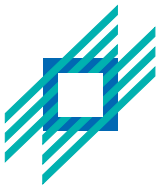
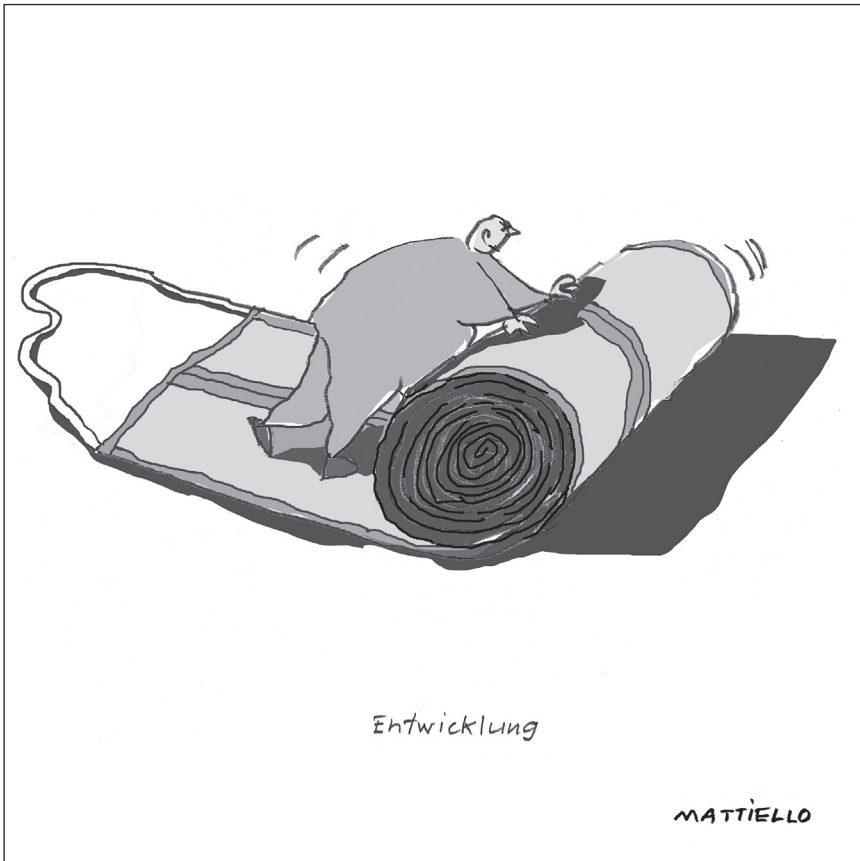


2/2020

# P&E

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione



Entwicklung in Zeiten der Veränderung  
Le développement en période de changement

**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  
 Jennifer Steinbach  
 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).

---

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

---

**Titelbild:** «Entwicklung»

**Photo de la page de titre:** «Développement»

# Inhalt / Sommaire

Seite

**Editorial // Philipp Ramming** 4

**Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité // Philipp Ramming** 6

## SCHWERPUNKTTHEMA

**Schulschliessung wegen COVID-19 – Zwischen Entschleunigung und Verzweiflung // Anina Jung** 8  
*Fermeture d'écoles en raison de la Covid-19 – Entre apaisement et désarroi*

**Die erzwungene Entwicklungskrise im Jahre Corona – Chance für positive Veränderung? // Sandra Mannstadt** 10  
*La crise liée au coronavirus – Une opportunité d'amélioration?*

**Se développer en temps de crise : 5 variations autour du cadre au CDTEA // Romaine Schnyder & Nicolas Zufferey** 16  
*Weiterentwicklung in Krisenzeiten: Die fünf Gesichtspunkte bei der Anpassung des ZET*

**Die persönliche Arbeit mit den Schüler\*innen ist eine Essenz unserer Berufung // Daniela Derungs Wehrli & Sophie Német** 20  
*Le travail personnalisé avec les élèves est l'essence même de notre vocation*

**Was zählt ist, was wir vorleben // Csilla Kenessey Landös** 24  
*Ce qui compte, c'est ce que nous vivons*

**Corona digitalisierte mich // Christoph Kürsteiner** 26  
*Le coronavirus m'a poussé à passer au numérique*

**Berufsberatung im Wandel // Pascale Singer** 28  
*L'orientation professionnelle en transition*

## SCHULPSYCHOLOGIE

**Unsere Schule – ein pragmatisches Brevier // Martin Inversini** 30  
*L'école – Un guide pragmatique*

## VERBAND

**SKJP-Akademie: Neues Curriculum der postgradualen Weiterbildung der SKJP (Fachtitel Fachpsychologe/-in für Kinder- und Jugendpsychologie FSP)** 37  
*Académie ASPEA: nouveau cursus de formation postgrade de l'ASPEA (titre de spécialisation en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP)*

**Neumitglieder und neue FachtitelträgerInnen** 38  
*Nouveaux membres et nouveaux porteurs de titre*

## REZENSIONEN

41

## PRAXISFORSCHUNG

45

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Für das Redaktionsteam stellte sich Ende Frühjahr die Frage, ob wir auf der Corona-Welle mitreiten wollen oder ob sich ein psychologisch interessantes Thema finden liesse, welches über die aktuelle Aufregung hinausreicht. Psychologie ist die Wissenschaft über das Erleben und Verhalten des Menschen und das hier vorliegende P&E über «Entwicklung in Zeiten der Veränderung» ist der Versuch dies zu zeigen: was zeichnet uns Menschen aus im Umgang mit Krisen? Eigentlich ist es ganz einfach: Es sind Anpassungsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit.

Wir haben Erfahrungsberichte von Lehrerinnen, Lehrern, die alle trotz deutlichem Kompetenz-Zuwachs im Benutzen elektronischer Kommunikationsmittel die Wichtigkeit des gemeinsamen, physischen und damit persönlichen Kontaktes für das erfolgreiche Lehren und Lernen betonen und von der (selektionierenden) Wichtigkeit der elterlichen Erziehungspräsenz berichten (Christoph Kürsteiner, Sophie Németh und Daniela Derungs Wehrli). Anina Jung, Sozialpädagogin, berichtet von mehr Familienzeit und weniger Stress.

Csilla Kenessey Landös schreibt, wie in ihrer therapeutischen Praxis die unterschiedlichen Ressourcen der einzelnen Familiensysteme deutlich wurden. Sandra Mannstadt setzt sich als Therapeutin mit den vielen Aspekten auseinander, die eine derartige Krise bei Menschen und im therapeutischen Alltag mit sich bringt, und betont, wie wichtig für die Kinder die Haltung der Erwachsenen ist.

Romaine Schnyder und Nicolas Zufferey vom Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen im Wallis zeigen, dass mit einer schnellen Anpassung die Beratungsarbeit weitergehen kann.

Pascale Signer, Berufsberaterin (und Mitglied der Redaktion P&E) beschreibt, wie aus dem Verbot der persönlichen Beratung und den sistierten Schnuppertreffen die Beratung per Telefon und Skype zu einem sehr brauchbaren Instrument wurde, wie die Firmen



Philipp Ramming

online Betriebsbesichtigungen organisierten und wie sehr das familiäre Umfeld für den Erfolg der Jugendlichen zentral ist.

Regula Maag und Christine Kuonen-Abgottspon rezensieren Bücher und Martin Inversini schreibt über die Schule und ihre wesentlichen Elemente als unverzichtbaren Beitrag für den Fortbestand und die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft. Wir haben Beiträge zur Praxisforschung und natürlich das Neueste zu unserem SKJP-Curriculum.

Aus allen Berichten wird eines überaus deutlich: quer durch alle Schichten ist die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen das zentrale (Selektions-)Kriterium für das Meistern solcher Krisen. Die Resilienz der Familien-Systeme, insbesondere die erzieherische Kompetenz, scheint entscheidend zu sein.

Für uns Psychologinnen und Psychologen zeigt sich wie wichtig es ist, uns wieder auf unser fachliches Wissen und Können zu besinnen (auf die Trias: Bedingungswissen, Änderungswissen, Kompetenzwissen), denn die Instrumente und Mittel mit denen wir arbeiten (können/dürfen) ändern sich. Und trotz aller neuer Möglichkeiten, für Entwicklung und Veränderung ist der direkte Kontakt zum anderen Menschen – egal wer was sagt – definitiv unersetzlich.

Ich hoffe und wünsche sehr, dass ihr alle diese doch spezielle Zeit gut übersteht. Hebet sorg!

Philipp Ramming

# Éditorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

À la fin du printemps, l'équipe de la rédaction s'est posé la question suivante: faut-il surfer sur la vague du coronavirus, ou trouver un thème intéressant ayant trait à la psychologie dépassant l'agitation actuelle? La psychologie est la science qui analyse les expériences et le comportement de l'être humain. Cette édition de la revue *P&E* sur le «développement en période de changement» vise justement à identifier ce qui nous caractérise en tant qu'êtres humains dans la gestion de crise. La réponse est plutôt évidente: notre capacité d'adaptation et nos compétences relationnelles.

Malgré la forte amélioration des compétences en matière d'utilisation des moyens de communication électroniques, les témoignages de nos lectrices et de nos lecteurs soulignent tous l'importance des contacts sociaux, physiques et interpersonnels dans l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi l'importance (sélective) de la présence éducative parentale. Christoph Kürsteiner, Sophie Német et Daniela Derungs Wehrli ainsi qu'Anina Jung, éducatrice sociale, mettent en avant l'augmentation du temps passé en famille et la diminution du stress.

Csilla Kenessey Landös explique que, dans sa pratique thérapeutique, les multiples ressources des différents systèmes familiaux sont devenues manifestes. En tant que thérapeute, Sandra Mannstadt aborde les nombreuses questions que soulève une crise de cette envergure chez les individus et dans son travail. En ce qui concerne les enfants, elle insiste sur l'importance de l'attitude des parents.

Romaine Schnyder et Nicolas Zufferey, du Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent, situé dans le canton du Valais, démontrent qu'avec des ajustements rapides les consultations peuvent se poursuivre, et que les changements exigés pour «travailler à distance» constituent un défi pour celles et ceux dont les aspirations professionnelles consistent à «travailler avec des gens». La prise en charge «en présentiel ou non» s'est d'ailleurs révélée un critère de sélection lors des prises de rendez-vous.

Pascale Singer, conseillère d'orientation (et membre de la rédaction de la revue *P&E*), explique que les consultations



Philipp Ramming

par téléphone ou par Skype ont représenté des instruments très pratiques, compte tenu de l'interdiction des consultations en présentiel, que certaines sociétés ont organisé des visites d'entreprise en ligne, ou encore que l'environnement familial revêt une importance prédominante dans la réussite d'un adolescent.

Regula Mag et Christine Kuonen-Abgottsson proposent une sélection de livres, et Martin Inversini a rédigé un article posant l'école et ses composantes essentielles comme des outils indispensables pour la survie et le développement de la société. Enfin, nous concluons avec un sujet sur la recherche pratique, ainsi que les dernières actualités relatives au Curriculum ASPEA.

Un constat se dégage de tous ces contenus: la capacité des parents à soutenir leurs enfants est le critère (de sélection) déterminant pour gérer des crises telles que celle que nous traversons actuellement. La résilience des structures familiales, en particulier la compétence éducative, semble décisive.

Cela nous rappelle, à nous psychologues, à quel point il est important de nous recentrer sur nos connaissances et nos compétences pratiques (sur la triade constituée de nos compétences propres, de nos connaissances conditionnelles et de nos connaissances en matière de changement), car les instruments et les moyens avec lesquels nous travaillons évoluent. En dépit de toutes les possibilités de développement, et quoi qu'on en dise, le contact direct avec autrui reste irremplaçable.

J'espère de tout cœur que vous vous portez bien en cette période particulière. Prenez soin de vous!

Philipp Ramming

## Aus dem SKJP Vorstand

Im letzten P&E stand unter dieser Rubrik: „... und wir sind mitten in einem Umbau.“ Nicht nur die SKJP ist im Umbau, die ganze Gesellschaft baut sich gerade um. Oder mindestens zu Schutzmassnahmen auf ...

Die SKJP betraf dies für die Vorstandssitzungen aber insbesondere für die Durchführung der Mitgliederversammlung. Nachdem sie verschoben werden musste, war zuerst nicht klar, ob wir sie überhaupt durchführen konnten. Dank einem Parforce-Ritt der Geschäftsstelle, der MV-Gruppe und Jennifer Steinbach welche für die Referate am Morgen verantwortlich war, konnte der Anlass im Trafo in Baden doch noch stattfinden. In Zahlen sah dies so aus: 141 Personen erschienen, einige davon haben sich noch kurz vor dem Anlass angemeldet, 16 Personen erschienen unangemeldet nicht, 69 Personen hatten sich coronabedingt abgemeldet und 15 hatten bereits aufgrund der Verschiebung der MV ihre Teilnahme abgesagt.

Das Wichtigste in Kürze: Wir wachsen langsam aber stetig. Im Januar 2020 hatte die SKJP 882 Mitglieder. Die Rechnung und das Budget wurden angenommen und der Mitgliederbeitrag bleibt bei 195.00 Fr. Dominik Wicki und Elisabeth Korrodi traten zurück (ein herzliches Merci euch beiden), Claudia Kippele und Angela Reichenbach wurden wiedergewählt, Irene Koch kommt neu in den Vorstand und Hans Gamper wurde als Revisor für die nächste Amtsperiode bestätigt. Sebastian Simonet, Vorstandsmitglied der FSP, überbrachte die Anerkennungsurkunde für das SKJP-Curriculum.

Der Vorstand traf sich im Mai per Videokonferenz, im Juni und im September jeweils im Lokal der Akademie JuraLab in Olten. Das SKJP Curriculum, das am 1. April 2021 startet und für welches man sich - wie ihr aus dem Newsletter entnehmen konntet – jetzt anmelden kann, war ein ständiges Traktandum. Im Herbst wird dann, zusammen mit der FARP, die Umsetzung in der Romanandie angegangen. Ende Jahr wird sich der Vorstand mit der Umsetzung der Ergebnisse aus der Verbandsanalyse befassen.

Die Planung für den Schulpsychologiekongress im Herbst 2021 ist auf gutem Weg. Der Vorstand SKJP und



**Philipp Ramming**

der Vorstand der SPILK trafen sich zu einem Austausch. Wir werden gemeinsam und mit der FSP zusammen die Frage einer Diagnostikkommission angehen. Eine zentrale Frage ist, ob und wie wir sicherstellen können, dass u.a. Intelligenzdiagnostik nur durch Psychologen und Psychologinnen durchgeführt werden darf. Im Frühjahr 2021 treten verschieden Vorstandsmitglieder der FSP zurück und der Vorstand hat laut darüber nachgedacht, dass der grösste Fachverband eigentlich im FSP Vorstand vertreten sein sollte.

Wie immer möchte ich meinen Vorstandskolleginnen und Vorstandskollegen ganz herzlich für ihr Engagement danken. Auch allen Chargierten die sich in den verschiedenen Gremien für die SKJP einsetzen ein herzliches Merci.

Philipp Ramming, Präsident SKJP

# Nouvelles du Comité directeur de l'ASPEA

Dans la dernière édition de la revue *P&E*, cette rubrique était vide, et pour cause: nous sommes en plein remaniement. Le changement ne touche cependant pas que l'ASPEA, mais aussi la société dans son ensemble. Du moins, l'application de mesures de sécurité s'impose. L'ASPEA a dû appliquer ces mesures particulières lors des réunions du Comité directeur, mais aussi et surtout lors de l'organisation de l'Assemblée générale. Nous avons d'abord dû l'annuler, et nous ignorions, au départ, si elle pourrait être reportée. Grâce à la persévérance du Comité directeur, d'un groupe de membres et de Jennifer Steinbach, qui était chargée des présentations du matin, l'AG a finalement pu être organisée au Trafo, à Baden. En termes d'affluence, nous retiendrons les éléments suivants: 141 personnes étaient présentes, dont certaines se sont inscrites juste avant l'événement; 16 personnes se sont abstenues sans avoir annulé leur inscription; 69 personnes ont annulé leur participation en raison de la situation sanitaire liée au coronavirus, et 15 autres avaient déjà annulé leur venue en raison du report de la manifestation.

L'essentiel en bref: nous nous développons lentement, mais sûrement. En janvier 2020, l'ASPEA comptait 882 membres. Les comptes et le budget ont été approuvés, et la cotisation des membres reste fixée à CHF 195.–. Dominik Wicki et Elisabeth Korrodi se sont retirés (un grand merci à eux), Claudia Kippele et Angela Reichenbach ont été réélues, Irene Koch intègre le Comité directeur, et Hans Gamper a été validé en tant qu'auditeur pour la durée du mandat à venir. Sébastien Simonet, membre du Comité de la FSP, a transmis le document de reconnaissance du Curriculum ASPEA.

En mai, le Comité s'est réuni par vidéoconférence, puis, en juin et en septembre, dans le local de l'Academy (JuraLab), à Olten. Le Curriculum ASPEA, qui démarrera le 1er avril 2021 et pour lequel les inscriptions sont ouvertes (comme vous avez pu le lire dans la newsletter), a été abordé à chacune de ces réunions. Il sera mis en application en Suisse romande à l'automne, conjointement avec la FARP. À la fin de l'année, le Comité se

penchera sur la mise en œuvre des résultats tirés de l'analyse de l'association.

La planification du Congrès de psychologie scolaire, prévu à l'automne 2021, est sur la bonne voie. Le Comité de l'ASPEA et celui de la PSCIR se sont déjà rencontrés pour échanger. Nous aborderons quant à nous collectivement et conjointement avec la FSP la question d'une Commission de diagnostic. L'une des questions centrales est la suivante: pouvons-nous garantir que les diagnostics d'intelligence peuvent être réalisés uniquement par des psychologues, et si oui, comment? Au printemps 2021, plusieurs membres du Comité de la FSP vont se retirer, et il a déjà été question que la plus grande association spécialisée soit représentée au sein de celui-ci.

