne, les enseignant·es se sentent légèrement à moyennement informé·es à propos des enfants présentant un HPI (Heyder et al., 2018). Cette situation peut sembler préoccupante lorsqu'on sait qu'avoir des connaissances sur le HPI est déterminant pour identifier ces élèves et pour adapter l'enseignement en fonction de leurs besoins (Troxclair, 2013). Les pratiques enseignantes à l'égard des enfants présentant un HPI sont également en lien étroit avec leurs représentations sur le thème du HPI. Ces dernières déterminent la façon dont les personnes vont percevoir leur environnement et se comporter. Elles se construisent et changent en fonction de l'interaction sociale, de l'actualité et des médias (Jodelet, 1989).

Die Vorstellungen von Lehrkräften über hochbegabte Kinder: Der Einfluss von Erfahrung, Gender Bias und Effizienzgefühl

Hochbegabung ist sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit ein weit verbreitetes Thema. Dennoch befassen sich nur wenige Untersuchungen mit der Sichtweise der Lehrkräfte, die hochbegabte Kinder unterrichten. Dabei spielen gerade sie eine entscheidende Rolle. Denn sie sind es, die diese Schüler·innen Tag für Tag unterrichten und betreuen. Darüber hinaus stehen sie an vorderster Front beim Erkennen von besonderen Begabungen im Unterricht. Eine Untersuchung in Deutschland ergab, dass Lehrpersonen das Gefühl

haben, kaum oder nur mässig über hochbegabte Kinder informiert zu sein (Heyder et al., 2018). Das kann insofern als problematisch angesehen werden, als Wissen über Hochbegabung bekanntlich ausschlaggebend ist, um diese Schüler·innen zu identifizieren und den Unterricht auf ihre Bedürfnisse abzustimmen (Troxclair, 2013). Die Unterrichtspraktiken für hochbegabte Kinder sind ebenfalls eng mit den Vorstellungen über das Thema Hochbegabung verbunden. Letztere bestimmen die Art und Weise, wie Personen ihr Umfeld wahrnehmen und wie sie sich verhalten. Sie entstehen und verändern sich je nach sozialer Interaktion, aktuellem Zeitgeschehen und Medien (Jodelet, 1989).

Le but de cette étude est d'investiguer les représentations des enfants présentant un HPI chez des enseignant-es expérimenté-es et en formation, leur sentiment d'efficacité personnel (SEP) ainsi que les mesures qu'ils et elles mettraient en place face à de potentiel-le-s élèves présentant un HPI. De plus, nous étudions l'influence du genre de l'élève dans ces représentations, car un certain nombre d'études ont montré que les garçons seraient plus identifiés comme présentant un HPI et plus référés à des programmes adaptés que les filles (Bianco et al., 2011). Ceci témoignerait d'un biais de genre dans la première étape du processus d'identification de ces élèves.

Méthode

A ces fins, un questionnaire en ligne a été créé, comprenant plusieurs parties (données sociodémographiques, vignettes, formation et sentiment d'efficacité personnelle, représentations, et expériences en lien avec le HPI). Concernant les vignettes, il s'agit de descriptions d'enfants de genre féminin et masculin présentant un HPI, issus des profils de Betts et Neihart (1988) : provocateur-riche, effacé-e et avec des difficultés d'apprentissage. Ainsi, chaque profil possède des caractéristiques bien distinctes des autres : bruyant-e, en retrait, et un-e élève qui possède des difficultés en addition au HPI. Les données de 226 enseignant-es du degré primaire en Suisse-Romande ont été analysées (151 en formation, 75 expérimenté-e-s).

Résultats

Les enseignant-es, quel que soit le niveau de formation, identifient le plus souvent comme HPI l'enfant décrit-e comme "provocateur-riche" (cf. vignette A). Par contre, les enseignant-es expérimenté-es et en formation diffèrent sur certains aspects, notamment en ce qui concerne un profil HPI avec difficultés d'apprentissage, moins identifié par les enseignant-es en formation (d de Cohen indique une taille d'effet de .63, forte). En ce qui concerne l'effet du biais de genre, plusieurs résultats démontrent que les enseignant-es ont répondu de manière significativement différente lorsque la vignette présente un garçon ou une fille. Chez les enseignant-es expérimenté-es, le profil décrivant un enfant avec des difficultés d'apprentissage est davantage imaginé comme HPI s'il représente un garçon qu'une fille (vignette C).

Les participant-es ont également dû choisir certains ressentis que leur éprouve la vignette présentée. Pour une des vignettes, (vignette C), le ressenti d'agacement est significativement plus élevé vis-à-vis des garçons que des filles (taille de l'effet $d = 0.30$), qui peut être qualifiée de faible). Concernant la vision des enseignant-es liée à l'énoncé: «Le HPI présent chez un-e fille/garçon est un problème pour son enseignant-e», le résultat est significativement plus élevé pour un garçon que pour une fille. Ensuite, concernant les caractéristiques des enfants présentant un HPI, les enseignant-es expérimenté-es en considèrent certaines comme plus distinctives des enfants présentant un HPI que leurs collègues en formation. Il s'agit notamment du fait qu'un enfant ait de vastes connaissances générales, des intérêts atypiques pour son âge, de bonnes compétences verbales, mais aussi qu'il se comporte mal à l'école. Néanmoins, les caractéristiques les moins jugées comme représentatives d'un enfant présentant un HPI sont les mêmes pour les enseignant-es en formation et expérimenté-es. Ce serait le cas d'un enfant ayant des difficultés de raisonnement, un vocabulaire limité et qui ne serait pas curieux.