Comme d'habitude, je souhaite remercier chaleureusement mes collègues du Comité pour leur engagement. J'adresse aussi un grand merci à toutes les personnes qui interviennent également pour l'ASPEA dans les différents comités.

Philipp Ramming, Président de l'ASPEA



Anina Jung

## Schulschliessung wegen COVID-19 – Zwischen Entschleunigung und Verzweiflung

**Die schweizweiten Massnahmen zur Eindämmung von COVID-19 führten zu einer grossen Einschränkung des täglichen Lebens, sowie auch zu einer Veränderung der familiären Routine. Durch die Schulschliessung Mitte März 2020 mussten viele Familien ihren Alltag neu organisieren. Nicht für jede Familie war das Ausmass der Folgen gleich stark. Durch Gespräche mit einigen Eltern und ihren Kindern wurde deutlich, dass die Bandbreite von Entschleunigung bis zur Verzweiflung reichte.**

### ***Fermeture d'écoles en raison de la Covid-19 – Entre apaisement et désarroi***

*Les mesures prises en Suisse pour lutter contre la propagation de la Covid-19 ont entraîné leur lot de restrictions en ce qui concerne notre vie de tous les jours, et bouleversé les habitudes de bien des familles. À la mi-mars, la fermeture des écoles a obligé de nombreux foyers à réorganiser leur quotidien. Cependant, les répercussions n'ont pas été les mêmes pour toutes les familles. Des échanges avec des parents et leurs enfants ont révélé des réactions finalement très disparates, allant de l'apaisement au désarroi.*

Durch meine Arbeit als Sozialpädagogin an einer Primarschule habe ich durch den Austausch mit den Kindern und ihren Familien mitbekommen, wie die Familien die Schulschliessung erlebt haben. Die Aufgabe einer Sozialpädagogin ist das Begleiten und die Unterstützung der Kinder im schulischen Umfeld und die Förderung ihres sozialen Verhaltens und ihrer sozialen Interaktion. Eine Sozialpädagogin arbeitet hauptsächlich integrativ und unterstützt die jeweiligen Kinder in der Klasse. Die integrative Förderung hilft den Schülern mit speziellen Bedürfnissen, ihre Fähigkeiten soweit als

möglich innerhalb der öffentlichen Schulen zu entwickeln (vgl. BG §43).

Die schweizweiten Massnahmen zur Eindämmung von COVID-19 haben ab Mitte März 2020 nicht nur den Alltag der Erwachsenen, sondern auch den Alltag der Kinder stark verändert. Vor allem das Leben von Familien mit Schulkindern wurde auf den Kopf gestellt. In der Woche vor dem Bundesrats-Entscheid, schweizweit die Schulen zu schliessen, kamen bereits Spekulation dazu auf. Zu diesem Zeitpunkt erhofften sich die Kinder dadurch viel Freizeit und eine Art "Corona-Ferien" zu bekommen. Doch die Realität, eine Woche später, sah ganz anders aus.

Jedes Kind hat diese Zeit unterschiedlich erlebt, auch dadurch bedingt, dass nicht jede Familie gleich stark von den COVID-19 Massnahmen betroffen war. Die Ausgangssituation, dass die Kinder wegen der Schulschliessung zuhause bleiben und von den Eltern betreut werden mussten, war für alle Familien dieselbe. Doch die Lebenssituation sowie die Lebensumstände der Familien unterschieden sich stark.

Ein Teil der Familien, wie beispielsweise Familie Müller\* mit ihren beiden Söhnen Lukas\* und Nils\*, die in die 6. und 2. Klasse gehen, berichtete trotz der



Schulschliessung von keinen starken Veränderungen in ihrem Alltag. Der Familienvater konnte seine Arbeit ohne jegliche Lohneinbussen weiter ausüben. Die Mutter, die nicht berufstätig ist, konnte die Kinder während der schulfreien Zeit problemlos betreuen. Der Tag begann mit einem gemeinsamen Frühstück, anschliessendem Homeschooling und gemeinsamem Kochen für das Mittagessen. Am Nachmittag war Zeit für gemeinsame Spaziergänge in der Natur oder einem Wocheneinkauf für die Grosseltern. Die Familie berichtete von weniger Stress und mehr Familienzeit. Sie erlebten eine Entschleunigung im Alltag, welche Gelegenheit bot, mehr Zeit mit den eigenen Kindern zu verbringen.

Es gab aber auch andere Familien wie beispielsweise Familie Schmid\*, bei denen der gesamte Alltag auf den Kopf gestellt wurde. Aus finanziellen Gründen arbeiten in dieser Familie beide Elternteile und hatten keine Möglichkeit, ihre Kinder während der schulfreien Zeit zu betreuen. In Folge der durch COVID-19 entstandenen finanziellen Einbussen war die Mutter gar gezwungen, einen zusätzlichen Job anzunehmen. Somit war sie kaum zuhause. Eines Morgens kam Tochter Lisa\*, die in die 2. Klasse geht, weinend in die Notfallbetreuung der Schule, da sie sich grosse Sorgen um ihre Mutter machte. Lisa\* befürchtete, dass sich die Mutter durch ihre Arbeit in einem Pflegeheim leicht mit COVID-19 infizieren und dann womöglich sterben könnte. Die Angst bei Lisa\* ging so weit, dass sie nicht mehr schlafen konnte, sehr viel geweint hat und sich nicht mehr auf die täglichen Schulaufgaben konzentrieren konnte. Der Alltag der Familie war von grosser Anspannung und Verzweiflung geprägt.

Die Beispiele der Familien Müller\* und Schmid\* machen deutlich, wie verschieden sich solche Situationen auf Familien auswirken können und welche wichtige Rolle die Lebensumstände sowie auch die finanzielle Lage spielen. Die Gespräche mit Eltern und ihren Kindern zeigen, dass das Wohlbefinden der Eltern einen grossen Einfluss auf die Wahrnehmung und das Empfinden der Situation durch die Kinder haben kann.

\* Namen geändert

**Autorin:**

Anina Jung, Master of Science in Psychology (MSc), Primarschule Birsfelden / Schulstrasse 37, 4127 Birsfelden, [anina.jung@schulen-birsfelden.ch](mailto:anina.jung@schulen-birsfelden.ch)

Sie arbeitet aktuell mit einem sozialpädagogischen Auftrag in einer Primarschule im Kanton Baselland. Im Rahmen der integrativen schulischen Förderung (ISF) begleitet und unterstützt sie Kinder in ihrem sozialen Verhalten und im Klassenrahmen in sozialen Interaktionen. Die integrative Förderung hilft den Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedürfnissen, ihre Fähigkeiten soweit als möglich innerhalb der öffentlichen Schule zu entwickeln. Aktuell begleitet sie Kinder mit einer ASS-, resp. ADHS-Problematik.

Anina Jung beschreibt in ihrem Beitrag, wie unterschiedlich die von ihr betreuten Kinder und ihre Familien die Schulschliessung im Corona-Lockdown erlebt haben.



Sandra Mannstadt

## Die erzwungene Entwicklungskrise im Jahr ‚Corona‘ – Chance für positive Veränderung?

**Das Jahr 2020 brachte eine Entwicklungskrise von ungeahntem Ausmass mit sich. Ausgehend von einer Gefährdungslage, auf welche wir spontan und rasch reagieren mussten, wurden Gegenmassnahmen ergriffen, welche dem Schutz der Allgemeinheit, vornehmlich dem der älteren und gebrechlicheren MitbürgerInnen, dienen sollten. Doch wie geht es den Kindern und Jugendlichen in dieser Krise? Deren Bedürfnisse drohten aus dem Blickfeld zu geraten. Es ist Zeit, die Auswirkungen der Massnahmen auf unsere Kinder und Jugendlichen in den Fokus zu nehmen. Die Krise kann zur Entwicklungschance werden, wenn wir achtsam im Kontakt mit unseren Gefühlen und Bedürfnissen bleiben, und unseren Kindern helfen, dasselbe zu tun.**

### ***La crise liée au coronavirus – Une opportunité d'amélioration?***

*En 2020, nous avons été frappés par une crise d'une ampleur imprévisible. Face à une menace à laquelle nous devons réagir rapidement et avec fermeté, nous avons pris des mesures visant à protéger le grand public, et notamment les plus âgés et les plus vulnérables. Mais comment les enfants et les adolescents vivent-ils cette crise, alors que leurs besoins ont été relégués au second plan? Il est temps de s'intéresser aux conséquences de ces mesures pour la jeunesse. Faisons de cette crise une opportunité de développement en restant attentifs à nos émotions et à nos besoins, et en invitant nos enfants à suivre notre exemple.*

September im Jahr 2020 – wir blicken zurück auf ein im wahrsten Sinne des Wortes unglaubliches Jahr. Wer hätte an Silvester 2019 gedacht, dass dieses Jahr mit solchen tiefgreifenden Veränderungen einhergehen würde? Das Jahr 2020, es ist ein Krisenjahr. Doch wer sich mit menschlicher Entwicklung auseinandersetzt, der weiss auch: Krisen gehen, wenn sie

bewältigt werden können, nicht selten mit Entwicklungsschüben einher. Die Krise kann sogar ein wichtiger Katalysator für Entwicklung sein, und manchmal ist eine Weiterentwicklung ohne die vorangehende Krise auch gar nicht möglich. Damit die Krise aber als Katalysator wirken kann, muss deren Bewältigung gelingen – andernfalls droht die Krise in Stagnation oder gar Trauma zu enden.

Menschliche Entwicklung geschieht immer im Spannungsfeld zwischen Individualismus versus Kollektivismus, oder anders ausgedrückt: dem Streben des Individuums nach Autonomie, was von der Gesellschaft das Gestatten von Freiräumen erfordert (Freiheit), versus dem Streben der Gesellschaft nach Zusammenhalt, was von den Einzelnen Rücksichtnahme auf andere und das Zurücknehmen der eigenen Bedürfnisse zum Wohle aller erfordert (Solidarität). Meiner Meinung nach ist der Mensch dann am zufriedensten, wenn beide Bestrebungen im Gleichgewicht sind. Was uns das Coronajahr 2020 sicherlich eindrücklich aufgezeigt hat, ist, dass wir Menschen trotz aller Individualisierungstendenzen der

letzten Jahrzehnte den tiefsitzenden Wunsch haben, solidarisch und fürsorglich für andere da sein zu wollen. Wir nahmen uns mit unseren eigenen Bedürfnissen gerne zurück, weil uns das Ziel einleuchtete. Solidarität war das lange nicht mehr in dieser Deutlichkeit vernommene Schlagwort zu Beginn der Pandemie, Fürsorge für die älteren und gesundheitlich fragilen Menschen das Ziel, dem wir alles unterordneten – und zwar zumeist freiwillig und durchaus sehr aufopferungsbereit.

Wenn Kinder neu bei mir in der Praxis angemeldet werden, versuche ich zunächst einmal herauszufinden, ob das Kind, seinem altersgemässen Entwicklungsstand entsprechend, die verschiedenen Bedürfnisdimensionen ausbalancieren kann. Beispielsweise sind die beiden Grundbedürfnisse «Autonomie/Exploration» versus «Bindung/Nähe» in der Regel unvereinbar und bilden die Extrempole auf einer Bedürfnisskala. Diese Unvereinbarkeit und gleichzeitige Wichtigkeit beider Grundbedürfnisse erfordert vom Kind, dass es in verschiedenen Situationen einmal das eine, und dann wieder das andere Bedürfnis priorisiert und somit sein Handeln flexibel anpasst, um insgesamt beiden Bedürfnissen gerecht zu werden. Komplexer wird es dadurch, dass das Kind gleichzeitig noch weitere Bedürfnisskalen ausbalancieren muss (bspw. «Anerkennung» versus «Spontanität/Spass»), und zusätzlich durch die vielfältigen Bedürfnisse der anderen in seinem Tun Grenzen gesetzt bekommt. Auch das Hemmen eigener Bedürfnisse will gelernt sein. Damit ein Kind sein Handeln Bedürfnisgerecht anpassen kann, muss es die eigenen Bedürfnisse zunächst einmal wahrnehmen lernen. Elementare Bedürfnisse spüren Babys von Geburt an, das Wahrnehmen komplexerer Bedürfnisse wird im Verlauf der Entwicklung erlernt, und manchmal geht diese Wahrnehmung auch wieder verloren, wenn das Kind mit seinen Bedürfnissen ignoriert oder ihm wiederholt signalisiert wird, dass die Bedürfnisse der anderen wichtiger sind.

«Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr» weiss ein altes deutsches Sprichwort, wobei umgekehrt natürlich ebenso gilt: was Hänschen einmal gelernt hat, kann Hans so schnell nicht wieder vergessen. Niemals wieder ist das Gehirn so aufnahmefähig und wirken Erfahrungen so tief prägend wie in der frühen und mittleren Kindheit. Und in dem Zusammenhang stellt sich

durchaus die dringende Frage, was unsere Kinder in diesem Krisenjahr 2020 eigentlich lernen, und wie die Krise ihr späteres Leben vielleicht sogar prägen wird. Schön und wünschenswert wäre es natürlich, wenn sie von uns Erwachsenen lernten, dass man seine eigenen Bedürfnisse auch einmal für andere zurückstellen kann. Doch kein Erwachsener und kein Kind sollte seine eigenen Bedürfnisse dauerhaft hintanstellen müssen, so käme die fein tertierte Ausbalancierung der Bedürfnisskalen aus dem Gleichgewicht.

Als Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche war mein Fokus von Anfang an vor allem auf die Kinder gerichtet, und wie sich die von der Politik gegen Corona ergriffenen Massnahmen auf diese auswirken. Und ich war offen gestanden früh schon besorgt, und bin es noch. Schulschliessung, soziale Abstandsregeln, die ständige Thematisierung von Krankheit und qualvollem Sterben, und – am schlimmsten – die neue Kategorisierung von Menschen und auch Kindern als potenziell todbringenden Gefährdern, als «Virenschleudern». Mir schauderte: Was lernen die Kinder da? Eine Ausnahme-situation schien vorzuliegen, eine Neu-Anpassung des Menschen auf eine vermeintlich ganz neue Gefahrenlage schien unvermeidlich. Das Wohl der Kinder, deren Anrecht auf ein unbeschwertes Aufwachsen, musste daher zurückstehen – es sei ja nur vorübergehend, hiess es. Unendlich traurig stimmten mich die Bilder in den Medien von den mit Absperrband unzugänglich gemachten Spielplätzen. «Der Spielplatz ist kaputt» erklärte eine Mutter ihrem Zweijährigen jeweils, wenn dieser beim Vorübergehen nicht verstehen konnte, warum er auf das gewohnte Spielplatztoben plötzlich wochenlang verzichten musste. Zuhause bleiben, sich nicht mit Freunden treffen dürfen, nicht draussen spielen dürfen – niemals zuvor hatte es in Friedenszeiten etwas Vergleichbares gegeben. Im März hoffte ich inständig, dass der Spuk nur wenige Wochen anhalten und somit hoffentlich keine allzu prägende Erfahrung für die Kinder darstellen würde. Nun, über ein halbes Jahr später, ist aber kein Ende in Sicht, vielmehr scheint es momentan unausweichlich, sich mit den Massnahmen zu arrangieren – immer in dem Bemühen, eine zweite «Welle» verhindern zu wollen. Nun, aus virologischer Sicht ist das bekanntermassen problematisch, weil die Sars-Cov2-Viren mutieren werden wie jeder Virenstamm, und weitere Ansteckungswellen folgen

werden. Wie bei jeder Intervention stellt sich die Frage, ob die Behandlung erstens zielführend und zweitens verträglich ist, sprich ein tolerierbares Nebenwirkungsspektrum aufweist. Durchaus angebracht auch die weitere Frage, wie lange wir diese Massnahmen aushalten können und, das Wichtigste, wie lange wir sie unseren Kindern zumuten wollen und können, ohne dass diese Schaden nehmen. Unsere Kinder sind unsere Zukunft, selbstverständlich wollen wir sie schützen, dies ist das Wichtigste. Die Massnahmen aber tangieren das Wohl der Kinder (Klundt, 2020), und somit stecken wir in einem Dilemma. Schaden wir zukünftigen Generationen, in dem Bemühen, die ältere Bevölkerung zu schützen? Wie können wir hier ein gesundes Augenmass finden, wo ist die Grenze der Tolerierbarkeit der Massnahmen-Nebenwirkungen überschritten?

Dies sind komplexe Fragen und es gibt keine einfachen Antworten. Viele Menschen, ob Experten oder Laien, sollten sich hier zu Wort melden und mitdiskutieren, denn dieses Thema geht uns alle an. Was ich als Einzelperson und Fachfrau in diesem Artikel beitragen kann, ist aufzuzeigen, wo meine persönlichen Grenzen überschritten werden, wo quasi mein «Empathie-Warnsignal» ausschlägt. Und das ist beispielsweise der Fall, wenn ich beobachten muss, wie Erstklässlern in Deutschland Lernmaterial vorgelegt wird, welches das normale kindliche Sozialverhalten als «falsch» pathologisiert (Abb. 1). Meine Grenze ist auch überschritten, wenn ich auf dem deutschen Kinder-TV-Kanal KiKa ein Lied höre, welches mein Vierjähriger freudig mitsingt, mit folgendem Text: «Ich steck Dich nicht an, Du steckst mich nicht an. Komm mir besser nicht zu nah!». Hier werden Kinder, die noch sehr jung sind, auf soziales Distanzhalten hin indoktriniert. Dies kann nicht in unserem Sinne sein, denn wissen wir denn, ob eine solche dringlich vorgebrachte Botschaft für die Kinder nicht eine prägende Wirkung hat? Aber wollen wir das denn? Wir möchten doch, da bin ich sicher, nach der Pandemie unserem Bedürfnis nach sozialer Nähe wieder gerecht werden können, alles andere wäre unmenschlich. Die Kinder «auf Abstand zu trimmen» mit Abstandsregeln und derartigen Botschaften, dies halte ich für ein geradezu waghalsiges soziales Experiment.

Ebenfalls deutlich werden möchte ich zum Thema «Masken». Das Tragen der Masken, dessen sind wir uns bewusst, ist bezüglich des infektiologischen Nutzens wissenschaftlich umstritten und es liess sich bisher in keinem Land ein empirischer Nachweis dafür erbringen, dass die Einführung der Maskentragepflicht das pandemische Geschehen massgeblich beeinflusst hätte. Der Nutzen darf also zumindest in Frage gestellt werden. Wie sieht es aber mit den Nebenwirkungen aus? Entsetzt hat mich eine kürzliche Medienmitteilung, wonach im Kanton Fribourg nun einen Maskentragepflicht auch für Kindertagesstätten gilt, was bedeutet, dass Erzieherinnen dort auch im Umgang mit Babys und Kleinkindern nonstop und unter Umständen stundenlang eine Maske tragen. Sind hier negative Auswirkungen zu erwarten? Vielen PsychologInnen dürfte das berühmte Still-Face-Paradigma (Tronick et al., 1987) in den Sinn kommen, in welchem aufgezeigt wurde, dass Babys mit äusserlich sichtbarem und physiologisch messbarem hohem Distress reagierten, wenn deren Bezugsperson plötzlich keine mimische oder vokale Regung mehr zeigte und nicht mehr auf das Baby reagierte. Diese Experimente werden mit den Babys nur wenige Minuten lang durchgeführt, da es ethisch nicht vertretbar wäre, sie länger einer solchen Stresssituation auszusetzen. Die Babys in den Fribourger KiTas dürften nun aber ebenfalls mit Distress reagieren, wenn sie mit einer Person interagieren müssen, deren Gesicht durch eine Maske bedeckt ist. Anders als im Experiment können sie der Situation weder entfliehen noch wird diese nach einigen Minuten beendet. Ist dies ethisch vertretbar? Eine der Haupt-Entwicklungsaufgaben von Babys, Kindern und auch Jugendlichen ist das sozial-emotionale Lernen. Dabei orientieren sich die Heranwachsenden hauptsächlich am menschlichen Gesicht, welches sie ab Geburt mit äusserster Faszination und Ausdauer studieren. Sie lesen die Mimik des Gegenübers in all ihren Feinheiten und lernen, was diese Mimik über den Gefühlszustand des Gegenübers verrät, relativ bald schon können sie dann auch Prognosen abgeben, wie sich das Gegenüber wahrscheinlich verhalten wird (Mama kuckt ärgerlich, gleich wird sie schimpfen!). Umgekehrt lernen Kinder, sich selbst mit ihren eigenen Emotionen zu spüren, indem ihr Gefühlszustand vom Gegenüber gespiegelt wird (Mama kuckt auch traurig, wenn ich mich so fühle wie jetzt, weil ich mir das Knie angestossen

habe). Was bedeutet es, wenn wir Babys, Kindern oder Jugendlichen für einige Stunden am Tag, einige Tage in der Woche, über Monate hinweg, diese Lernmöglichkeit nehmen? Wird ein Baby sich dann vielleicht irgendwann enttäuscht und frustriert abwenden, weil es das Maskengesicht nicht recht lesen kann, das Interesse am sozialen Austausch gar ein wenig verlieren? Wie können wir die Auswirkungen solcher Massnahmen abschätzen, wenn uns dazu die Erfahrungswerte völlig fehlen? Ein gigantisches Sozialexperiment, will mir scheinen, mit möglichen erheblichen Entwicklungsrisiken für unsere Kinder.

«Aber es ist nicht alles schlecht, die Krise hat auch gute Seiten!», höre ich oft. Das stimmt und damit gehe ich durchaus einig. Auch ich war beeindruckt von den positiven Seiten, die der erzwungene Stillstand des Lockdowns mit sich brachte: die klare Luft, die Ruhe, der fehlende Auto- und Flugzeuglärm. Zeit für Achtsamkeit. Wir waren mit unseren Kindern viel draussen im Wald, haben die Familienzeit genossen, waren viel mehr bei einander. Eine Besinnung konnte stattfinden, wichtige Lebensfragen wurden aufgeworfen: Was ist uns wichtig, wie wollen wir leben? Verbringen wir als Familie genügend Zeit miteinander? Wie viel Konsum brauchen wir eigentlich wirklich? Welchen Stellenwert hat die Erwerbsarbeit in unserem Leben? Welchen Stellenwert hat die Schule für die Kinder? Können wir unsere Kinder selbst unterrichten?

Diese positiven Seiten der Krise sind wichtige Hinweise darauf, wie wir uns in Zukunft ausrichten, auf was wir uns auslenken sollten. Jeder Krise wohnt eine Chance inne, jede Krise, davon bin ich überzeugt, will uns auch auf etwas Wichtiges hinweisen. Als Psychotherapeutin sehe ich psychische Symptome stets auch als Boten, die uns etwas Wichtiges mitteilen wollen: am Offensichtlichsten ist dies bei der Depression, die den Betroffenen radikal-unmissverständlich darauf hinweist, dass in dessen Leben etwas nicht stimmt, dass Bedürfnisse nicht erfüllt sind und eine Veränderung notwendig ist, die nicht mehr länger aufgeschoben werden kann. Oder die Essstörung als unbewusste Selbstsabotage will oft darauf hinweisen, dass eine Überangepasstheit und Leistungsorientiertheit nicht mehr länger aufrechterhalten werden kann und soll. **Das bewusste Innehalten**

**in der Krise ist enorm wichtig, die Ausrichtung auf neue Ziele, das «Ausmisten» alter Gewohnheiten, die uns gar nicht gut taten, kann das sinnvolle Resultat einer Krise sein.**

Neben diesen positiven Aspekten sollten aber die negativen Aspekte der Krise auch nicht negiert werden. Fatalerweise häuften sich während des Lockdowns die Fälle von häuslicher und sexueller Gewalt in den Familien, mit den Kindern als besonders hilflosen und traumatisierten Opfern. Mehrere Grossmütter haben mir berichtet, dass ihre Enkelkinder Angst gehabt hätten, dass die Oma oder der Opa sterben würde, oder dass sie geweint hätten, weil ihnen gesagt wurde, sie könnten die Grosseltern anstecken und damit deren Tod gar verursachen. Was macht das mit den Kindern? In meiner Praxis entwickelten zwei Jugendliche neue Händewaschwänge, eine andere jugendliche Patientin kommt schon bereits seit März nicht mehr zu mir, da sie nicht Tram fahren möchte – zuerst hatte sie Angst vor einer möglichen Ansteckung, inzwischen vermeidet sie das Tramfahren, weil die Atemnot beim Tragen einer Maske ihre Panikattacken triggert. Ein weiterer Jugendlicher hat eine starke Hypochondrie entwickelt, mit Schwerpunkt auf der Sorge, er könnte sich mit Corona anstecken. Er berichtet mir, dass er eigentlich den ganzen Tag und jeden Tag an nichts anderes mehr denke, teilweise war er nicht mehr fähig zum Schulbesuch oder zum Benutzen des öffentlichen Verkehrs – aus Angst, dass er sich dort anstecken könnte. Meine Beteuerungen, dass das Risiko für ihn als 17jährigen praktisch Null sei, hörte er zwar, aber wie bei Angststörungen üblich kann sein rationaler Verstand das limbische System, in welchem das Angstgefühl erzeugt wird, nicht mehr steuern – ein Shutdown des Präfrontalen Cortex, die Angst übernimmt die Kontrolle im Gehirn. Passiert uns gerade Ähnliches auf gesellschaftlicher Ebene? Angst engt die Perspektive ein und lähmt das rationale und komplexe Denken. Wie viele Erwachsene und Kinder haben im Zuge der Corona-Krise eine Angststörung oder eine andere psychische Störung entwickelt?

Haben wir die Kinder da zu wenig geschützt, haben wir unsere eigenen Ängste zu ungefiltert an sie weitergegeben? Es hilft den Kindern nicht, wenn ihnen Angst gemacht wird, es stellt vielmehr einen Risikofaktor für

deren weitere psychische Entwicklung und Gesundheit dar. Nun ist es sicherlich nicht allen Kindern so ergangen, aber doch einigen, und das ist ungut.

Kinder sind darauf angewiesen, dass wir Erwachsenen ihnen durch empathisches Nachfragen oder durch Selbstoffenbarung, dass wir auch manchmal Mühe haben, die Möglichkeit geben, Unbehagen bei sich richtig spüren und verbalisieren zu können – selbstverständlich ohne, dass wir den Kindern ein Problem suggerieren, wo keines ist, denn manche Kinder gehen tatsächlich unbeschadet durch die Krise. Gefühle, die nicht verbalisiert werden können, für die wir Erwachsenen keine Worte und keine Erklärungen anbieten, werden aber häufig verdrängt, was dann wie ein «unbeschadet durch die Krise Gehen» aussehen kann, aber keines ist. In der Psychotherapie mit Kindern ist es oft nötig, den Kindern die Möglichkeit überhaupt erst zu eröffnen, dass sie sich kritisch äussern und ihre eigene Befindlichkeit offen schildern dürfen – was ihnen zuvor verwehrt war, weil sie aus verschiedensten Gründen zu viel Rücksicht auf die Erwachsenen nahmen oder ihnen schlicht gar nicht bewusst und nie signalisiert worden war, dass diese Möglichkeit bestünde. Ein solcher offen-empathischer, weder negierender noch suggestiver Umgang mit den Kindern erfordert ein erwachsenes Gegenüber mit hoher emotionaler Reife, welches sich selbst und sein Gegenüber gut wahrnimmt. Bei sich bleiben, im Kontakt mit den eigenen Bedürfnissen bleiben – ein weiteres Gebot, will man eine Krise gut überstehen.

Ein empathisches Hinsehen und ein verständnisvoller Umgang mit den Kollateralschäden in der Krise sind also dringend nötig und werden meines Empfindens bisher noch zu stark vernachlässigt. Um bei der Metapher einer medizinischen Intervention zu bleiben: Stellen Sie sich einen Patienten vor, der zum Arzt geht und über starke Nebenwirkungen seines Medikaments klagt, und der Arzt antwortete nur schulterzuckend: «Na da müssen Sie jetzt durch...»? Dies kann ja nicht die Antwort sein, selbstverständlich wünschen wir uns einen verständnisvollen Arzt, der uns genau zuhört und unsere Sorgen und Ängste ernst nimmt, und gemeinsam mit uns überlegt, ob diese Medikation weiterhin sinnvoll ist, oder der uns nochmals darlegt, warum

sie unumgänglich ist, und wie wir dann allenfalls die Nebenwirkungen abmildern könnten.

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Ich vermisse es, anderen zur Begrüssung die Hand zu reichen, ich vermisse Umarmungen und ungezwungenes Beisammensein. Der unwillkürliche Gedanke «Bin ich jetzt zu nah?» taucht immer wieder blitzartig auf, wenn ich mit anderen beisammenstehe – ich will diesen Gedanken so schnell wie möglich wieder abschütteln können. Dies ist eine der wichtigen Erkenntnisse, die mir die Krise gebracht hat: Ich brauche unbedingt die Nähe zu anderen Menschen! In Zukunft möchte ich wieder mehr Nähe, und ich wünsche mir dies unbedingt auch für meine Kinder.

Die evolutionsbiologische Erfolgsgeschichte des Menschen begründet sich vor allen Dingen in seiner erstaunlichen Anpassungsfähigkeit und Flexibilität. Wir können als Menschheit und für unsere Kinder die Entwicklungskrise überwinden und als Chance für positive Veränderung nutzen, aber zur Krisenbewältigung braucht es dreierlei: **(1) Bewusstwerdung und Akzeptanz** (Was ist passiert? Wie definieren wir die Krise? Wo stehen wir im Moment?), **(2) Selbstreflexion** (Was ist meine Rolle in der Krise?) und **(3) aktives Hinwirken auf neue, positive Ziele** (Wie wünsche ich mir die Veränderung? Was kann ich tun, um in Richtung dieser Veränderung zu wirken?). Momentan scheint die Schockwirkung der Corona-Krise noch gross, weite Teile der Bevölkerung verharren – diejenigen, die die Krise als Trauma erleben, überwältigt und in Duldungsstarre, und diejenigen, die die Krise negieren, weil es sie vielleicht auch persönlich gar nicht so sehr tangiert, sich in die Illusion eines (fast) normalen, alltäglichen Lebens flüchtend, in eine belle indifférence, die dem Ausmass und der Schwere der Krise nicht gerecht wird. Wenn wir unseren Kindern in diesen Zeiten der politischen, ökonomischen und ökologischen Ungewissheit positive Entwicklung ermöglichen wollen, dann sollten zunächst einmal wir, die Erwachsenen, innehalten, hinsehen und bewusst spüren, was eigentlich gerade passiert, und zwar empathisch und verständnisvoll. Wie geht es den Kindern, wie geht es den Alten und Gebrechlichen, wie geht es uns? Was brauchen wir? Fehlentwicklung ist viel wahrscheinlicher, wenn Menschen den Kontakt zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen verloren haben; sich

gut zu spüren und auf Verständnis zu stossen, wenn man seine Bedürfnisse ausdrückt, ist demnach ein nicht zu unterschätzender Resilienzfaktor. Zu Beginn der Krise wurden wir mit Durchhalteparolen und euphorisierenden Werbeslogans («Alle im selben Boot», «Wir schaffen das!») auf Mitwirken bei der Bekämpfung der Pandemie eingeschworen, eine mediale Propaganda ähnlich wie in Kriegszeiten. Wir haben alle gut mitgemacht. Nun sollten wir tatsächlich achtsam mit uns und der Krise umgehen, denn blindes Durchhalten führt uns nirgendwo hin. Nur die Frage: «Was brauchen wir, was brauchen unsere Kinder?» kann uns in eine gesunde Zukunft führen.

#### Autorenangaben:

Sandra Mannstadt ist M.Sc.

Eidg. anerkannte Psychotherapeutin FSP

Birmannsgasse 33 in 4055 Basel

Kontakt: [info@psychotherapie-mannstadt.ch](mailto:info@psychotherapie-mannstadt.ch)

Sandra Mannstadt ist Verhaltens- und Schematherapeutin und spezialisiert auf Hochsensibilität, ADHS und Autismus. Mehr Infos auf: [www.psychotherapie-mannstadt.ch](http://www.psychotherapie-mannstadt.ch)

#### Literaturverzeichnis:

##### Primärquellen:

- «Experten rügen Beschneidung von Kinderrechten während Corona scharf», URL: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2020/kw37-pa-kinderkommission-corona-706358> (angehörte Experten: Prof. Dr. M. Klundt, Kindheitswissenschaftler, & C. Kittel, Leiterin der Monitoring-Stelle zur UN-Kinderrechtskonvention)
- Tronick, E. Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* (17), 1–13.

##### Weiterführende Literatur:

- JMaaz, H.-J. (2017). Das falsche Leben - Ursachen und Folgen unserer normopathischen Gesellschaft. München: C.H.Beck.
- Ruppert, F. (2019). Wer bin ich in einer traumatisierten Gesellschaft?. Stuttgart: Klett-Cotta.

#### Tabellen, Abbildungen, Grafiken

Abbildung 1:

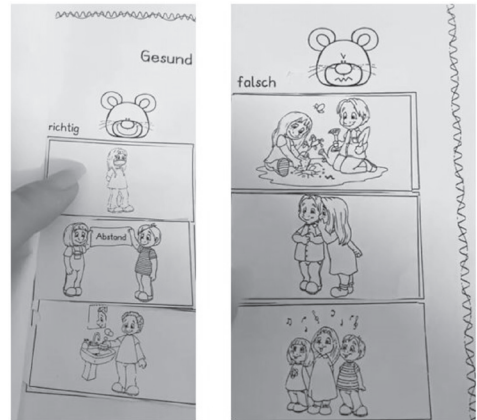


Abbildung 1: Dieses Foto wurde mir von einer Mutter aus Deutschland weitergesendet, deren Kind (1. Klasse) es aus der Schule bearbeitet und eingeklebt worden. Das Lernmaterial «Mein erstes Sachheft: AHA-Regeln» kann bezogen werden über: <https://www.zaubereinmaleins-shop.de/home/aushaenge/sachunterricht-aushaenge/mein-erstes-sachheft-aha-regeln-kinder-aha-plakat/> (aufgerufen am 29.9.2020)



Romaine Schnyder



Nicolas Zufferey

## Se développer en temps de crise: 5 variations autour du cadre au CDTEA

**Le Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent (CDTEA) est un office du Service cantonal de la jeunesse du Valais. Une équipe interdisciplinaire composée d'environ 110 psychologues-psychothérapeutes, logopédistes et psychomotricien(ne)s, répartis entre six centres, suit chaque année près de 5500 enfants, adolescents et familles. Ces derniers mois, la pandémie de coronavirus a nécessité un certain nombre d'ajustements et de modifications dans la manière de travailler du CDTEA. Ces divergences par rapport à l'environnement de travail normal sont abordées sous 5 angles: celui des utilisateurs-trices, des collaborateurs-trices, des services proposés, des moyens technologiques et du stress.**

### **Weiterentwicklung in Krisenzeiten: Die fünf Gesichtspunkte bei der Anpassung des ZET**

*Das Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET) ist ein Amt der kantonalen Dienststelle für die Jugend im Wallis. Ein interdisziplinäres Team von rund 110 Psychologen/Psychotherapeuten, Logopäden und Psychomotoriktherapeuten, verteilt auf sechs Zentren, betreut jährlich rund 5500 Kinder, Jugendliche und Familien. Die Corona-Pandemie hat in den vergangenen Monaten einige Anpassungen und Veränderungen in der Arbeitsweise des ZET herbeigeführt. Diese Abweichungen von der üblichen Arbeitsumgebung werden unter fünf Gesichtspunkten erwähnt: Benutzer, Mitarbeiter, angebotene Dienste, Technologie, Stress.*

### **Variations pour les usagers**

Depuis de nombreuses années, les collaborateurs du CDTEA – Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent - travaillent non seulement dans les six centres régionaux - Brigue, Viège, Sierre, Sion, Martigny et Monthey - mais offrent également leurs services de manière décentralisée dans une soixantaine d'antennes jusque dans les vallées latérales par rapport à la plaine du Rhône.