Une différence a également été relevée concernant le SEP des enseignant-es face à des élèves présentant un HPI, qui est plus élevé chez les enseignant-es expérimenté-e-s qu'en formation. De plus, bien qu'elles ne soient pas significatives, nous avons pu observer de légères différences concernant le SEP des étudiant-es, qui augmentait selon l'année du cursus. Concernant la formation sur le HPI, seul-es 13% des étudiant-es y auraient eu accès (contre 40% des expérimenté-es). De manière générale, nos résultats montrent que face à un-e enfant présentant potentiellement un HPI, les enseignant-es ont d'abord envie d'avoir un entretien avec l'élève et de rencontrer ses parents, afin de discuter ensemble des aménagements pouvant être mis en place. Les enseignant-es expérimenté-es souhaitent davantage proposer des activités qui ne figurent pas dans le programme scolaire et souhaitent que l'enfant soit évalué par un-e psychologue. Les enseignant-es en formation souhaitent davantage leur donner des exercices supplémentaires. Le saut de classe et la prise en charge de l'enfant en dehors de la classe sont des aménagements qui ont été le moins choisis par les enseignant-es des deux groupes.

De plus, un lien entre le SEP et la mise en place de certains aménagements par l'enseignant-e a été mis en évidence. Plus le SEP est élevé, plus l'enseignant-e a tendance (r entre .18 et .23, $p < .001$) à mettre en place des mesures au sein de sa classe (ex: enrichissement des contenus d'apprentissage, outils d'organisation du travail, entretien avec les parents et avec l'élève). Au contraire, plus le SEP est bas, plus l'enseignant-e souhaite déléguer la gestion de l'enfant ($r = -.19$, $p < .01$) à un-e enseignant-e spécialisé-e.

Conclusions, discussion, recommandations

En conclusion, nos résultats ont permis de souligner l'impact de la formation des enseignant-es sur la perception des caractéristiques et besoins des enfants présentant un HPI. Le HPI est un fonctionnement complexe et s'exprime de manière variée. Or, nous l'avons vu, les enseignant-es en formation ont moins identifié un profil HPI avec des difficultés scolaires. De plus, les élèves présentant des caractéristiques négatives, hormis socio-émotionnelles, ont moins été associées avec un profil HPI, indépendamment du niveau d'expérience professionnelle. Accentuer la formation sur le sujet semble d'autant plus pertinent en lien avec nos résultats sur le sentiment d'efficacité personnel. En effet, plus les enseignant-es se sentiront compétent-es avec ces élèves, plus ils pourront intégrer dans leur classe des aménagements différentiels.

Concernant les biais d'identification, nous avons pu montrer que les enseignant-es expérimenté-es sont davantage influencé-es par les stéréotypes de genre. De plus, chez tous et toutes, un garçon a pu générer plus d'agacement s'il présentait certaines caractéristiques HPI.

Ainsi, une formation solide sur le HPI est primordiale afin que les représentations des enseignant-es reflètent la réalité et la complexité de cette population. De même, des formations continues afin de sensibiliser les enseignant-es au biais de genre et à ses enjeux sont nécessaires au bon développement des élèves filles et garçons, tant au niveau scolaire que social. Ceci favoriserait en effet un enseignement adapté à leurs besoins et à leurs particularités.

Vignette A

David/Léa veut toujours avoir raison et n'hésite pas à corriger frontalement vos dires ainsi que ceux de ses pairs. Les conflits sont fréquents car David/Léa contrôle mal ses émotions. Sa créativité est souvent relevée, de même que son ennui en classe. Il/elle remet souvent les règles en question.

Vignette C

Chloé/Thomas prend du temps pour faire ce que vous lui demandez de faire. Sa lenteur pour exécuter les tâches a une influence négative sur ses résultats. Chloé/Thomas a peur de faire les exercices ou les tests faux, elle/il doute souvent d'elle/lui-même. Lorsqu'on lui propose une activité, elle/il dit régulièrement qu'elle/il se sent incapable de la réaliser. Les camarades de Chloé/Thomas l'évitent et la/le trouvent un peu bizarre. Elle/il perturbe parfois la classe en dérangeant vos leçons.

Literaturverzeichnis:

- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32, 248-253.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3) 170-181.
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness : a first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17, 27-44.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Ed.). *Les représentations sociales* (pp. 44-75). PUF.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, 58-64.