En temps normal, les familles viennent consulter, les parents amènent leurs enfants dans le cadre que les thérapeutes se sont aménagé pour conduire leurs prises en charge. Or pendant le semi-confinement (semaine 13 à 19), une moyenne hebdomadaire de 922 parents et 187 enfants et adolescents ont été accompagnés par téléphone ou appel vidéo. Des séances urgentes



au bureau ont eu lieu pendant cette période, mais seulement 12 en tout au final, et en veillant toujours à ce que les mesures de protection et d'hygiène prescrites par l'OFSP et le Canton soient respectées. Ainsi, du jour au lendemain et pour de nombreuses semaines, thérapeutes et usagers se sont rencontrés sans avoir à se rendre sur le lieu consacré à la prise en charge thérapeutique. Parmi les facteurs qui composent le cadre de la consultation, le lieu où exercent les thérapeutes et le fait que les usagers s'y rendent pour leur séance est un aspect important du processus thérapeutique, soutenu par un certain nombre de règles et d'habitudes organisées autour du fait que les usagers demandent de l'aide et que les thérapeutes offrent de l'attention bienveillante et des moyens pour répondre à cette demande (Gilliéron, 1996). Or si la pandémie n'a pas fondamentalement impacté les besoins qui avaient amené les usagers à consulter avant le semi-confinement, le nouveau mode de prise en charge à distance n'a pas été vécu de la même manière par tout le monde. Certaines personnes ont préféré attendre qu'il soit à nouveau possible de se rencontrer en face à face pour continuer le suivi, alors que d'autres ont trouvé dans cette nouvelle manière de consulter, depuis chez soi, un confort qu'elles n'auraient pas imaginé sans la nécessité de rester confinés.

Depuis la reprise des consultations dans les centres, le flux de personnes est contrôlé afin que les familles et/ou les partenaires du réseau se croisent le moins possible. Il n'y a plus de salle d'attente à proprement parler, thérapeutes et usagers font en sorte d'être ponctuels et se rencontrent à heure dite afin de réduire au maximum les contacts et le temps passé à proximité les uns des autres. Cette manière de faire découle bien évidemment des mesures de sécurité préconisées par l'OFSP, mais elle prend une tonalité particulière lorsque l'on sait que juste avant le semi-confinement, certains collaborateurs travaillaient à faire de la salle d'attente un lieu favorisant des moments d'interaction privilégiés entre parents et enfants, et ce, dans le cadre de la campagne « Éducation donne de la force ».

### Variations pour les collaborateurs

Comme dans de nombreux autres domaines, le personnel du CDTEA a dû s'adapter rapidement aux contraintes

déoulant de la crise sanitaire et travailler de manière créative et pragmatique. Ce défi a été bien maîtrisé par les employés mais a conduit ces derniers à questionner les fondements de leur pratique et les motivations qui sous-tendent le choix d'activités professionnelles centrées sur la relation: que reste-t-il de nos professions lorsqu'il est préconisé de nous tenir à distance les uns des autres? Sommes-nous réellement productifs à 100% ?

Le personnel du CDTEA a travaillé principalement à domicile de la semaine 12 - pour les domaines de la logopédie et de la psychomotricité - et de la semaine 13 - pour le domaine de la psychologie - jusqu'à la fin de la semaine 19. Le semi-confinement a mis en quelque sorte les usagers et les thérapeutes dans une posture symétrique, puisque les rencontres ont eu lieu depuis le domicile, autrement dit, sans que l'un ou l'autre ne quitte son intimité respective. Nous avons observé que les familles ou personnes très demandeuses par rapport à la consultation recréent automatiquement par téléphone ou appel vidéo l'assymétrie propre à la relation thérapeute-consultant, ce qui conforte le thérapeute dans sa position de donneur - de soins, d'attention, de conseils - et ce, même sans le soutien du cadre de pratique habituel. Avec les personnes plus passives, ou peut-être inconsciemment sensibles au fait qu'elles n'ont pas eu à quitter leur domicile pour cette consultation, le thérapeute a pu avoir l'impression de s'inviter au sein des familles et dans tous les cas, d'avoir à se montrer créatif pour conduire l'entretien sans le support du cadre et de la présence physique des usagers, de la communication non-verbale avec eux également.

Outre les contacts avec les usagers, les échanges entre collègues ont constitué un aspect essentiel de la pratique depuis le domicile, et ce, non seulement pour se coordonner au sujet de certaines situations prises en charge en commun, mais aussi et peut-être surtout pour partager autour de cette expérience si particulière qui consiste à ramener sa pratique professionnelle à la maison.

À partir de la semaine 20, le télétravail a été en grande partie arrêté et la majorité des collaborateurs sont retournés dans leurs bureaux. Durant les semaines 20 à 22, les collaborateurs ont accompagné une moyenne

hebdomadaire de 697 parents et 434 enfants et jeunes. La priorité a été donnée aux évaluations, suivant l'idée qu'il est raisonnable de ne rencontrer qu'une personne à la fois pour une durée de plus de 15 minutes. Le travail du CDTEA, après le semi-confinement, s'est effectué en prenant des distances, derrière des vitres en plexiglas et/ou avec des masques de protection. De plus, l'utilisation de désinfectant pour les mains, les surfaces et les objets, le lavage régulier des mains et l'aération fréquente des locaux font désormais partie de la vie professionnelle quotidienne.

### **Variations autour des prestations offertes**

Durant tout le semi-confinement, les collaborateurs ont recherché activement des documents existants, mais aussi imaginé des activités et des pistes de réflexion à transmettre aux familles pour les aider à supporter la diminution drastique des contacts sociaux d'une part, mais également à apprendre à vivre en permanence en famille d'autre part.

Afin de pouvoir répondre à d'éventuelles questions urgentes émanant des parents, des enfants et des jeunes, un concept d'assistance téléphonique (hotline) et de courrier électronique d'urgence a été élaboré et mis en œuvre pendant le semi-confinement par trois des responsables régionales du CDTEA, Sylvie Nicole-Dirac (CDTEA Martigny), Jasmine Purnode (CDTEA Sion) et Chantal Schnyder (CDTEA Viège). Pendant les jours ouvrables, des psychologues étaient disponibles par téléphone pour les familles tous les jours de 14h00 à 16h00. Cette offre a été en vigueur de la semaine 17 à la semaine 24/25 pour les familles valaisannes, mais au final, elle n'a été que peu utilisée. En effet, nous n'avons reçu que 9 appels téléphoniques et 6 courriels.

Comme l'offre a été jugée très bonne par de nombreux partenaires du CDTEA, la direction examine actuellement la possibilité d'étendre une telle prestation, sous une forme modifiée, aux deux autres groupes professionnels du CDTEA, à savoir la logopédie et la psychomotricité.

### **Variations quant à l'usage des moyens technologiques**

De nombreux collaborateurs étaient déjà équipés d'un ordinateur portable avec accès externe au serveur de

l'Etat du Valais et aux logiciels ainsi qu'à la téléphonie par Internet. Cela leur a permis de continuer à travailler sans interruption à leur domicile pendant le semi-confinement. Celles et ceux qui n'étaient pas encore équipés d'un ordinateur portable ont utilisé leur matériel privé, et la collaboration avec le service informatique pour que chacun puisse accéder au serveur de l'Etat du Valais a été d'une redoutable efficacité.

Avant mars 2020, le CDTEA n'avait que rarement ou jamais eu besoin d'utiliser les vidéoconférences et les téléconférences. Ce n'est que par le biais du télétravail que ces instruments se sont standardisés et ont été utilisés pour les réunions d'équipe et de direction, mais également pour les séances avec les familles et de réseau ou pour les contacts avec les enfants et les jeunes.

Même si la qualité des séances par vidéoconférence n'est pas la même que celle des séances en face à face, nous continuerons d'organiser certaines réunions par vidéoconférence au cours de l'année scolaire 2020-2021.

Le semi-confinement a été également l'occasion de questionner la manière de transmettre des documents au contenu sensible et confidentiel tels que les rapports psychologiques. Avant mars 2020, les rapports étaient envoyés exclusivement par courrier postal aux parents, aux écoles ou aux autorités, alors qu'il est désormais possible de recourir à des plateformes de transmission suffisamment sécurisées pour faire parvenir ce type de documents par voie électronique.

### **Variations autour du stress engendré par la crise**

Lorsque le semi-confinement et la fermeture des écoles ont été officiellement décrétés, la première réaction de bon nombre des collaborateurs a été d'anticiper le stress que ces mesures allaient engendrer au sein des familles, pour les parents d'une part, pour les enfants également d'autre part, et de se préparer à y réagir. Mais de manière générale et assez rapidement à travers les contacts qui ont été pris dès les premiers jours de la crise, nous avons remarqué que la plupart des familles faisaient face à la pandémie et aux défis associés – en particulier l'enseignement à domicile - en déployant des ressources insoupçonnées jusqu'alors.

Au fil de la période de semi-confinement, nous n'avons pas observé, au contraire de ce que nous attendions a priori, d'augmentation du nombre de nouveaux signalements ou de situations de crise pendant cette période. Les premières études sur les familles suisses durant la pandémie de 2020 (par exemple Bütikofer et al., 2020) confirment cette impression.

Aujourd'hui, nous nous demandons si nous devons simplement faire le constat d'une capacité de résilience remarquable chez la majorité d'entre nous, toutes générations confondues, ou s'il ne faut pas comprendre la situation en considérant que la fermeture des écoles a interrompu momentanément une source de stress considérable pour les familles.

- Bütikofer, S. et al. (2020). Schweizer Familien in der Covid-19-Pandemie. Spezialauswertung des SRG-Corona-Monitors zu Familien- und Betreuungsstrukturen im Kontext der Krise. [https://sotomo.ch/site/wp-content/uploads/2020/06/Covid19-Monitor\\_Familien.pdf](https://sotomo.ch/site/wp-content/uploads/2020/06/Covid19-Monitor_Familien.pdf)
- Gilliéron, E. (1996). Le cadre de la consultation. In Gilliéron E. (dir.) *Le premier entretien en psychothérapie* (pp. 83-96). Paris : Dunod

**Auteurs:**

Romaine Schnyder, Dr. phil. psychologue spécialiste en psychothérapie FSP, adjointe au Service cantonal de la jeunesse et directrice du Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA), av. Ritz 29, 1950 Sion.

Nicolas Zufferey, dipl. psych., psychologue spécialiste en psychothérapie FSP, psychothérapeute reconnu par la Confédération / Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA), av. Max-Huber 2, 3960 Sierre / nicolas.zufferey@admin.vs.ch



Daniela Derungs Wehrli



Sophie Némét

## Die persönliche Arbeit mit den Schüler\*innen ist eine Essenz unserer Berufung

**Unterrichten am Gymnasium fühlt sich für uns an wie die Pflege eines grossen, bunten Blumenstrausses. Die unterschiedlichen Farben und Formen der Blüten – sprich fachlicher Input, didaktische Aufbereitung, Klassenorganisation und das Begleiten von Jugendlichen auf ihrem schulischen Weg – bilden eine fröhliche, interessante und spannende Einheit, welcher wir uns jeden Tag mit Freude stellen, welche uns aber oft auch sehr herausfordert.**

### ***Le travail personnalisé avec les élèves est l'essence même de notre vocation***

*Enseigner dans le secondaire s'apparente à prendre soin d'un énorme bouquet multicolore. Les différentes formes et couleurs des fleurs (ou le contenu éducatif, le travail préparatoire, l'organisation du cours et l'accompagnement des adolescents dans leur parcours scolaire) composent un ensemble joyeux, intéressant et même passionnant, qui nous motive chaque jour, mais qui exige aussi un grand investissement.*

Als Gymnasiallehrerinnen sind wir Fach- und Vertrauenslehrpersonen in einem. Auf den fachlichen Input und die didaktische Aufbereitung stellten wir uns bei der Berufswahl ein und insbesondere dafür wurden wir in der Ausbildung vorbereitet. Als Gymnasiallehrerinnen sind wir primär Fachlehrpersonen und erst an zweiter Stelle Pädagoginnen. Diese Gewichtung widerspiegelt sich auch in unserer Ausbildung als hauptsächlich fachspezifisches Universitätsstudium.

In den letzten Jahren ist der Blumenstraus immer grösser und farbiger geworden. So sind wir sowohl fachlich als auch didaktisch gefordert. Wir haben zum Beispiel den Anspruch, dass wir mit unseren angebotenen Lehr- und Lernformen ajour und flexibel bleiben, dass wir im Unterricht (möglichst) alle Schüler\*innen mit ihren Interessen abholen können und dass die Schüler\*innen das Gelernte mit ihrem Alltag verknüpfen können. Die Erweiterung unseres Berufsinhalts bringt viel Abwechslung und beschert uns spannende und lehrreiche Momente – beim Vorbereiten, im Austausch mit Fachkolleg\*innen und vor allem in der Interaktion mit den Schüler\*innen.

Bei genauer Betrachtung des Blumenstraus zeigt sich allerdings, dass nur ein Teil unseres Berufsalltags auf den fachlichen und didaktischen Aspekt des Unterrichts fällt. Der andere Teil beinhaltet die Aufgaben als Klassenlehrerin. In der Begleitung der Jugendlichen auf ihrem schulischen Weg tragen wir viel Verantwortung, welche sich darin äussert, dass wir Klassenwochen durchführen, einen Grossteil der

Kommunikation mit den Eltern übernehmen, als Vertreter der Schüler\*innen gegenüber anderen Lehrpersonen oder der Schulleitung auftreten, die Einhaltung des Disziplinarreglements überprüfen und, nicht zuletzt, sind wir oft Vertrauenspersonen der Jugendlichen.

Diese persönliche Begleitung der Jugendlichen ist für uns eine bereichernde Aufgabe. Genau aus diesem Grund hatten wir uns nach Ende des Studiums bewusst gegen einen Job als Fachkraft in einem privatwirtschaftlichen Unternehmen oder einem Grossraumbüro entschieden. Wir erleben die Gespräche mit den Jugendlichen wertvoll, anregend, inspirierend – mitunter aber auch sehr heraus- und oft auch überfordernd. Die Palette an Situationen ist vielfältig: Eine Schülerin kommt auf uns zu, weil sie Mühe mit der Zeitplanung in prüfungsgeprägten Wochen hat. Ein Schüler leidet unter der Trennung seiner Eltern und kann sich schlecht aufs Lernen konzentrieren. Eine Gruppe von Mädchen fragt uns um Rat, ob und wenn ja wie sie ihre Kollegin, die massiv an Gewicht verloren hat, ansprechen sollen. Eltern rufen an, weil sie von ihrem Sohn nicht wissen, wo er schulisch steht. Lehrkolleg\*innen fragen nach, weil eine Schülerin plötzlich apathisch wirkt. Für einen Schüler mit Nachteilsausgleich muss ein Gespräch zwischen Psychologin, Schulleiter, Eltern und Schüler organisiert werden. Und so weiter.

Anders als in der Volksschule sehen wir unsere Klassen nur ein- bis zweimal pro Woche. Folglich ist es schwierig, der persönlichen, insbesondere psychischen Entwicklung unserer Schüler\*innen genügend nahe zu sein, um Alarmsignale frühzeitig wahrzunehmen. Als Lehrpersonen haben wir den Anspruch, den Menschen hinter den Lernenden zu sehen. Obwohl Teenager kaum von sich aus mit persönlichen Problemen auf uns zukommen, wissen wir häufig als eine der ersten um Probleme ihrerseits. Oftmals erfordert die Lage dann aber ein schnelles und akkurates Handeln unsererseits. Die Schwierigkeit besteht in solchen Situationen darin, wie wir das Vertrauen, welches uns entgegengebracht wird, richtig erwidern. Wann sollen wir einen Jugendlichen ansprechen, wenn wir das Gefühl haben, dass etwas nicht stimmt? Für welche Problembereiche können und sollen wir als Lehrperson ein vertrauensvolles Gegenüber sein? Wann sollen wir Problematiken an Fachstellen weiterleiten? Corona hat unseren Blumenstrauß um einige Facetten reicher gemacht. «Die Schule schliesst bis auf

Weiteres.» Mit dieser Aussage wurden wir am Freitagnachmittag, 13. März 2020 konfrontiert und hatten über das Wochenende Zeit, uns den technischen, fachlichen und didaktischen Fragen des Fernunterrichts zu stellen. Wir hatten das Glück, dass unsere Schüler\*innen mehrheitlich über die technischen Mittel und das digitale Knowhow verfügten, so dass der Übergang von Präsenz- zu Fernunterricht reibungslos erfolgte – ein lehrreiches und beruhigendes Erlebnis für beide Seiten.

Je länger der Fernunterricht aber andauerte, desto mehr wurde uns allen bewusst, was fehlte: das gemeinsame Erarbeiten und Diskutieren von fachlichen Inhalten und vor allem der persönliche Austausch. Wie kommen die Schüler\*innen klar mit dem veränderten Leben im Lockdown und den Anforderungen im Homeschooling? Da die Schüler\*innen ihre Kamera nur zu Beginn der Lektion und bei Wortmeldungen einschalten mussten, sahen wir von vielen über Wochen meist nur eine Kachel mit ihren Initialen. So war es für uns als Klassenlehrerinnen schwierig, bei allen «dranzubleiben».