Auteurs:

Dr. Fabrice Brodard, Maître d'Enseignement et de Recherche / Institut de Psychologie, Université de Lausanne, Quartier UNIL-Mouline, Bâtiment Géopolis 4142, CH-1015 Lausanne / fabrice.brodard@unil.ch, <http://unil.ch/unisciences/FabriceBrodard>





Sophie Guillen // Fabrice Brodard (Foto) // Christian Maggiori

Représentations des enfants à l'égard des personnes âgées et influence de la pandémie Covid-19

La Suisse, comme le reste de la société occidentale est confrontée à un vieillissement démographique de la population. A titre d'exemple, dans notre pays les plus de 65 ans représentent près d'un cinquième de la population. Cependant, les attitudes âgistes (stéréotypes, préjugés et discrimination envers les personnes âgées) sont courantes et impactent négativement sur le plan cognitif, physiologique et comportemental, non seulement les victimes mais également les « auteurs-trices » de telles attitudes. En effet, des études longitudinales montrent qu'en comparaison à des adultes qui ont une image relativement positive de la vieillesse, les adultes avec plus d'images et de stéréotypes négatifs envers les personnes âgées (PA) manifestent un déclin cognitif plus marqué et présentent plus de problèmes cardiovasculaires au cours de leur vieillesse ainsi qu'une espérance de vie inférieure (p.ex. Chang et al., 2020).

Ältere Menschen in den Augen von Kindern und Einfluss der Covid-19-Pandemie

Wie die gesamte westliche Welt ist auch die Schweiz mit der demografischen Alterung der Gesellschaft konfrontiert. In unserem Land machen über 65-Jährige zum Beispiel fast einen Fünftel der Bevölkerung aus. Dennoch ist Ageismus (Stereotypen, Vorurteile und Diskriminierung älterer Menschen) weit verbreitet und wirkt sich auf kognitiver und physiologischer Ebene sowie auf Verhaltensebene negativ aus. Und das nicht nur bei den Betroffenen selbst, sondern auch bei den «Urheber:innen» dieses Verhaltens. So belegen Längsschnittstudien, dass Erwachsene mit einem eher negativen Altersbild und negativen Stereotypen im Vergleich zu Erwachsenen mit einem relativ positiven Altersbild im Alter einen ausgeprägteren kognitiven Abbau erleiden und mehr Herz-Kreislauf-Probleme sowie eine geringere Lebenserwartung haben (z.B. Chang et al., 2020).

Mais comment les enfants perçoivent-ils les PA ? Pour évaluer de manière explicite les représentations des enfants envers les PA, nombre d'études ont privilégié un outil de mesure quantitatif. De manière générale, les résultats ont indiqué une vision positive des enfants à l'égard des PA (p.ex. Bailly et al., 2018). A partir de dessins d'enfants en guise d'évaluation implicite, certaines études ont mis en évidence une vision hétérogène des seniors. Les dessins des PA n'étaient pas plus stéréotypés que ceux des personnes jeunes (Villar & Fabà, 2012), mais certaines caractéristiques négatives étaient toutefois plus souvent présentes sur les dessins de PA.

Est-ce que la crise socio-sanitaire liée au COVID-19 a eu une influence sur la perception des plus jeunes à l'égard des personnes âgées et sur les relations inter-générationnelles ? Une enquête menée en Suisse romande au cours de la 1ère vague de la crise auprès des 65+ a montré qu'une partie importante des personnes avaient le sentiment d'avoir été discriminées à cause

de leur âge en cette période et qu'elles craignent un impact négatif de la crise sur les relations intergénérationnelles futures (Maggiori & Dif-Pradalier, 2020). Ainsi, l'objectif de notre projet était d'étudier la perception des PA par les enfants d'âge scolaire, afin de permettre l'élaboration de programme de sensibilisation aux stéréotypes liés à l'âge. Comme la crise sanitaire est arrivée peu après notre récolte de données, nous avons proposé un deuxième temps de mesure, ce qui a permis d'analyser les effets de la pandémie sur la perception des enfants.

Méthode

Cette étude comprend un échantillon global de 90 élèves (âgés de 6 à 11 ans) d'une école primaire de Suisse romande. Deux méthodes de récolte de données ont été utilisées, la première évaluant l'âgisme de manière directe (i.e., des échelles sémantiques) et la seconde de manière indirecte (i.e., des dessins). Concrètement, les participant-es ont répondu à une échelle sémantique différentielle en ligne, demandant aux enfants d'évaluer des personnes jeunes et âgées (femmes et hommes) sur six paires d'adjectifs opposés le long d'une échelle en 5 points (p.ex. -2 = très triste, -1 = triste, 0 = ni triste ni joyeux-euse, 1 = joyeux-euse, très joyeux-euse).

Des ANOVAs ont été réalisées sur l'ensemble des participant-es dans le but de déterminer s'il y avait une différence significative entre les différents personnages (femme jeune, homme jeune, femme âgée, homme âgé) par adjectif. De plus, grâce à un sous-échantillon de 61 enfants qui ont répondu une deuxième fois à cette échelle en octobre 2020, nous avons pu analyser les changements « avant-après la première vague » en effectuant des t-tests pour échantillons appariés.

Les enfants ont aussi réalisé des dessins d'une PA et d'une personne jeune sur lesquels des questions leur ont été posées lors d'entretiens de groupe. Une analyse de contenu a été effectuée sur les dessins et les réponses associées aux dessins. Les caractéristiques identifiées ont par la suite été regroupées en différentes catégories, puis quantifiées avec l'utilisation du logiciel d'analyse qualitative de données NVivo.

Résultats

De manière générale, en considérant des moyennes supérieures à 0, les résultats sur les échelles sémantiques montrent une vision plutôt positive des PA. Cependant, les PA sont perçues plus négativement par rapport aux personnes jeunes ($M = 0.56$ pour les personnes jeunes et $M = 0.30$ pour les PA). Plus précisément, les enfants évaluent plus négativement les PA que les jeunes sur les caractéristiques physiques («moche-jolie-e», «faible-fort-e», «malade-en bonne santé»), les différences étant significatives, ce qui n'est pas le cas pour leurs traits de personnalité (« méchant-e-gentil-le», «triste-joyeux-x-se», «ennuyeu-x-se-intéressant-e»). L'évaluation par les filles n'est pas significativement différente de celle des garçons. (Figure 1)

Concernant les résultats récoltés après la première vague de la pandémie, nous ne relevons aucun résultat significatif démontrant une vision plus négative des PA. Les dessins et les questions associées aux dessins ont mis en évidence une vision hétérogène. En effet, sur les 1351 caractéristiques codées, 323 peuvent être considérées comme négatives, 266 positives et 251 neutres. Par exemple, 67.8% des enfants ont dessiné la PA avec des aides physiques (cane, lunettes) et 35.6% mentionnent des problèmes de santé (p.ex. difficultés à marcher, douleurs dorsales). En revanche, dans 62.2% des cas, les enfants mentionnent que les PA représentées se sentent majoritairement bien et ont beaucoup de relations sociales (44.4%) ainsi qu'une certaine activité physique (p.ex. jardinage) dans un tiers des cas. Les expressions positives (73.3%) comme un sourire constituent la caractéristique la plus fréquemment retrouvée dans les dessins des enfants. (Figure 2)

Si 14.4% des enfants ont une représentation uniquement positive et le même pourcentage ont une vision uniquement négative (3.4% neutre), d'autres (41.1%) ont une vision hétérogène (constituée d'éléments positifs et négatifs voir neutres) ou balancée (constituée d'éléments neutres et positifs, ou d'éléments neutres et négatifs) pour 26.7%.

Conclusions, discussion, recommandations

Sur l'échelle sémantique, les enfants situent plutôt positivement les PA sur les différentes dimensions proposées. Cependant, des différences sont observées sur les composantes physiques et d'apparence. Ces

dernières semblent cohérentes avec les stéréotypes et les images de santé, de force et de beauté associés avec la jeunesse et qui sont souvent véhiculés par les médias de divertissement et d'informations ou encore à travers les réseaux sociaux. Par contre, les enfants ne perçoivent pas les traits de personnalité comme plus négatifs chez la PA.

L'analyse des dessins semble montrer que les enfants n'ont pas une vision déterminée (négative, neutre ou positive) des PA, ce qui pourrait suggérer que les stéréotypes présents chez les adultes sont moins marqués chez les enfants. Cette différence par rapport aux résultats obtenus avec l'échelle sémantique différentielle pourrait s'expliquer par la nature de l'outil. En effet, les dessins mesurent l'âgisme de manière indirecte, alors que l'échelle sémantique différentielle est une mesure directe de l'âgisme.

Notons encore que les résultats n'ont pas démontré de différences de représentations entre les filles et les garçons et ne vont pas dans le sens d'études précédentes. Finalement, la pandémie ne semble pas avoir eu un effet néfaste sur la perception des enfants des PA, au contraire de ce que ressentent celles-ci.

Ceci permet de compléter et de nuancer certains des résultats de l'étude de Maggiori et Dif-Pradalier (2020) en prenant en compte ici la perception des enfants.

Literaturverzeichnis:

- Bailly, N., Giraudeau, C., & Maintenant, C. (2018). Représentations des enfants à l'égard des personnes âgées au sein d'une structure intergénérationnelle. *Enfance*, 4, 559-574.
- Chang, E.-S., Kanno, S., Levy, S., Wang, S.-Y., Lee, J. E., & Levy, B. R. (2020). Global reach of ageism on older persons' health : A systematic review. *PLoS one*, 15(1), e0220857.
- Maggiori, C., & Dif-Pradalier, M. (2020). Rapport scientifique « Les 65 ans et plus au cœur de la crise COVID-19 » (rapport général). Fribourg, Suisse: Haute école de travail social Fribourg.
- Villar, F., & Fabà, J. (2012). Draw a young and an older person : Schoolchildren's images of older people. *Educational Gerontology*, 38(12), 827-840.