Nach zehn Wochen Fernunterricht waren alle (sogar die schulmüden!) Schüler\*innen und auch wir froh, wieder in die Schule gehen zu dürfen. Der Unterricht in Halbklassen gab uns Raum und Zeit, sowohl schulisch als auch persönlich zu kurz Gekommenes nachzuholen. Wir spürten, welche Schüler\*innen im Fernunterricht abgehängt, sich zurückgelehnt hatten, drangeblieben oder sogar aufgeblüht waren. Nach einigen Wochen des Herbstsemesters nehmen wir wahr, dass sehr viele Schüler\*innen am Anschlag laufen – sie fühlen sich gestresst von den Corona-Unsicherheiten und leiden unter dem Promotionsdruck. Wie sich das in den nächsten Wochen und Monaten auswirken wird, welche neuen Problemstellungen an uns als Klassenlehrerinnen herangetragen werden – wissen wir noch nicht.

Wir schätzen die Vielseitigkeit unseres Berufs. Aber sowohl in der Lehrerausbildung wie auch im Schulalltag wird der Fachperson mehr Platz eingeräumt als der Vertrauensperson. Wir kommen so wiederholt an Grenzen, die nicht mit unserem Fachunterricht zusammenhängen. Wir wünschen uns, dass dieser Entwicklung und Vertiefung der persönlichen Begegnung Rechnung getragen wird und Unterstützung und Beratung für Lösungsansätze geschaffen werden, um den Schulalltag weiterhin beidseitig gut und mit Freude zu meistern. So wären zum Beispiel ein regelmässiger Austausch

zwischen Psycholog\*innen und Lehrpersonen und Weiterbildungen von Psycholog\*innen für Gymnasiallehrpersonen eine weiterführende Unterstützung für uns. Ebenso hilfreich wäre es, wenn Schüler\*innen, die den grossen Schritt wagen und schulexterne Hilfe suchen, weniger lange auf einen Termin bei einer Kinder- und Jugendpsychologin warten müssten.

Wir sind mit Leib und Seele Gymnasiallehrerinnen. Die volle Pracht des Blumenstrausses macht unseren Beruf herausfordernd und vor allem - sehr bereichernd. Wir schätzen uns froh, den Jugendlichen fachlich als auch persönlich etwas auf ihren Weg mitzugeben. Im Austausch mit externen Fachpersonen werden wir auch in dieser spannenden Zeit der Corona-Pandemie weiterhin unser Bestes geben.

**Autorinnen:**

Sophie Németh, Fachlehrerin für Wirtschaft und Recht und Klassenlehrerin einer ersten Informatikmittelschulklasse

Daniela Derungs Wehrli, Fachlehrerin für Geschichte, Klassenlehrerin einer zweiten Kurzgymnasiumklasse Profil Wirtschaft und Recht / Immersion und Mitglied des schulinternen Beratungsteams

Beide unterrichten an der Kantonsschule Büelrain Winterthur, Rosenstrasse 1, 8400 Winterthur



*Schulinspektor*

MATTIELLO



Csilla Kenessey Landös

## Was zählt ist, was wir vorleben

**März 2020 wird uns allen unvergesslich bleiben – da bin ich mir sicher. Mit dem Lockdown wurden wir in eine Situation katapultiert, die wir alle so noch nicht kannten. Keine Person konnte auf bereits gemachte Erfahrungen und somit auf Lösungen zugreifen. Im Praxisalltag wurde beinahe schulbuchartig deutlich, welches System über wieviel Resilienz verfügt: Die einen Familien haben sämtliche Termine abgesagt, andere fragten an, ob das Kind, weil tagesunstrukturiert, öfters in die Praxis kommen könne. Dies galt es wertfrei zu beobachten. Während einige Systeme auf sich zurückgeworfen innert Kürze dekompenzierten, kamen andere im Mikrokosmos zur Ruhe.**

### *Ce qui compte, c'est ce que nous vivons*

*Nous garderons un souvenir impérissable du mois de mars 2020, j'en suis certaine. Le confinement nous a tous plongés dans une situation inédite. Personne n'a pu capitaliser sur ses expériences passées pour trouver des solutions. Au sein de leurs cabinets, les psychologues ont eu un aperçu édifiant du niveau de résilience des différents systèmes. En effet, là où certaines familles annulaient tous les rendez-vous, d'autres demandaient si leur enfant pouvait consulter plus fréquemment, faute de journées bien structurées. Bien entendu, les professionnel(le)s ont dressé ce constat sans porter de jugement de valeur. Certaines familles ont rapidement décompensé, une fois repliées sur elles-mêmes, tandis que d'autres sont au contraire parvenues à l'harmonie, réduites au microcosme familial.*

Die Phase des Home-Schooling wurde ebenso unterschiedlich genützt, sei es als Chance, sei es als verlängerte Ferientage. Manche Kinder/Jugendlichen haben die Ruhe, keine Ablenkung durch KlassenkameradInnen äusserst geschätzt und konnten sich in kürzerer Zeit mehr Fachwissen aneignen, sofern sie

vom häuslichen System adäquat unterstützt und durch die Schule mit klaren Aufträgen und Aufgaben bedacht wurden. Andere Kinder/Jugendlichen sind durch die Strukturlosigkeit aus dem Rhythmus gefallen und zeigten grosse Schwierigkeiten, anschliessend wieder in einen strukturierten Schulalltag hinein zu finden. Auch haben sich bei der zweitgenannten Gruppe grosse Defizite in schulischem Fachwissen aufgetan, was sich wiederum negativ auf die Motivation ausgewirkt hat. Zweifelsohne war im Home-Schooling die Chancengleichheit nicht mehr garantiert, was die Lehrkräfte nun in die Situation bringt, innert kürzester Zeit den «gemeinsamen Nenner» im Bereich Fachwissen wieder herstellen zu müssen.

Da Kinder und Jugendliche jene Wesen sind, die in direkter Abhängigkeit von den Erwachsenen stehen, wurde auch hier deutlich, wie stark das häusliche Umfeld auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Einfluss nimmt.

Im Praxisalltag wurde stets nach einer UND-Lösung gesucht: Lernen UND Freizeit / Weiterführung der Psychotherapie, des Lerncoachings UND Einhalten der



vorgegebenen Hygienemassnahmen unter Einbezug der individuell gefühlten Aspekte der Sicherheit. Wie bereits erwähnt, kamen einige weiterhin in die Praxis, andere wurden beinahe hermetisch abriegelt und Beratungen wurden teilweise online durchgeführt. Gerade bei den eher isolierten Kindern und Jugendlichen zeigte sich auf, wie wichtig es war, die Präsenz und die Aufrechterhaltung der Arbeitsbeziehung aktiv über Medien zu gestalten. Ziel der Beratungen in dieser ungewissen, verunsichernden Phase war oft, mit einem ressourcen-orientierten Blick auf die Situation zu schauen, die nicht veränderbar war. Mit manchen Kindern/Jugendlichen wurde deshalb besprochen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie in dieser Zeit erlernen konnten, mit denen sie anschliessend zurück auf dem Pausenplatz positive Erfahrungen machen können, beispielsweise ein sportliches Kunststück mit dem Rollbrett oder allfällig ein Zaubertrick oder ein neu einstudiertes Lied auf einem Instrument. Ziel war immer, die Vorfreude auf die Rückkehr zu erhöhen und dadurch mit positiven Gefühlen sich auf die neue Situation einlassen zu können.

Inwiefern wir im September 2020 von «Normalität» beziehungsweise Rückkehr in den Alltag sprechen können, ist mir noch schleierhaft. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie zeigte sich äusserst unterschiedlich, was wiederum Einfluss darauf hat, wie sich ein Kind/Jugendlicher nach den Sommerferien auf das Schulsystem erneut einlassen konnte. Auf alle Fälle gilt es nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern vor allem für uns Erwachsene um sie herum, einen flexiblen Umgang mit der aktuellen Unsicherheit und Instabilität vorzuleben, sodass die Kinder und Jugendlichen modellhaft abschauen können, wie das geht. Denn neurologisch betrachtet sind wir Erwachsenen reifer, wie die Generation unter uns und dies gilt es gerade in dieser Phase der Unsicherheit zu beweisen.

**Autorin:**

Csilla Kenessey Landös

Psychotherapeutin und Lerntherapeutin in eigener Praxis

eidg. anerkannte Psychotherapeutin

Fachpsychologin für Psychotherapie SBAP/FSP

Fachpsychologin SBAP in Kinder- und Jugendpsychologie

Fachpsychologin SBAP in Neuropsychologie des Kindes- und Jugendalters

Institut für integrative Psychologie und Pädagogik Schweiz GmbH

Sophienstrasse 2

8032 Zürich

Mobile +41 76 319 65 67

e-mail [csilla.kenessey@ifipp-schweiz.ch](mailto:csilla.kenessey@ifipp-schweiz.ch)Internet [www.ifipp-schweiz.ch](http://www.ifipp-schweiz.ch)



Christoph Kürsteiner

## Corona digitalisierte mich

**Ich erinnere mich gut an die letzten Augenblicke meines Unterrichts an jenem Freitag, 13. März 2020. Wir wünschten uns aus Jux schöne Ostern. Einige spannten die Gedanken noch weiter und wünschten sich bereits schöne Sommerferien und einen gelungenen Start ins Berufsleben.**

### ***Le coronavirus m'a poussé à passer au numérique***

*Je me souviens très bien des derniers instants de mon cours, le vendredi 13 mars 2020. Avant de nous quitter, nous nous sommes souhaité «Joyeuses Pâques», en plaisantant. Certains voyaient même déjà plus loin, et se sont souhaité de belles vacances d'été et un bon départ dans la vie professionnelle.*

Ich unterrichte im Berufsvorbereitungsjahr der Fachschule Viventa in Zürich im Profil Sprache & Kommunikation. Die Jugendlichen kommen in der Regel nach dem Abschluss der Volksschule in der Stadt Zürich zu uns, um eine für sie geeignete Anschlusslösung zu finden und sich für die Berufswelt fit zu machen.

Kaum waren die Schulzimmer abgeschlossen, folgten die Anweisungen der Schulleitung, wie der Unterricht auf Distanz während des Lockdowns zu gestalten sei. Jeweils am Montag stellten wir für unsere Fächer Material zusammen und sandten diese den Schüler\*innen per Mail zu. Herausfordernd war dabei, die Aufgaben so zu stellen, dass die Schüler\*innen keinen Drucker brauchten. Glücklicherweise hatten die meisten Schüler\*innen ihre Lehrmittel zu Hause, sodass auch mit diesen gearbeitet werden konnte.

Ich liess mich als Klassenlehrer auf WhatsApp in den

Klassenchat aufnehmen, was die Kommunikation mit der Klasse enorm vereinfachte. So war ich sicher, dass die Informationen zeitnah bei den Schüler\*innen ankamen. So spielte es sich ein, dass ich jeweils pünktlich zu Schulbeginn eine Sprachnachricht im Chat hinterliess, was von den meisten sehr geschätzt wurde. Eine Schülerin beklagte sich trotzdem. Sie monierte, sie lese lieber die Nachrichten, da sie gleichzeitig Musik höre. Die Unterbrechungen beim Abhören seien störend. Zu Beginn des Lockdowns arbeitete ich vor allem mit den folgenden Kommunikationsmitteln: Telefon, WhatsApp, Mail und Zoom. Mit Zoom eröffnete sich mir als Lehrperson, aber auch den Jugendlichen, eine neue mir bis dahin absolut unbekannte Möglichkeit der Kommunikation. Dass sich mehrere Personen gleichzeitig unterhalten konnten, war phänomenal. Zoom war sehr wertvoll für das Zusammengehörigkeitsgefühl. Teils waren die Zoomsitzungen chaotisch und laut. Teils waren sie lustig, weil jüngere Geschwister oder gar Eltern die Sitzungen crashten. Es wurde über Lockdown-Kleidung, Lockdown-Frisuren und Zimmereinrichtungen, welche im Hintergrund sichtbar waren, diskutiert. Wir waren ein wenig zu Besuch bei allen. Dies gab uns ein gutes Gefühl, mit der Situation nicht alleine zu sein. Die Zoomsitzungen gaben den Schüler\*innen auch eine gewisse Struktur. Alle mussten aus den Federn und sich einigermassen arbeitsfähig vor den PC setzen.

Um Lerninhalte seriös zu vermitteln, schien mir Zoom jedoch untauglich. Dafür nutzte ich Powerpoint-Präsentationen, welche ich vertonte. Auch diese Funktion kannte ich vor dem Lockdown noch nicht, also eignete ich mir dieses Wissen an.

Die meiste Zeit verbrachte ich am Telefon und mit der Abarbeitung von E-Mails. Der Rücklauf der Hausaufgaben per Mail war zu Beginn sehr zufriedenstellend. Bis zu den Frühlingsferien waren die Motivation und die Disziplin weitestgehend gut. Aber schon in dieser Zeit tauchten einzelne Schüler\*innen ab. Sei es, weil sie dachten, der Lockdown wäre gleichbedeutend mit Ferien. Oder sei es, weil ihnen die Situation aufs Gemüt schlug. Dass Schüler\*innen keine Hardware hatten, um die Aufgaben zu erledigen, davon hatten wir in unserem Schulhaus nur eine Handvoll. Diesen Jugendlichen wurden Geräte von der Schule zur Verfügung gestellt. Interessanterweise verfügten alle Schüler\*innen über WLAN zu Hause. Die Computerarbeit beanspruchte bei mir vor allem die Morgenstunden. Ich schmunzelte immer wieder über die Uhrzeiten, wann die Jugendlichen mir ihre Aufgaben abschickten. Wie wird so schön gesagt, in der Pubertät werden alle zu Eulen. Flexible Arbeitszeiten im Rahmen der Individualisierung wurden wohl noch nie so gelebt.

Die Einzelgespräche am Telefon begannen in der Regel ab 10 Uhr und zogen sich weit in den Nachmittag hinein. Diese Gespräche waren besonders anspruchsvoll mit den Schüler\*innen, die noch keine Anschlusslösung hatten und sich unter Druck setzten. Für mich war diese Situation ja auch neu und ich hatte keine Ahnung, wie sich nun eine Firma verhalten und wie lange der Lockdown dauern würde. Diese Ungewissheit war belastend und raubte einiges an Energie. Andere schwierige Momente erlebte ich mit Schülerinnen, welche total verunsichert waren und Angst hatten um sich und um ihre Familie. Den meisten war aber einfach sehr sehr langweilig. Ich versuchte es, besonders in den morgendlichen Chat-Ansprachen, mit viel Humor.

Nach den Frühlingsferien war dann die grosse Herausforderung, sich mit einem neuen Instrument anzufreunden, welches Zoom, Mail und WhatsApp in einem vereinte: MS Teams. Eine Klasse aus der Distanz im Umgang damit zu schulen und einzuschwören war nicht einfach. Wir Lehrpersonen bereiteten uns in

der unterrichtsfreien Zeit professionell darauf vor und starteten mit viel Elan. Schliesslich digitalisierte mich Corona ja schon seit dem Lockdown. Da wollte ich den letzten Schritt auch noch meistern und zwar richtig. Leider sank das Engagement bei vielen Jugendlichen und die Lockdown-Müdigkeit machte sich breit. Der Rücklauf der Aufgaben wurde weniger. Natürlich kam es vielen gelegen, das neue Tool dafür verantwortlich zu machen, was wiederum meinerseits den Einsatz von Zoom, WhatsApp und Telefon steigerte. Das war vertraut.

Sowohl der Lehrerschaft als auch den Schüler\*innen kamen die ersten Lockerungen im späten Frühling entgegen. In kleinen Gruppen durften wir im Mai wieder in der Schule arbeiten. Besonders die Jugendlichen ohne Anschlusslösung wurden wieder eng betreut und gecoach. Solche, die etwas abgetaucht waren während der Schulschliessung, wurden aus der Versenkung geholt. In dieser Zeit wurde mir bewusst, wie wichtig die physische Präsenz für unsere Schüler\*innen ist. Die ganze Klasse freute sich enorm darauf, ab anfang Juni wenigstens in Halbklassen wieder in der Schule zu erscheinen. Wer hätte das vor dem Lockdown gedacht?

Dank der Digitalisierung eine Vereinfachung der Prozesse zu erreichen, klappte während der Schulschliessung nur bedingt. Es ist nun an mir, mit der neuen Klasse Schritt für Schritt ein Tool wie MS Teams einzuführen und für unseren Unterricht nutzbar zu machen. Eine komplette Verlagerung der Prozesse in einen digitalen Raum strebe ich sicher nicht an. Zu schön war der Moment am letzten Schultag vor den Sommerferien, die gesamte Klasse zu verabschieden. Zwar im Freien mit Abstand, aber wahrhaftig.

**Autor:**

Christoph Kürsteiner

Fachschule Viventa

Wipkingenplatz 4

8037 Zürich

christoph.kuersteiner@schulen.zuerich.ch



Pascale Singer

## Berufsberatung im Wandel

**Abstract: Wie ging es den Jugendlichen mit der Lehrstellensuche oder mit dem Berufswahlprozess in Zeiten von Corona? Die Eltern sind und bleiben auch in schwierigen Zeiten die stärkste Einflussquelle für die Jugendlichen in Bezug auf den Berufswahlprozess und für die Lehrstellensuche. Die neuen digitalen Kommunikationswege werden gerne von den Jugendlichen genutzt und sollten auch weiterhin für sie zur Verfügung stehen.**

### *L'orientation professionnelle en transition*

*Résumé: Le coronavirus a compliqué la recherche de places d'apprentissage ou le choix d'orientation professionnelle pour de nombreux adolescents. En période de crise, les parents exercent une influence prédominante sur les jeunes en ce qui concerne le choix d'un métier et la recherche d'une place d'apprentissage. Les adolescents aiment utiliser les outils de communication numériques et doivent pouvoir continuer à employer ces nouvelles technologies.*

Seit einigen Jahren arbeite ich als Berufsberaterin in der Stadt Zürich. Eine meiner Tätigkeiten ist das Betreuen und Begleiten von Jugendlichen, welche im Berufswahlprozess stehen. Dieser beinhaltet verschiedene Stationen: das Auseinandersetzen mit sich und seinen Stärken, dann das Kennenlernen der verschiedenen Lehrberufe durch beispielsweise Besuch der Berufsmesse oder von Berufsinformationsveranstaltungen, das Erleben eines oder mehrerer Berufe bei einer Schnupperlehre und zum Schluss die Entscheidung über und Realisation des eigenen Berufswunsches. Dieser Prozess läuft über zwei Schuljahre. In dieser Zeit stehen die Berufsberatenden im engen persönlichen Austausch mit den Schüler\*innen, deren Eltern und den Lehrpersonen.

Ich bin wöchentlich in meinen Schulhäusern und biete dort Schulhaussprechstunden an, um die Schüler\*innen in ihrem jeweiligen Berufswahlprozess zu begleiten und zu unterstützen. Ausserdem kann man sich für ausführliche Beratungstermine im Laufbahncentrum oder in den jeweiligen BLZs anmelden. Meine Tätigkeit beinhaltet vor allem den persönlichen Kontakt und das persönliche Gespräch mit meinen Klienten.

Doch Mitte März 2020 veränderte sich die Situation für uns alle drastisch: sowohl für alle Fachpersonen in der Schule wie auch für die Berufsberatungsstellen, ganz zu schweigen für die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern. Von einem Tag auf den anderen wurden die Schulen geschlossen. Wir durften danach keine persönlichen Beratungen mehr anbieten. Die Beratungs- und Coachinggespräche fanden nur noch über das Telefon, Videokonferenzen und weitere digitalen Kommunikationsmöglichkeiten statt.

In den kommenden Wochen des Home-Schoolings hat sich generell der Kontakt sowohl mit den Lehrpersonen als auch mit den Eltern und den Schüler\*innen sehr intensiviert. Für viele war es leicht, rasch per Skype oder WhatsApp zu kommunizieren. Die Gespräche am

Telefon fanden häufig auch gleichzeitig mit den Eltern und den Jugendlichen statt. So sah ich in viele Wohnzimmer und Arbeitszimmer rein und alle lernten meine vorwitzige Katze Mona kennen. Mit vielen Familien führten wir wöchentliche Telefonkonferenzen durch. Dies war eine neue Erfahrung für mich. Dieser Austausch war sehr bereichernd. Die Eltern äusserten ihre Ängste und Sorgen genauso wie die Schüler\*innen. Vor allem die abgesagten Schnupperlehrstellen in einem Zeitraum, wo man normalerweise intensiv schnuppert, bereiteten uns allen grosse Sorge. Viele Firmen sagten ihre vereinbarten Schnuppertermine ab. Jetzt war die Situation für die Jugendlichen und ihren Eltern unklar und ungewiss.

Bei den regelmässigen Gesprächen am Telefon wurde es notwendig, ihnen Mut und Zuversicht zuzusprechen und sie zu motivieren, am Prozess dranzubleiben. Sie sollten die Zeit nutzen, um das Bewerbungsschreiben zu optimieren und sich intensiv und ausführlich auf die Berufe und die Firmen vorzubereiten.

Zunächst waren die Unternehmen mit der neuen Situation überfordert, doch ich habe die positive Erfahrung machen können, dass viele Firmen mit der Zeit Online-Betriebsbesichtigungen oder Schnupperlehren angeboten oder die Schnupperlehren auf den Juni/Juli verschoben haben. So kam auch wieder Zuversicht und Schwung in den Bewerbungsprozess. In den Sommerferien und auch gleich nach den Ferien habe ich viele SMS oder Anrufe von Schüler\*innen erhalten, dass sie eine Lehrstellenzusage erhalten hätten. Dies waren vor allem die Schüler\*innen, welche im Lockdown die Chance und die Möglichkeit hatten, intensiv von ihren Eltern unterstützt zu werden.

Doch gab es auch viele Familien, bei denen alles auf den Kopf gestellt worden ist. Die Eltern mussten weiterarbeiten und konnten ihre Kinder in dieser Zeit wenig betreuen und begleiten. Diese Schüler\*innen wurden zwar sehr intensiv von den Lehrpersonen unterstützt, wenn man sie telefonisch erreichen konnte, doch einige waren für Wochen untergetaucht und hatten den Lockdown als verlängerte Ferien verbracht. Die Lehrpersonen wie auch die Coaches und Berufsberater\*innen haben intensiv über alle digitalen Medien hinweg versucht, mit ihnen im engen Kontakt zu bleiben. Dies war auch der Grund, weshalb wir mit den Lehrpersonen

einen so intensiven Austausch geführt hatten. Wir konnten so fast alle Schüler\*innen erreichen und sie für das 10. Schuljahr oder für das Motivationssemester anmelden. Vor allem über Chatforen konnten wir gut zu diesen Jugendlichen vordringen. Dieser Zugang hat ihnen am meisten entsprochen. Wir waren schliesslich sehr froh darüber, dass in unserem Schulhaus trotz Corona alle Schüler\*innen eine Anschlusslösung finden konnten. Als dann die Schule langsam ihren Betrieb wiederaufnahm, zunächst noch in kleineren Klassengruppen, wurden die Unterschiede jedoch hinsichtlich Berufswahlprozess und Lernstand generell sehr deutlich. Hier zeigt sich wieder, dass die Jugendlichen in direkter Abhängigkeit zu ihren Eltern stehen, weil das soziale familiäre Umfeld einen sehr grossen Einfluss auf sie ausübt.

Für viele Jugendliche ist der digitale Kommunikationszugang sehr angenehm. Wir werden in Zukunft vermehrt Beratungen per Telefon, Videokonferenz oder Chat anbieten. Das wichtigste ist und bleibt, im engen Austausch und Kontakt mit den Jugendlichen zu stehen und dafür Zeit und Energie zu investieren. Dies gilt sowohl für die Eltern, die Schule und auch für uns Berufsberatende.

#### **Autorin:**

Pascale Singer, lic. phil. I  
 Laufbahnzentrum der Stadt Zürich  
 Konradstrasse 58  
 8005 Zürich  
 Pascale.singer@zuerich.ch  
 044 412 78 60



Inversini Martin

## Unsere Schule - ein pragmatisches Brevier

**Die Schule ist in unserer unmittelbar persönlichen und auch medial vermittelten Erfahrung des Alltags dauerpräsent, nicht selten bedrängend, problembelastet angeklagt. Sie kann dann u.U. unsere Praxis als verallgemeinertes Zerrbild beeinflussen. Das Folgende versucht, die wesentlichen und elementaren Bausteine unserer Schule für unsere Praxis möglichst unverstellt in Erinnerung zu rufen. Eine kleine Hilfe, mit der wir uns immer wieder „eichen“ können.**

### *L'école – Un guide pragmatique*

*Dans notre expérience du quotidien et dans celle que nous renvoient les médias, l'école est omniprésente, et l'on se plaint volontiers des problèmes et du côté oppressant de cette institution. Cette image déformée, pourtant généralisée, peut alors quelquefois impacter notre pratique. Cet article vise à rappeler le plus objectivement possible les composantes élémentaires et essentielles de l'école pour notre travail. Voici donc un petit guide destiné à «recalibrer l'étalon».*

### **Zur Einführung**

Schule haben wir alle intus – biographisch und durch den beruflichen Alltag. Gemeint sind hier die Institutionen und Organisationen, in welchen die formale und obligatorische Bildung vollzogen wird.

Das Folgende ist ein Brevier. Das zweifellos vorhandene Wissen über die Schule wird in einer Art „aide mémoire“ für die alltägliche Praxis, in einer gewissen Systematik und auf das Elementare reduziert, bereitgestellt. Die vielen Widersprüche, in welchen diese Schule steht, auch die massiven Irritationen und Fehleinschätzungen veranlassen dazu. Die „neue Unübersichtlichkeit“ z.B. als verbreitet gelebte individualistische Mentalität - „meine Bedürfnisse“, „mein Recht“,

„ich darf doch“ - und deren Kehrseite, der Pluralismus - Ausdruck gesellschaftlicher, kulturell und zivilisatorisch zugelassener und akzeptierter Vielfalt der Normen, an „Freiheiten“ und Perspektiven, an Verhaltensweisen – bieten dazu v.a. den Hintergrund. Darin steht *die Schule als ein allen Gewährtes und von allen Gefordertes*, als ein Allgemeines und für alle Gleiches. Und in Bezug auf das „richtige Leben“ ist Schule etwas Künstliches, besonders Arrangiertes.

Ihr *Grundauftrag* ist ein unverzichtbarer *Beitrag für den Fortbestand und die Weiterentwicklung dieser Gesellschaft und ihrer Mitglieder*; unter Berücksichtigung *der Leitidee* aller psychosozialen und unterrichtlichen Praxis: *Kindeswohl, kindliches Wohlbefinden, Gemeinwohl*. Für unsere Praxis sind v.a. die Vorgaben, welche zwischen dem Grundauftrag und den individuellen Zielsetzungen vermitteln, von allergrösster Bedeutung. Sie werden durch die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen bestimmt. Wir konzentrieren uns auf vier Vorgaben und nennen sie „*Eckpfeiler*“: *die Organisation in sozialen Gruppen, die Lehrpläne, die Beurteilungsfunktion und die Verbalsprache*. Diesen „Eckpfeilern“ entsprechen bestimmte Verhaltensweisen, damit Bildung im gegebenen System überhaupt in Gang kommt. Sie stehen als zu fördernde im Fokus.

Sie erleichtern oder erschweren das Lehren/Lernen im Schulleben. Deshalb werden sie ausdifferenziert.

Es gibt im System inhärente schwierige Vereinbarkeiten, Widersprüche, Dilemmata, Zwänge und auch viele Freiräume, und von aussen gibt es Kritik, Unterstellungen, auch Illusionen. Sie heben aber, was hier als Vorgegebenes dargestellt wird, nicht aus den Angeln. „Pragmatisch“ heisst dann also: *Was kann aus den gegebenen Bedingungen, von wem auch immer für „unsere Kinder“ in ihrer Situation im Hinblick auf ihr Wohl und Wohlbefinden herausgeholt werden?* Und noch dies: Im Folgenden wird davon ausgegangen die eigene Schulbiographie sei und/oder werde aufgearbeitet: Von den erlebten „glatten, leichten“ fachlichen Erfolgen (die leicht „blinde Flecken“ hinterlassen) bis zu den bitteren, schmerzenden Misserfolgen, von den guten psychosozialen Erlebnissen bis hin zu den Verletzungen und Demütigungen.

### **Der Auftrag: Die Bildung ein Recht – der Schulbesuch eine Pflicht**

Die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ durch die UNO (1948, Art. 26), das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (1989, Art. 28, 29; ratifiziert von der Bundesversammlung 1994), die „Europäische Menschenrechtskonvention“, erstes Zusatzprotokoll von 1952 (in der Schweiz in Kraft seit 1974) proklamieren das Recht auf Bildung. In der sog. „Salamanca – Erklärung“, 1994 initiiert von der UNESCO und der spanischen Regierung, unterstützen über 60 Staaten (auch die Schweiz) das Recht auf Bildung für alle, besonders auch für behinderte Kinder mit besonderem Bildungsbedarf.

In der Revision der Bundesverfassung von 2000 wird die allgemeine Schulpflicht in Art. 19 und in Art. 62 formuliert, in Abs. 3 die besondere Verpflichtung zur Förderung der Behinderten. Die Bildungshoheit obliegt den Kantonen (BV Art. 62). Diese und die Gemeinden haben für die nötigen „Schulstrukturen“ zu sorgen; die Eltern, bzw. die Erziehungsverantwortlichen dafür, dass die Kinder/Jugendlichen der Schulpflicht auch ganz konkret nachkommen. Gestützt auf Art 335, Abs. 2 StGB belegen die Kantone die Vernachlässigung der Schulpflicht mit Übertretungsstrafen.

Der Schulbesuch ist bei uns also eine voraussehbare, unumgängliche Phase in der Biografie jedes Kindes/

Jugendlichen. Das Prinzip ist: Die Schule ist da für die Kinder und nicht die Kinder für die Schule.

### **Unsere Schule – die vier „Eckpfeiler“**

Sie sind grundlegende Vorgaben und vermitteln zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Schule und den individuellen Zielsetzungen für die Schülerinnen und Schüler – „Passung“ ist das Stichwort. Sie durchdringen insbesondere auch die Inhalte je Fach, mit unterschiedlichem, auch persönlichem Gewicht und stehen in einem Wechselverhältnis. Jedem der vier „Eckpfeiler“ lassen sich in plausibler Weise spezifische Verhaltensweisen zuordnen. Diese können als Themen des Lernens, der Entwicklung im weitesten Sinne des Wortes identifiziert werden. Ihr Vollzug als Lernprozess trägt u.E. in besonderem Masse zu dem bei, wie Schule absolviert und erlebt wird. *Diesem Vollzug hat letztlich das Bestreben aller verantwortlichen Beteiligten zu gelten* – als Entwickeln und Fördern, als Zeigen und Haltgeben, als Freilassen und Bestätigen.

Hier folgt, exemplarisch, eine Auslegeordnung der Verhaltensweisen je „Eckpfeiler“ in einem „mittleren Grad“ der Abstraktion. So können sie eine *Orientierung des praktischen Handelns* der jeweils beteiligten Verantwortlichen sein - für die Lehrpersonen bzw. das Kollegium als Gemeinschaft, für die Behörden und auch die Eltern - ihnen obliegt das, was weiterhilft, situativ zu konkretisieren und eine Hilfe zur erfolgsversprechenden Realisierung zu sein: In der Gestaltung der äusseren Bedingungen, fachbezogen, psychosozial und auch durch die Nutzung *der vorhandenen Spielräume der Veränderbarkeit*. Zur Klarstellung: Der Fokus liegt hier auf den Kindern, aber es ist ausdrücklich *nicht* gemeint, dass sie, was erwähnt wird, selber schon können müssten.

### **A: Schule organisiert sich in sozialen Einheiten**

Die Schulklasse ist die soziale Einheit unserer Schulen. Die Kinder werden einer Schulklasse in der Regel zugeordnet. Sie haben nicht die Wahl wer mit wem. Schule ist ein wichtiger Ort der öffentlichen Erfahrung des Sozialen, vor allem des Konflikts zwischen Konkurrenz und Solidarität. Soziale Kompetenz als Haltungen und Fertigkeiten ist geradezu eine Schlüsselqualifikation für das Wohlbefinden und für den Schulerfolg. Für die „Reibungslosigkeit“ des Verlaufs der Schulzeit ist sie ein guter Prädiktor.



Schulleiter...

MATTIELLO



*Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:*

- Grundumgangsformen; allgemeine Regeln einhalten; Hygiene.
- Einfühlung und Perspektivenwechsel; Regulierung von Nähe und Distanz.
- Unterscheidung von Mein und Dein, teilen können; Selbstbehauptung und Vortrittsverzicht.
- Umgang mit Verschiedenheit und Hierarchie: in der Kindergruppe, gegenüber den Lehrpersonen
- Bildbarkeit in der Gruppe.

**B: Der „Lehrplan“**

Die Lehr- und Lernprozesse sind inhaltlich vorgegeben und systematisiert. Was die Lehrpläne vorgeben, entspricht dem politischen und fachlichen Aushandlungskompromiss eines staatlichen Pflichtschulwesens: Systematisierung von Fächerkanon und Lektionentafel, Gliederung in Schulklassen, zeitliche und räumliche Ressourcen,...Der Fächerkanon ist verbindlich. Wer, wovon, wann und bis wann wie viel zu lehren/zu lernen hat, ist vorgegeben. In den Fällen von Promotion und Selektion wird dies deutlich. Der Staat sucht zum dem Planungssicherheit.

*Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:*

- fremdmotiviertes Lernen: Aufträge/Themen annehmen (oft zeitverzugslos), sich selber organisieren, aufgabengetreu realisieren.
- gegebene freie Räume gestalten; Kreativität, Phantasie, spielerisches Verhalten.
- Kritisches Denken/konvergentes Denken.
- Aufmerksamkeits-, Impuls-, und Bedürfniskontrolle; Frustrationstoleranz.
- Lern- und Leistungsmotivation, Durchhaltevermögen.
- Umgang mit Anspannung und Entspannung, mit Anstrengung und Erholung.

**C: Schule beurteilt, liest aus, berechtigt**

Bewertungs-, Auslese- und Berechtigungsprozesse finden implizit oder explizit, formell oder informell in allen Bereichen, in allen Beziehungen wechselseitig statt – im fachlichen Können und auch im Sozialen. Die Schule hat dafür als öffentliche die ausdrückliche Funktion. Entscheidend im Hinblick auf das Kindeswohl ist, dass diese Prozesse aufbauend und förderlich verlaufen, nicht demütigen und auch nicht die Selbstachtung und Würde der Schülerinnen/Schüler verletzen.

*Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:*

- eigene Möglichkeiten und Grenzen, Erfolg und Misserfolg einschätzen und mit ihnen auch öffentlich umgehen lernen.
- Kritikfähigkeit entwickeln und einüben: Selbstkritik, andere kritisieren, von anderen Kritik entgegennehmen.
- mit Eigen- und Fremdansprüchen umgehen.
- Zusammenhang erfassen zwischen selbst erbrachten Leistungen, Fremdbeurteilungen und späteren Perspektiven.
- Fairness in Wettbewerb/Konkurrenz.

**D: Die Verbalsprache als zentrales Medium**

Die Verbalsprache ist im Schulleben, besonders im Unterricht, das zentrale Medium der Kommunikation und der Informationsvermittlung: *als Selbstdarstellung, zur Verständigung, zur Darstellung von Sachverhalten, zur Wissensvermittlung und Problemlösung – fachlich und psychosozial.* Dies ist immer eingebettet in einen räumlich-zeitlichen, sozialen und auch affektiv getönten Kontext, begleitet von stimmlichen Modulationen, Mimik, Gestik, Körperhaltungen. Letztlich ist die Standardsprache der betroffenen Sprachgemeinschaft und nicht eine Mundart gefordert. Das Niveau der geforderten Sprachfähigkeiten entscheidet massgeblich über das erreichbare/abgefragte fachliche Niveau. Es erleichtert oder erschwert die sozialen Beziehungen. Bei fremdsprachigen Kindern gilt es als Indikator für den Erwerb interethnisch relevanter Kompetenzen. Die frühe, intensive Förderung der geforderten Standardsprache erweist sich zur Wahrung der Chancengerechtigkeit als unabdingbar. Sie müsste allerdings die Muttersprache eines Kindes und seiner Herkunftsfamilie/-Kultur respektieren und darf keine Entfremdung schaffen.