Auteurs:

Dr. Fabrice Brodard, Maître d'Enseignement et de Recherche / Institut de Psychologie, Université de Lausanne, Quartier UNIL Mouline, Bâtiment Géopolis 4142, CH-1015 Lausanne / fabrice.brodard@unil.ch, <http://unil.ch/unisciences/FabriceBrodard>

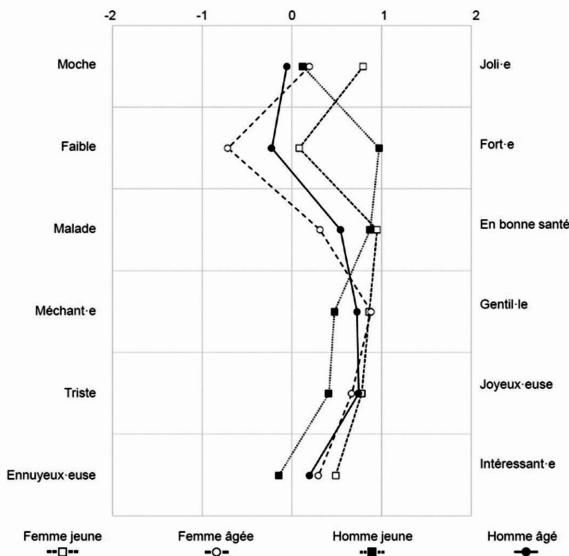
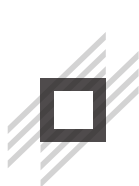


Figure 1 : Moyennes sur l'échelle sémantique en fonction des adjectifs bipolaires



Figure 2 : représentation typique d'une personne âgée (caractéristiques les plus fréquemment codées)

S K J P
ASPEA
ASPEE**SKJP AKADEMIE**

2. Schweizerischer Schulpsychologie-Kongress 2021

Psychische Gesundheit – was macht Schule?

Die Bedeutung der psychischen Gesundheit in Schule und Familie

Inhalt:

Psychisch gesunde Menschen sind emotional ausgeglichener, einfühlsamer, teamfähiger – und zugleich auch lern-/leistungsfähiger und motivierter, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen. Die Schule als Instanz mit gesellschaftlichem Auftrag leistet neben der Familie einen wichtigen Beitrag für die psychische Gesundheit. Auch der Schulpsychologie kommt hier eine zentrale Rolle zu. Ihre Bedeutung in diesem Kontext sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten werden in spezifischen Beiträgen aus Forschung, Lehre und Praxis dargestellt.

Hauptreferent*innen:

Prof. Dr. Eia Asen (Anna Freud Centre & University College London)

Prof. Dr. Rebecca Shankland (Université Lumière Lyon)

Dr. Christine Altstötter-Gleich (Universität Koblenz-Landau)

Alé Duarte (Traumatherapeut, Brasilien)

Léonard Vannetzel (Responsables des programmes Formations et rédacteur en chef adjoint de la Revue ANAE, Paris)

Dr. phil. Peter Hain (Praxis in Zürich und Bremgarten AG)

Organisation: Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP) – in Zusammenarbeit mit dem Verband Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz (SPILK)

Daten: Freitag/Samstag, 12./13. November 2021

Ort: Biel/Bienne, Kongresshaus, Zentralstrasse 60

Anmeldung und weitere Informationen: www.skjp.ch

S K J P
ASPEA
ASPEE**SKJP AKADEMIE**

2e Congrès suisse de psychologie scolaire 2021

Santé mentale – Quel est le rôle de l'école?

L'importance de la santé mentale à l'école et au sein de la cellule familiale

Contenu:

Les personnes en bonne santé mentale sont plus équilibrées sur le plan émotionnel, plus empathiques et plus aptes à travailler en équipe, tout en étant plus ouvertes aux apprentissages, plus performantes et davantage enclines à assumer des responsabilités au sein de la société. L'école, titulaire d'un mandat social, apporte une contribution importante à la santé mentale, hors du contexte familial.

Cependant, les psychologues scolaires doivent l'y aider. Leur rôle ainsi que diverses possibilités de mise en œuvre seront abordés dans des présentations spécifiques assurées par des professionnels de la recherche, de l'enseignement et de la psychothérapie.

Principaux intervenants:

Prof. Dr. Eia Asen (Anna Freud Centre & University College London) Prof.

Dr. Rebecca Shankland (Université Lumière Lyon)

Dr. Christine Altstötter-Gleich (Université de Coblenz-Landau)

Alé Duarte (thérapeute spécialisé dans les traumatismes, Brésil)

Léonard Vannetzel (Responsable des programmes Formations et ré-dacteur en chef adjoint de la revue ANAE, Paris)

Dr. phil. Peter Hain (exerçant en cabinet à Zurich et Bremgarten (AG))

Organisation: Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence (ASPEA) en collaboration avec la Conférence intercantonale suisse des responsables de la psychologie scolaire (PSCIR)

Dates: vendredi 12 et samedi 13 novembre 2021

Lieu: Biel/Bienne, Kongresshaus, Zentralstrasse 60

Pour obtenir des informations supplémentaires ou vous inscrire, rendez-vous sur la page <https://www.skjp.ch/fr/>