*Beispiele zugehöriger Verhaltensweisen:*

- Förderung aller Sinne, der Sensomotorik, der Koordination, der sensorische Integration.
- Förderung der nonverbalen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit (Mimik, Gestik,...), des Situationsverständnisses, von spontansprachlicher Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit: Laute, Wörter, Begriffsbildung, Sätze.
- Symbolverständnis, Verständnis von Laut - Zeichen und Zeichen - Lautzuordnung, des Lesens und Schreibens (als zeitlich-räumlich unabhängiges Informationssystem).

– Sprache als Medium zur Pflege von Beziehungen, zur Darstellung von Sachverhalten und Übermittlung von Wissen, zur Anleitung und Darstellung von Handlung.

Es ist Erfahrungswissen, dass die Verhaltensweisen der „Eckpfeiler“ im Hinblick auf ihre „Bildungstauglichkeit“ durch Förderung früh angebahnt und während der Schulzeit dauernd direkt oder indirekt berücksichtigt, „gepflegt“ werden müssen: Zeigen, besprechen, ermutigen, bestärken, unterstützen, fordern, Halt vermitteln, Weg weisen, üben, etc. – wie es der Situation und dem Entwicklungsstand entspricht.

### **Kindeswohl und Wohlbefinden – Leitideen des praktischen Handelns**

Das Kindeswohl ist die eigentliche Leitmaxime unseres beruflichen Handelns. Die Leitideen der Volksschulgesetzgebungen der Kantone zur Bildung gelten, zusammengefasst, der Förderung einer ganzheitlichen, harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen. Sie sind ein wichtiger Beitrag zur Wahrung des Kindeswohls (ZGB).

Die Annahme ist, wenn das Wohl des Kindes je und je gewahrt sei, sei auch die Zukunft gewährleistet. Oder, eine gute Kindheit zu haben, sei eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Erwachsenenleben. Und auch: Die Wahrung des Wohls der einzelnen Kinder helfe der Wahrung des Wohls der Gemeinschaft oder Gesellschaft, oder zumindest sei dies für diese vorteilhaft und nützlich. Individualisierung und Sozialisierung verlaufen gleichzeitig, die Brücke dazu bildet in unserer Kultur die affektiv-emotionale Bindung des Kindes an seine Eltern und damit deren Übertragungsmöglichkeit selektiv auf andere, z.B. die Lehrpersonen. Was ein Kind ist und was aus ihm wird, ist nur aus seinem Beziehungs- und Situationskontext heraus verstehbar. Es gibt kein „Kind – an - sich“ und ein Kind ist auch kein blosses „systemisches Funktional“, es „verschwindet“ nicht in der „Selbstorganisation“ eines Systems. In seiner Entwicklung geht es letztlich um die „selbst- und sozialverantwortliche Autonomie des Heranwachsenden“ (Küffer U., 1996, 24) im Hinblick auf das „reife Erwachsensein“. Dieses kann sich in der Alltagspraxis, auch bezogen auf „unsere Schule“, je und je an den Aspekten

- „*Mündigkeit*“ als Anteil der Urteilsfähigkeit, der Verantwortung und Handlungskompetenz in der Lebensgestaltung,
- „*Tüchtigkeit*“ als Anteil an „Ausgerüstetsein mit“ und „Verfügenkönnen über“ das notwendige Instrumentarium für die Lebensbewältigung,
- „*Wohlbefinden*“ als Widerspiegelung des Affekthaushalts, des Anteils der Stimmungen, der Lebenszugewandtheit, der Selbstakzeptanz und Sinnorientierung orientieren. Alles Handeln aller Verantwortlichen direkt und indirekt am Kind, auch der Professionellen, muss sich fragen lassen, wie viel es zu diesen drei Bereichen beiträgt.

Die Fachliteratur verwendet die Begriffe Kindeswohl und kindliches Wohlbefinden uneinheitlich (Wir betrachten das Konzept des Kindeswohls hier insgesamt als die „objektive“ und normative Seite der Leitideen. Der Aspekt des Wohlbefindens im Besonderen widerspiegelt für uns die Auswirkungen, die das Kind erlebt aus dem, was man ihm zukommen lässt in den direkten und indirekten Beziehungen, an räumlich-zeitlicher Gliederung, an dinglichen Erfahrungsmöglichkeiten, als sozialer und moralischer Ordnung und an affektiver Tönung. Das Kind gibt uns „direkt zu verstehen“ wie sein Befinden ist und/oder wir erschließen dieses aus seinem Verhalten.

Es gibt dafür weder einigermaßen umfassende noch einigermaßen befriedigende formelle Untersuchungsmethoden. Im Vordergrund steht die Einschätzung des Ausdrucks der Stimmungen, der Gefühle, des Antriebs, der Affektivität, auch des Selbstseins - die Angemessenheit, die Stabilität, die Kontrolle: z. B. die allgemeine Lebenszufriedenheit oder Heiterkeit, bzw. die Bedrücktheit, die Traurigkeit, der Missmut; das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl; die allgemeine Aktivität bzw. die Energielosigkeit; der Gefühlsreichtum bzw. die -Armut; ein konstruktives Spielverhalten bzw. Zerstreutheit, Chaotismus, oder Stereotypen; Grad der Umsetzung der gemessenen kognitiven Leistungsfähigkeiten in entsprechende Schulleistungen; Verträglichkeit, Umgänglichkeit bzw. die bedrückte Abwehr; die Konfliktbearbeitung; psychosomatische Störungen und Störungen der biologischen Rhythmen; Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Bereichen der Entwicklung.

## Irritationen, Widerstände, Illusionen

Es ist anerkannt, dass Schulbildung wichtig ist. Dennoch gibt es Verunsicherungen, Widerstände, auch Illusionen:

– Das sog. „Harmos-Konkordat“ von 2006 zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsraums Schweiz ist nicht in allen Kantonen unterschrieben, der Lehrplan 21 nicht überall eingeführt; der Fremdsprachenunterricht ist in „aller Munde“ - welche Sprache, welches Lehrmittel, die Organisation; die Wissensinhalte und Weltbilder wechseln schnell; dass die fortschreitende Digitalisierung die Arbeit „wegfresse“ verängstigt: Das alles widerspiegelt zwar offene Fragen um die Gestalt einer zukunftstragenden Schule und deren Inhalte, tangiert aber die „Eckpfeiler“ nicht.

– Bekannte, medial präsente, allerdings fachfremde Wissenschaftler, machen sich zu Meinungsträgern fundamentaler Kritik an der gegenwärtigen Schule, zwei Beispiele:

Largo, emeritierter Professor für Kinderheilkunde: „Lernen geht anders“ – er fordert selbsttätiges Lernen, Kinder würden sich aus sich heraus selber fördern; darum: Verzicht auf „Antreiber“ wie Prüfungen und Noten. Er kritisiert das Auswendiglernen als verbreitetste Methode gegenwärtigen Unterrichts. Dies verhindere Verinnerlichung (Largo R.H., 2010, 34/35, 66, 77/78).

Bemerkung: Die Schule vom Kind her zu denken, ist eine wichtige Perspektive. Aber: Menschliche Entwicklung verläuft nie nur aus sich heraus, spontan und Schule als Kulturprodukt und als Aufgabe der Gesamtgesellschaft kann nicht nur der sog. „natürlichen“ Entwicklung des Kindes folgen. Dazu: Schulbildung dient den Einzelnen, aber als Allgemeinbildung ebenso der Allgemeinheit, sie ist vorgegeben. Die Schulzeit erspriesslich zu bewältigen, das braucht Unterstützung als Entwickeln, als Fürsorge, Wegweisung und auch Eingrenzung.

Precht, vielbeachteter, kritischer deutscher Philosoph, erachtet das aktuelle Bildungssystem als einen Verrat an unseren Kindern. Es erzeuge langweilige Anpasser. Nur noch eine Revolution könne die Schule zum Besseren wenden (Precht R.D., 2009).

Bemerkung: Die Bildungsgeschichte zeigt, dass sich die Schule nur langsam verändern lässt. Neues wird in die „Eigenlogik des (sehr komplexen) Systems“ übernommen. Darum bleibt die schnelle und radikale Veränderung zur vorgestellten „guten Schule“ durch

eine Revolution eine populistische Leerformel. Aber Verbesserungsvorschläge hin zum nächsten Schritt, die *Nutzung stets vorhandener Freiräume in der konkreten Situation*, haben immer eine Chance.

– Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Kinder mit einem besonderen Bedarf? Aus dem Begriff „special educational needs“, wie ihn die Warnock-Kommission 1978 erstmals begrifflich formulierte, wurden v.a. in der Sonderpädagogik verbreitet „*Kinder mit besonderen Bedürfnissen*“. Aber erst mit dem Durchlaufen dieser Schule werden die gemeinten Probleme und Nöte bestimmter Kinder auffällig, beurteilt und, *bei Bedarf*, mit besonderen pädagogischen Aufwendungen angegangen. Der Begriff „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ ist irreführend und schafft Enttäuschungen. Es ist der Schule, den Lehrpersonen ja unmöglich, auf alle allfälligen Bedürfnisse einzugehen. Korrekt ist, betroffene Kinder als Schülerinnen/Schüler mit einem besonderen Bedarf an speziellen schulischen Massnahmen anzusprechen (Nachteilsausgleich).

– Individualisieren wird propagiert und gefordert. Das entspricht der gesellschaftlichen Mentalität; Leitgedanke ist „SOL“ – das „Selbst-organisierte-Lernen“. Schwierigkeiten z. B. der Übersicht im konkreten Unterricht, die unterschiedlichen Motivationslagen und zeitlichen Rhythmen zu berücksichtigen, die günstige Arbeitsatmosphäre herzustellen, das Fehlen massgeschneiderter Arbeitsinstrumente werden dabei oft unterschlagen, für langes Aushandeln, was zu tun ist, fehlt meist der Spielraum. Lastet die Verantwortung auf dem Kind, der Lehrperson, den Eltern? Die Fragen fallen umso mehr ins Gewicht, als die Aufteilung der Pensen auch schon auf der Unterstufe um sich greift und einzelne Lehrpersonen einzelne Schülerinnen/ Schüler nicht mehr „richtig kennen“. Dabei ist eines der Ergebnisse der unterdessen allbekannten Bildungsstudie Hatties, dass der Beziehung der Lehrperson in all ihren Richtungen für die Schulbildung ausschlaggebende Bedeutung zukommt (Förderliches und Belastendes) als den Strukturen. Gerade die Lehrerzentrierung führt zu einer größeren Schülerorientierung.

– Kann man den Lehrpersonen also überlassen? Oder reproduziert das System doch bloss immer wieder die familiäre Herkunft? Allgemein bestätigt ist: Unterschiede der Lernleistungen (der kognitiven und der psychosozialen) zwischen den Kindern sind solche

„konstitutioneller“ Begabungen, aber eben auch der Reproduktion der Hierarchie allgemein angesehener Privilegien/Prestige sozialer Herkunft. Zu Recht wird „für ein intensiveres Teamwork unter allen Bildungspartnern“ plädiert.

– Zudem: Anpassungsdruck, Entfremdung, Bildung als blosser wirtschaftlicher Produktionsfaktor, Instrumentalisierung der Kinder, deren Entfremdung, Verschulung und Bürokratisierung sind in der Moderne **die** Themen der Schulkritik. Diese entflammt sich an einer vorgestellten erspriesslichen Entwicklung des einzelnen Kindes und/oder der Gemeinschaft, aber auch an anderen Interessen.

– Wer eine Schulbildung abschliesst hat i.a. die besseren Chancen der sozialen Eingliederung, gesund zu bleiben und ein Arbeitsauskommen zu finden; bzw., wo die schulische Sozialisation misslingt, drohen eher gesundheitliche Probleme, Aussenseitertum, Auswirkungen auf die Beschäftigung, ein Abgleiten in die Delinquenz oder Drogen. Schule vermag mitzuhelfen, Defizite der primären Sozialisationsinstanz Familie zu kompensieren. Und sie leiste auch einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt. Unsere Erfahrung ist aber auch, dass es für einzelne Kinder, für Klassen, sogar für ganze Schulhäuser sehr belastende Schulzeiten geben kann.

95% der Kinder im schulpflichtigen Alter besuchen die öffentliche Schule, 4,6% eine Privatschule, unter 1% nehmen Homeschooling in Anspruch; für 3,4% der Kinder gilt ein besonderer Lehrplan.

(Anmerkung der Redaktion: Die vollständige Version mit allen Literaturhinweisen ist auf der Homepage der SKJP aufgeschaltet: [skjp.ch/de/fachbereiche/schulpsychologie](http://skjp.ch/de/fachbereiche/schulpsychologie))

#### Autorenangaben:

Largo R.H. (2012). Lernen geht anders – Bildung und Erziehung vom Kind her denken. München:Piper.

Precht, R.D. (2009). Anna, die Schule und der liebe Gott. München:Goldmann.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau.

Eine komplette Bibliografie ist beim Autor erhältlich.

Martin Inversini

Dr. phil., Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie  
ehemaliger Leiter der kantonalen Erziehungsberatungsstelle Langenthal-Oberaargau (1970-2007)

und der Ausbildung für Erziehungsberatung/Schulpsychologie im Kanton Bern (1996-2007)

[m.inversini@bluewin.ch](mailto:m.inversini@bluewin.ch)

S K J P  
ASPEA  
ASPÉE

# SKJP AKADEMIE

Die postgraduale Weiterbildung (PGW) der SKJP führt zum Fachtitel «Fachpsychologe/-in für Kinder- und Jugendpsychologie FSP».

## Ab 1. April 2021 tritt das neue Curriculum der PGW SKJP in Kraft.

Die **Anmeldung** erfolgt über das **elektronisch Logbuch**: [akademie.skjp.ch/logbuch](http://akademie.skjp.ch/logbuch)

Informationen sind auch per Mail oder telefonisch erhältlich. Anfragen richten Sie bitte an: [info@skjp.ch](mailto:info@skjp.ch)

Für Absolvierende, welche die PGW SKJP nach dem alten Curriculum begonnen haben (vor dem 1.4.2021), gelten **Übergangsregelungen**, welche auf der Homepage der SKJP unter 'Fachtitel alt' publiziert sind

Die abgeschlossene postgraduale Weiterbildung qualifiziert zur eigenverantwortlichen Tätigkeit im Fachgebiet Kinder- und Jugendpsychologie. Die Weiterbildung ist berufs begleitend. Eine praktische Tätigkeit in der Kinder- und Jugendpsychologie in den Bereichen Exploration, Urteilsbildung, Interventionen, Beratung und Behandlung ist erforderlich.

Die berufsbegleitende postgraduale Weiterbildung der SKJP orientiert sich an den Problemstellungen und Bedürfnissen der praktisch tätigen Kinder- und Jugendpsycholog\*innen. Sie befasst sich mit den Inhalten, die für die Arbeit praktisch tätiger Kinder- und Jugendpsycholog\*innen erforderlich sind. Die Weiterbildung soll dazu dienen, die fortlaufende Praxis und die sich akkumulierenden Berufserfahrungen durch systematische Reflexion und den Einbezug aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse besser zu verstehen, vertiefte Einsichten zu gewinnen und sich neue Kompetenzen und Handlungsformen anzueignen.

Die Weiterbildung kann frühestens nach Abschluss des Universitätsstudiums in Psychologie (Lizentiat, Master) begonnen werden. Sie dauert, je nach individueller Gestaltung, ungefähr 3 bis 4 Jahre und umfasst mindestens 500 Einheiten zu mindestens 45 Minuten. Die Kurse zur Erfüllung des Curriculums sind auf der Homepage der SKJP unter 'Kurse' publiziert und können individuell zusammengestellt werden.

# Herzlich willkommen

## Neumitglieder SKJP April - Oktober 2020

### Eintritte Ordentliche Mitgliedschaften

Sarah Fricker-Lütolf Liestal  
Diego Lorenzini Bern  
Catrina Thöni Allemann Medels  
Aude Arnoux Unterentfelden  
Damaris Bachmann Langenthal  
Sabrina Beeler Detligen  
Kathrin Benz Wohlen  
Franziska Bobillier Fribourg  
Melanie Brönnimann Wanzwil  
Sandrine Dahinden Oberkirch  
Flurina Deragisch Aarau  
Melanie Ernest Zürich  
Laurine Gosteli Zürich  
Lukas Habegger Zwieselberg  
Jonas Halter Zürich  
Fabienne Hesse Aarau  
Claudia Jost Niederteufen  
Simone Lafos Weinfeldern  
Ursina Looser Eren Zürich  
Corina Nyffeler Bern  
Raphaela Pfändler Winterthur  
Olivia Stöckli La Comballaz  
Snezana Stojcic Zürich  
Iva Straub-Lompar Zürich  
Isabelle Tromme Cossonay  
Karin Zeder Zürich  
Sebastian Zollinger Ebikon

### Eintritte Schnuppermitgliedschaften

Lea Michèle Finger Utzensdorf  
Léonie Junker Uetikon am See  
Teodora-Alina Moser Aarau Rohr  
Jasmin Schüpbach Bättwil

### Eintritte Studentenmitgliedschaften

Claudia Jäggi Winterthur  
Jasmin Menekse Zürich  
Alessia Negri Bellinzona

### Eintritte Studentenmitgliedschaften

Claudia Jäggi Winterthur  
Jasmin Menekse Zürich  
Alessia Negri Bellinzona

## **Gratulation den neuen Fachtitelträger/ innen**

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

Sandra Aepli Hergiswil NW  
Eva Antonak Herzogenbuchsee  
Damaris Bachmann Langenthal  
Valentina Simona Basciani Näfels  
Aleksandra Bratic Grunauer Baden  
Flurina Deragisch Aarau  
Manuela Derrer Jona  
Noémie Faure-Nguyen Vevey  
Nadja Fürer-Zesiger Walperswil  
Laurine Gosteli Zürich  
Sarah Haueter Braunau  
Regina Hess Gümligen  
Ines Holzmann Ebikon  
Michèle Luginbühl Affolter Bern  
Claudia Metzger Aarau  
Alina Rüegg Luzern  
Anna Scheiwiller Soltohurn  
Julia Schuler Bern  
Ariane Sarah Stauber Bern  
Jennifer Steinbach Günsberg  
Martina Steiner Liebefeld  
Snezana Stojcic Zürich  
Margot Vogelsanger St. Gallen  
Sonja Vogelsanger Rapperswil  
Melanie Schwery Brig

Das riecht  
nach W-Lan...