Herzlich willkommen

Neumitglieder SKJP November 2020 - April 2021

Eintritte Ordentliche Mitgliedschaften

Frau Laura Abgottspon St.Gallen
 Frau Trefa Bahrami Zürich
 Frau Laura Boutellier Zürich
 Madame Mélanie Casimiro Genève
 Frau Marina Djordjevic Basel
 Frau Petra Epp Windisch
 Frau Sarah Fricker-Lütolf Liestal
 Frau Stephanie Jacqueline Heidelberger Scuol
 Frau Jasmin Ihr Pratteln
 Frau Milena Joray Bern
 Frau Anna Keller Thalwil
 Herr Diego Lorenzini Bern
 Frau Melanie Lüthold Alpnach
 Frau Flavia Morf Bern
 Frau Katharina Noir-Kahlo Meyrin
 Herr Mathias Oechslin Schaffhausen
 Frau Manuela Oesch Lozano Zürich
 Madame Maurine Stohr Lausanne
 Frau Catrina Thöni Allemann Medels im Rheinwald
 Frau Céline Léa Voit Zürich
 Frau Eleonor Walther Aarau
 Frau Carina Wick Mörschwil

Eintritte Schnuppermitgliedschaften

Frau Alessandra Arlati Obergösgen
 Frau Nicole Etter Lyss
 Frau Gabrijela Garic Bülach
 Frau Nicole Hürlimann Bettwil
 Frau Céline Leuenberger Steffisburg
 Frau Antonia Schad Zürich

Eintritte Studentenmitgliedschaften

Madame Gaia Crevola Vico Morcote

Gratulation den neuen Fachzielträger/innen

Fachpsychologe/in für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Frau Sabrina Beeler Detligen
 Frau Kathrin Benz Walenstadt
 Frau Franziska Bobillier Fribourg
 Frau Flavia Christen Schattdorf
 Frau Melanie Ernest Zürich
 Frau Marianne Glauser Worb
 Frau Erika Guler Anclin Ennetbaden
 Herr Jonas Halter Zürich
 Frau Pia Helfenstein Dagmersellen
 Frau Katharina Jutzi-Schmid Rubigen
 Frau Eva Kathriner Adligenswil
 Frau Sandra Röhli-Schmid Iffwil
 Herr Jan Schulz-Heising Zürich
 Madame Isabelle Tromme Cossonay
 Herr Matthias Weyer Meikirch
 Frau Andrea Willnauer Rothenburg
 Frau Eva Wohlgenuth Zürich

**Johanna Krapf, (2020): Und dann schreit sie Orts-tarif! Ein Leben mit Tourette-Syndrom, Orell Füssli Sicherheitsdruck AG, Zürich.
ISBN 078-3-280-05720-9**



Wer es mag, Menschen zuzuhören, wenn sie aus ihrem Leben erzählen, wird dieses Buch gerne lesen. Frau Krapf porträtiert neun Menschen mit Tourette-Syndrom. Sie fasst in Worte, was die Menschen empfinden und beschreiben, tut dies emotional, aber professionell, lässt die Betroffenen selber erzählen und nimmt keine

Be- oder Verurteilungen vor. Der Leser bekommt einen intensiven und sehr persönlichen Einblick ins Leben, Fühlen und Denken von Menschen, die mit einfachen und/oder komplexen, motorischen und/oder vokalen, aber immer unwillkürlich, abrupt, häufig explosiv und repetitiv auftretenden Tics leben. Die einzelnen Kapitel unterscheiden sich in ihrer Erzählstruktur. Einmal liest es sich wie eine persönliche Erzählung, dann wiederum führt die Autorin ein Interview mit den Betroffenen. Allen Kapiteln gemeinsam - und in diesem Fall dem Lesefluss zuträglich - ist, dass theoretische Begriffe oder eventuelle Unklarheiten nicht in den Text integriert werden, sondern mit einer Endnote auf das entsprechende Glossar am Ende des Buches verwiesen wird, wo diese erklärt werden. So bleibt die jeweils sehr persönliche Emotionalität erhalten, ohne die Theorie zu vernachlässigen.

Die Biographien unterscheiden sich sehr, so dass es unmöglich bleibt, ein einheitliches Bild zu zeichnen. Dies wird dem Tourette-Syndrom jedoch schlussendlich gerecht. Bis es zu einer entsprechenden Diagnose kommt, vergehen oft Jahre des physischen und psychischen Leidens. Der Kampf und die Kraft, welche die Betroffenen aufwenden müssen, um die Tics zu unterdrücken oder kontrollieren, sind immens. Einige beschreiben so etwas wie ein Vorgefühl, das ihnen anzeigt, dass nun ein Tic folgt. Das Sprechen über oder Beobachten von Tics Anderer führt oft zu einer Verschärfung der

Tic-Problematik. Dies erschwert wiederum das Therapieren oder das Austauschen mit Anderen, die ticen, Es werden schier unendlich viele Behandlungsmöglichkeiten und deren möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen beschrieben. Eine gewisse Ohnmacht bleibt. Mich hat diese Lektüre berührt, belehrt und zum Nachdenken gebracht. Ich habe schon über das Tourette-Syndrom gelesen und Dokumentationen über Menschen mit seltsamen, unkontrollierbaren Tics gesehen - aber wirklich verstanden habe ich dieses Syndrom bisher nicht. Der beschriebene Schmerz oder Druck der Betroffenen ist deutlich spürbar und ermöglicht es dem Leser, sich eine bessere Vorstellung davon zu machen, was es bedeutet mit diesem Syndrom zu leben. Da ist aber auch eine Ruhe und Gelassenheit in den Erzählungen, die unerwartet und wohltuend ist.

Was allen Betroffenen gemeinsam ist: sie möchten als Menschen wahrgenommen, als solche behandelt und nicht auf ihre Tics reduziert werden. Denn die Konzentration der Gesellschaft auf die Tics führt zu grösserem Stress bei den Betroffenen, dieser erzeugt Druck und Druck verstärkt wiederum die Tics. Aber wie bin ich bisher Betroffenen begegnet? Habe ich ungeniert gestartet, mich peinlich berührt umgedreht oder unauffällig distanziert? Oder habe ich die betroffenen Menschen gar ohne weiteres Nachdenken verurteilt? Wie werde ich ticenden Menschen in Zukunft begegnen? Ich hoffe, dass ich die Geschichten der Menschen nicht vergesse und mich entsprechend verhalten werde.

In diesem Sinne richtet sich das Buch an alle, die Menschen gerne zuhören. Es ist kein Lehrbuch im professionellen Sinn, vielmehr ein Lehrbuch für den Umgang mit besonderen Menschen.

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

Fakultät für Psychologie. Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Weiterbildung postgraduales Masterstudium. Die Leitung haben Prof. Dr. Alexander Grob und Dr. Ina Blanc.

**Melanie Ernest, lic. phil., SPD Stadt Schlieren und Caroline Härrli, M.Sc., SPD Dübendorf
Zusammenarbeit Schule – KESB**

Wie kann der Schulpsychologische Dienst im Kanton Zürich die Schule in der Zusammenarbeit mit der KESB kompetent beraten und unterstützen?

Die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) entstand 2013 aus der ehemaligen Vormundschaftsbehörde. Die Schule ist bei einer Kindeswohlgefährdung weiterhin verpflichtet, die zuständige Behörde (KESB) zu informieren (§51 VSG).

Im schulpsychologischen Alltag ist man immer wieder mit den Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit im Kinderschutz konfrontiert. Um besser beurteilen zu können, wie der SPD Schulen zum Thema Kinderschutz kompetent beraten kann, wurden je ein Fragebogen für Schulleiter (n=17) und für KESB-Mitarbeiter (n=11) erstellt. So wurden die momentane Situation und die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit Schule – KESB qualitativ erhoben. Die Ergebnisse zeigen: Knapp die Hälfte aller Gefährdungsmeldungen bei Kindern werden von der Schule veranlasst und in etwa zwei Drittel dieser Meldungen beschliesst die KESB auch Massnahmen.

Die KESB ist mit dem Informationsaustausch mit den Schulen zufrieden. Die Schwierigkeiten sehen

die KESB-Mitarbeiter im von der Schule eher zu spät gewählten Zeitpunkt einer Gefährdungsmeldung und in den nicht erfüllbaren Erwartungen. Laut Auskunft der KESB erhalten in fast allen Fällen die Schulen eine Rückmeldung.

Die Schule hingegen erlebt die Zusammenarbeit mit der KESB zu zwei Dritteln als unbefriedigend. Laut Angaben der Schulen erhalten knapp zwei Drittel der Lehrpersonen nach einer Gefährdungsmeldung keine Rückmeldung von der KESB. Sie erachten deshalb die Kommunikation und den mangelnden Informationsfluss als grösste Schwierigkeiten.

Den Kontakt mit dem SPD sehen sowohl Schule als auch KESB als wichtige Hilfestellung im Fall einer Gefährdungsmeldung.

Mit Hilfe der Ergebnisse aus den Fragebogen wurde ein Merkblatt für den SPD und dessen Beratungsarbeit für die Zusammenarbeit Schule – KESB zusammengestellt. Neben den gesetzlichen Grundlagen und dem Ablauf bei einer Gefährdungsmeldung ist dem Merkblatt im Wesentlichen Folgendes zu entnehmen: Die Zusammenarbeit bei Gefährdungsmeldung zwischen Schule und KESB ist in öffentlich zugänglichen Papieren bzw. Leitfaden geregelt. Unter anderem ist darin festgehalten, dass die Schule bei schulisch relevanten Massnahmen eine Rückmeldung seitens der KESB erhält. Weiter ist es bei einer Gefährdungsmeldung sinnvoll, persönlich Kontakt mit der KESB oder dem kjz (Kinder- und Jugendhilfezentrum) aufzunehmen. Somit ist darauf zu achten, dass eine fallführende Kontaktperson angegeben wird, die relevante Informationen hat, bzw. einholt oder weiterleiten kann. Als Fazit ist festzuhalten: Das Eingreifen der KESB löst ein behördliches Verfahren aus und stellt somit einen massiven Eingriff ins System dar.

Nicole Wey, SPD Aargau, Regionalstelle Baden

Beurteilung, Beratung und Begleitung durch den SPD – Bedarf aus Sicht der Lehrpersonen im Kanton Aargau

Es wurde eine Lehrpersonenbefragung im Kanton Aargau durchgeführt. Gefragt wurde, bei welchen Themen die Lehrpersonen den SPD einbeziehen und was ihnen bei der Zusammenarbeit besonders wichtig ist. Insgesamt haben 593 Klassenlehrpersonen der 1. bis zur 6. Primarstufe teilgenommen, vereinzelt auch Kindergartenlehrpersonen. Bei den meisten genannten Themen wurde der Einbezug des SPD von weit mehr als 50% der Befragten als "wichtig" oder "eher wichtig" eingeschätzt. Am wichtigsten ist den Lehrpersonen der Einbezug des SPD bei Fragen zum Entwicklungsstand eines Kindes, bei Verdacht auf eine psychische Erkrankung und bei Verhaltensproblemen. In der Zusammenarbeit mit dem SPD werden vor allem die Austauschgespräche (z.B. sog. Expertenrunden/Sprechstunden) sowie schulische und ausserschulische Massnahmen-Empfehlungen sehr geschätzt. Bei der Analyse des Bedarfs verschiedener Lehrpersonengruppen zeigte sich je nach Berufserfahrung ein signifikant unterschiedliches Resultat. So schätzten wenig erfahrene Lehrpersonen den Einbezug des SPD bei vielen Themen als signifikant wichtiger ein als ihre erfahreneren BerufskollegInnen (bei schwieriger Klassendynamik, Schulabsentismus, häuslicher Gewalt, Erziehungsthemen, Selbst- und Fremdgefährdung, Radikalisierung, Notfällen und Amokdrohung). Auch in der Zusammenarbeit wurden viele Aussagen von den unerfahreneren Lehrpersonen als wichtiger eingeschätzt (z.B. Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume, Beratung der Lehrperson, Unterstützung bei Konfliktgesprächen oder Informationsvermittlung über psychosoziale Angebote). Erfahrene Lehrpersonen schätzten dagegen Entwicklungsstands-Abklärungen sowie Elternberatung als wichtiger ein. Fazit: Insgesamt passt das Angebot des SPD Aargau zum Bedarf der Lehrpersonen. Die meisten Angebote des SPD werden von einem Grossteil der befragten Lehrpersonen als wichtig eingeschätzt. Dabei sticht hervor, dass nicht nur das entwicklungspsychologische

Wissen von Schulpsycholog/innen gefragt ist, sondern auch interdisziplinäres Wissen (allen voran klinisch-psychiatrisches Wissen, aber auch die Kenntnis von psychosozialen Institutionen, Strukturen und Abläufen). Die Berufserfahrung der Lehrperson spielt bei der Einschätzung eine Rolle. Der Wissensstand und die Erfahrung der Lehrperson sollten demnach bei Beratungen immer mitberücksichtigt werden, um eine optimale Angebotspassung zu erreichen.


Anmerkung Präsentationen: Die Praxisforschungsarbeit wurde am 8.9.2017 im Kolloquium des MAS Basel sowie am 16.9.2019 in der Abteilungsleitungssitzung der Abteilung Volksschule des BKS des Kanton Aargau vorgestellt.

Mathias Holenstein, M. Sc., Schulpsychologischer Beratungsdienst im Bezirk Hinwil

Mathematische Modellierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit: Eine Interventionsstudie

Mit der Einführung des Lehrplans 21 in den meisten Kantonen der Schweiz sowie internationalen Entwicklungen in Pädagogik und Didaktik befindet sich die Gestaltung des Mathematikunterrichts im Wandel. Die in der Schweiz vermittelten Grundkompetenzen der Mathematik basieren auf der Festlegung internationaler Bildungsstandards, die sich dem Konzept der "Mathematical Literacy" bedienen. Mathematical Literacy bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, mathematische Mittel im realen Leben anzuwenden, und meint im Bildungskontext, dass Lernende im Lösen realistischer Problemstellungen anhand ihrer vorhandenen mathematischen Grundkompetenzen anwendungsorientiert gefördert werden. Empirische Studien zeigen, dass die mathematische Modellierungsfähigkeit durch gezielte Interventionen verbessert werden kann. Die Forschung zu mathematikbezogener Selbstwirksamkeit legt nahe, dass diese einen zentralen Mechanismus darstellt, um die mathematische Entwicklung nachhaltig zu fördern. In einer Studie in Oberstufen verschiedener Kantone

zeigt der Vergleich einer Interventionsgruppe ($n = 81$ Schülerinnen und Schüler) mit einer Kontrollgruppe ($n = 76$), dass sich die Arbeit mit einem Lösungsplan bei mathematischen Modellierungsaufgaben nach vier Lektionen signifikant auf die Leistung auswirkt. Die Ergebnisse hinsichtlich Selbstwirksamkeit weisen darauf hin, dass erklärende Mechanismen von individuellen Merkmalen abhängig und entsprechende Effekte auf Gruppenebene nicht eindeutig sind. Weiterführende Untersuchungen können differenzierte Handlungsempfehlungen für Unterricht und Beratung ergeben.



Nr. 1 / Jg.47 – No 1 / Vol.47 – 2021 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