MATTIELLO



**Buchbesprechung**  
**Maria Teresa Diez Grieser, Roland Müller. Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen.**  
**Klett-Cotta, Stuttgart 2018**



Unter Mentalisieren versteht man die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse bei sich und anderen wahrzunehmen und zu verstehen, sich gleichsam mit fremden Augen betrachten zu können. Diese Fähigkeit entwickelt sich in der frühen Kindheit, abhängig von den Beziehungserfahrungen und

dem affektiven Austausch mit den ersten Bezugspersonen. Mentalisierungsfähigkeit bildet eine zentrale Grundlage für Wahrnehmung, Gestaltung und Verarbeitung sozialer Beziehungen, eine wichtige Voraussetzung psychischer Gesundheit. Bei misshandelten oder traumatisierten Kindern sowie bei psychischen Störungen ist diese Fähigkeit beeinträchtigt.

Die Autoren, erfahrene Fachpsychologen für Psychotherapie FSP mit langjähriger Tätigkeit im klinischen Bereich und in der Präventionsforschung, rollen in einem ersten Kapitel die Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der Entstehung von Mentalisierungsfähigkeit auf. Fallbeispiele von Kindern in verschiedenen Altersstufen veranschaulichen die theoretischen Ausführungen. Kinder- und Jugendtherapie schliesst grundsätzlich Eltern- oder Familienarbeit mit ein, daher gilt es, auch die Mentalisierungsfähigkeit von Eltern als wichtigen Faktor für die gelingende Entwicklung des Kindes zu fokussieren bzw. zu stärken. Der Hauptteil des Buches widmet sich dem psychotherapeutischen Vorgehen, von der Auftragsklärung über das therapeutische Fördern von Mentalisieren bis zur Beendigung der Behandlung. Eine Fülle von mentalisierungsanregenden Spielen und Übungen für die therapeutische Arbeit mit Familien, mit Eltern und Kindern/Jugendlichen sowie Interventionstechniken für den therapeutischen Prozess werden dargestellt.

Mentalisierungsförderung ist nicht an eine spezielle Technik oder an ein Manual gebunden. Sowohl psychodynamische, kognitiv-verhaltenstherapeutische oder systemische Therapieansätze können mit dem Wirkfaktor Mentalisieren erfolgreich arbeiten. Wirksame Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen hat schon immer mentalisierungsfördernde Elemente umfasst, um Selbstwirksamkeit, Beziehungsfähigkeit und Interesse an der Welt zu stärken. Den Autoren gelingt es, die Bedeutung einer mentalisierenden Haltung in der Kinder- und Jugendpsychotherapie detailliert darzustellen und zu diskutieren. Psychotherapeutisch und beratend Tätige finden in diesem Buch viele Anregungen sowie eine Auswahl an praktisch umsetzbaren Interventionsmöglichkeiten. Ein ausführliches Literaturverzeichnis schliesst das Buch ab.

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

**Stefanie Rietzler & Fabian Grolimund, (2020):  
Lotte, träumst du schon wieder? Hogrefe Verlag  
Bern, 1. Auflage.  
ISBN 978-3-456-86081-7**



Wer träumt schon nicht gerne mal vor sich hin, wenn es langweilig ist? Aber darf man das? Diese Frage ist wohl nicht so einfach zu beantworten. Die vorliegende Neuerscheinung versucht, verpackt in eine ansprechende und verständliche Geschichte, eine Antwort zu finden.

Das Buch spricht mich optisch direkt an. Bereits auf dem Buchumschlag treffen Traum und Realität aufeinander. Die Mimik und Gestik der Figuren auf dem Coverbild lassen direkt auf deren Rolle und Charakter schliessen und unterstreichen damit den Titel. Öffnet man das Buch, trifft man auf eine Art Landkarte, die neugierig macht. Obwohl 240 Seiten eher viel sind, wirkt die Erzählung durch die angenehme Schriftgrösse und die vielen ansprechenden Illustrationen sehr leicht.

Hauptakteurin ist Lotte, ein Hasenmädchen, das sich sehr oft und unglaublich phantasievoll in ihren Träumen verliert. Leider passiert dies häufig zu ungünstigsten Zeitpunkten und bringt sie immer wieder in unangenehme Situationen. Oft braucht sie diese Träume aber auch, um ihrer Trauer und Wut zu entkommen und Erlebtes zu verarbeiten. Traum und Realität laufen parallel nebeneinander und bilden zwei verschiedene und doch zusammenhängende Erzählungen. Im echten Leben scheinen alle etwas von ihr zu erwarten, das sie nicht erfüllen kann. Zum Glück hat sie zwei sehr gute Freundinnen, die immer zu ihr stehen. Und Lotte lernt eine wahrhaft geheimnisvolle Lehrerin kennen, die ihr die guten Seiten des Träumens und die Möglichkeit, mehr Kontrolle zu erlangen, beibringt. Auch die grössten Kritiker werden schliesslich zu wichtigen Unterstützern und helfen Lotte. Die anfängliche Schwere und Aussichtslosigkeit, die Lotte und auch der Leser erfährt und fühlt, wandelt sich in spürbare Leichtigkeit und

Zuversicht. Am Ende ist alles gut - wenn auch nicht perfekt. Genau so, wie es im Leben ist und sein darf.

Neben all der positiven Kritik habe ich jedoch den Eindruck, dass in einzelnen Passagen gewisse Geschlechterklischees bedient werden. Die Frauen sind vermeintlich verantwortlich für die Erziehung und werden zu Beginn eher negativ und hart charakterisiert. Die Männer sind die Unterhalter und werden verständnisvoll und lösungsorientiert beschrieben. Diesen Geschlechterunterschied erkenne ich auch in der jeweiligen Einführung der Autoren. So spricht Frau Rietzler eher emotional explizit die Mädchen an und Herr Grolimund eher analytisch seinen Sohn. Allgemein stelle ich mir die Frage, ob sich das Buch eher an weibliche Leser richtet oder aber beide Geschlechter gleichermaßen anspricht.

Was neben der eindrucksvollen Optik und der herzlichen Geschichte hervorzuheben ist, sind die verschiedenen Tricks, die Lotte erlernt, um sich das Leben einfacher machen zu können. Diese Tricks werden am Ende des Buches in «Lottes Trickkiste» noch einmal übersichtlich festgehalten und bedienen sich fundierter Techniken aus dem klassischen Verhaltenstraining, der Meditation, dem Autogenen Training, Achtsamkeitstrainings und der Selbsthypnose. Dazu gibt es eine Audiodatei ([www.lottestrickkiste.ch](http://www.lottestrickkiste.ch)) mittels der die verschiedenen Übungen angeleitet durch eine angenehme Stimme geübt werden können. Die Erklärungen und Anleitungen sind einfach und die Übungen kurz und effektiv.

Alles in Allem liegt hier ein positives, starkes Lese-, Vorlese- und Lehrbuch vor, das sich an träumende Kinder, deren Eltern, Freunde und Lehrpersonen richtet. Auch im therapeutischen Prozess kann dieses Buch seinen Platz finden und es eignet sich hervorragend als Geschenk.

Buchbesprechung von Christine Kuonen-Abgottspon

**Lamprecht, Katharina. Die Rennschildkröte 31  
Therapeutische Geschichten für Kinder  
Ernst Reinhardt Verlag München, 2020**

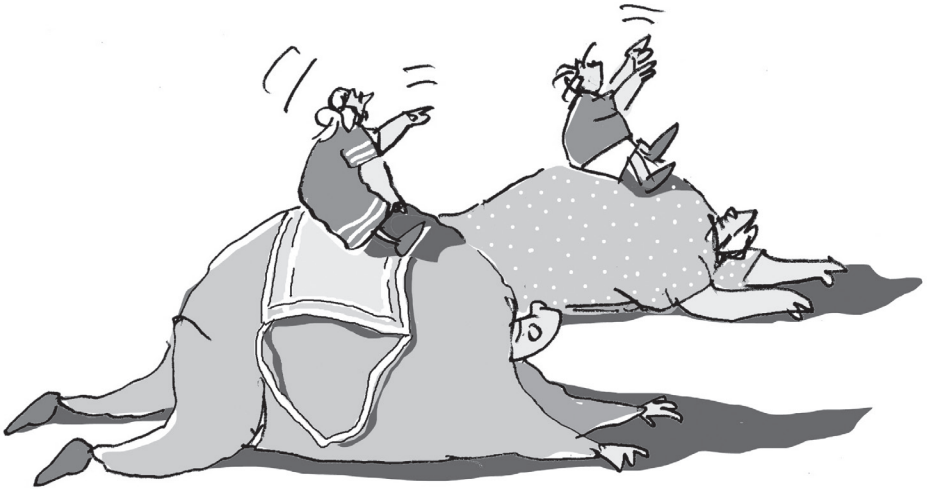


Beratung und Psychotherapie beruhen auf dem Erzählen von Geschichten. Erlebtes und Erfahrenes, aber auch Gefühle, Emotionen, innere Zustände, Ideen, Spekulationen sowie Tag- und Nachträume kommen in Beratungssituationen zur Sprache.

Das vorliegende Buch enthält Geschichten, die im therapeutisch-beratenden Prozess eingesetzt werden können und den Zugang zu psychischen Prozessen erleichtern sollen. Ein erstes Kapitel referiert Grundlagen des Therapeutischen Erzählens, wie die Bedeutung des magischen Erzählens, die Macht der inneren Bilder, die Wechselwirkung von Körper und psychischen Prozessen sowie Aspekte der Hypnotherapie. Die Autorin, Mutter und Heilpraktikerin für Psychotherapie, greift auf ihre eigenen Erfahrungen zurück und ergänzt diese mit Auszügen und Verweisen auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Experimente. Die 31 Therapeutischen Geschichten im Hauptteil, längere und auch kurze, sind in bestimmte Bereiche unterteilt und für Kinder unterschiedlichen Alters gedacht. Stichworte unter den Titeln verweisen auf mögliche Beratungssituationen oder Anlässe, für welche die Geschichte passen könnte. Die Indikationen reichen von A bis Z, von Abhängigkeit über Minderwertigkeitsgefühle, Schulangst, Ungeduld und viele weitere psychische Zustände bis zu Zwang. Ein Literaturverzeichnis schliesst das Buch ab.

Wer gerne erzählend mit Kindern und Jugendlichen unterwegs ist, beratend oder auch nicht beratend, findet hier Geschichten, die ganz einfach Vergnügen bereiten, zum Weiterdenken anregen und vielleicht auch beim Lösen von psychischen Verstrickungen helfen.

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



... Eltern sein dagegen sehr ...

MATTIELLO

# Aus der Praxis – für die Praxis

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

## Universität Zürich

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

*lic.phil. Catrina Bolli, SPD Winterthur Stadt Gesprächsführung im Erstgespräch und in herausfordernden Konstellationen: Drei Merkblätter für Berufseinsteigende, für Assistenzpsychologinnen und für Assistenzpsychologen des SPD Winterthur Stadt*

Im Rahmen der Praxisforschungsarbeit wurden für das Erstgespräch verschiedene Merkblätter konzipiert. Die Merkblätter sollen die Schulpsychologin/den Schulpsychologen durch das (herausfordernde) Gespräch mit den Eltern führen. Die Anleitungen basieren auf der Theorie der systemischen Therapie und Beratung. Im Zentrum steht die Gestaltung des Erstgesprächs. Dies beginnt beim Herstellen des Rapportes, führt über die Auftragsklärung bis hin zu den Zielvereinbarungen. Zum Abschluss folgt die Evaluation der Gespräche und des Begleitprozesses.

Weiter wird auf einige Charakteristiken von «herausfordernden» Eltern sowie einem möglichen Umgang damit eingegangen. Diese Einteilung wurde aufgrund von Interviews mit allen Teammitgliedern des Schulpsychologischen Dienstes Winterthur Stadt vorgenommen. Daraus ergaben sich drei Hauptgruppen von «herausfordernden» Eltern mit den Merkmalen «fordernd», «ängstlich und/oder unsicher» und «ablehnend».

*lic.phil. Sandra Diethelm, SPD Stadt Adliswil Anpassung der schulpsychologischen Beratungsleistung an die Bedürfnisse der Schule und Prozessoptimierung bestehender Angebote*

Dem Schulpsychologischen Dienst (SPD) ist es ein Anliegen, ratsuchende Lehrpersonen effektiv und effizient zu beraten und sie in ihrem Schulalltag zu unterstützen, so dass sie Kompetenzen zur selbständigen Problembewältigung erlernen. Bei gewissen Teilen aus der Lehrerschaft zeigt sich eine Tendenz dazu, niederschwellige Fördermassnahmen erst nach einer vollumfänglichen Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst anzugehen, obwohl es dafür keine Empfehlung des Schulpsychologischen Dienstes bräuchte. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Verunsicherung im Umgang mit dem Schüler/der Schülerin sehr gross ist, und/oder dass das Beratungsangebot des Schulpsychologischen Dienstes stark mit einer Anmeldung zur schulpsychologischen Abklärung verknüpft wird. Daraus resultiert eine längere Zeit, in der sich die Problematik des Schülers/der Schülerin potenziell verstärken kann und die Lehrperson und unter Umständen auch die Klasse zunehmend belasteter werden. Der Schulpsychologische Dienst bietet wöchentlich eine telefonische Sprechstunde an, in der Fälle anonym besprochen werden können. In dieser Praxisforschungsarbeit soll in einem ersten Schritt die Lehrerschaft befragt werden, welche weiteren Angebote sie vom Schulpsychologischen Dienst in Anspruch nehmen würde, um die oben dargestellte Situation zu verbessern. Dies würde beispielsweise beinhalten: Anonyme telefonische oder persönliche Fallberatung, Fachteam, Helferrunde, Unterrichtsbesuch, Einzel-, Gruppensupervision zu einem wiederkehrenden Förderproblem im Sinne einer präventiven Massnahme (Verhaltensstörungen,

Classroom Management, schwierige Elterngespräche usw.). Das Fachteam ist ein Austausch mit allen beim konkreten Schüler involvierten Fachpersonen, der ohne die Eltern, jedoch mit deren Zustimmung stattfindet. Beispielsweise können so effizient niederschwellige Fördermassnahmen erarbeitet und deren Umsetzung beschlossen werden. Die Befragung wird per Online-Fragebogen durchgeführt werden und so konzipiert sein, dass daraus Angebots- und Prozessoptimierungen im Sinne einer Qualitätssteigerung des Leistungsangebots abgeleitet werden können. Sich daraus ergebende schulunterstützende Massnahmen sollten konzipiert, bei der Zielgruppe bekanntgemacht sowie durchgeführt werden.

*M.Sc. Leonie Trummer, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Wohlen*

*M.Sc. Kathrin Benz, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Wohlen*

*Präsentationsmappe zur Unterstützung bei Gesprächen*

Das Führen von Gesprächen stellt eine zentrale Aufgabe einer Schulpsychologin/eines Schulpsychologen dar. Häufig werden Themen besprochen, von denen nicht alle am Gespräch beteiligten Personen über denselben Wissensstand verfügen. Neben abstrakten Sachverhalten und teilweise schwierigen Gesprächsthemen erschweren Fachbegriffe und kulturelle Unterschiede eine Verständigung. Aus der Berufspraxis ist bekannt, dass Visualisierungen als Unterstützung bei Gesprächen dienen können. Daher erstellen wir im Rahmen der Praxisforschungsarbeit eine Präsentationsmappe, welche spezifisch im Kanton Aargau einsetzbar ist. Konkret soll sie verschiedene Themen beinhalten, die häufig besprochen und erklärt werden; wie beispielsweise das Aargauer Schulsystem und deren Sonderschulen sowie dienstinterne Abläufe. Ebenso werden Beispielaufgaben von häufig verwendeten Tests, Modelle ausgewählter Störungsbilder und mögliche schulische Massnahmen bei besonderem Förderbedarf präsentiert. Die Visualisierung der Themen unterstützt im Arbeitsalltag die Gesprächsführung mit Eltern, Lehr- und weiteren Fachpersonen. Idee ist, dass durch die schematische und ansprechende Darstellung die Verständigung sowohl verbessert (qualitativ, nachhaltig) als auch vereinfacht

(quantitativ) wird. Wir stellen uns vor, dass jede Schulpsychologin/jeder Schulpsychologe des Kantons eine solche Mappe in Form eines Ringbuchs beziehen und bei Bedarf adaptieren kann. Als Ideengrundlage unserer Praxisforschungsarbeit diente die Präsentationsmappe des SPD Horgen.

*M.Sc. Susan Keller, SPD Kanton St. Gallen*

*Durchführung und Evaluation eines bestehenden Gruppentrainings für Kinder mit ADHS unter Einbezug der Eltern und Lehrpersonen*

Im schulpsychologischen Alltag ist die Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung von Schülerinnen und Schülern ein wiederkehrendes Thema, denn von AHDS betroffene Kinder stellen ihr familiäres und schulisches Umfeld vor grosse Herausforderungen. Vor vier Jahren haben zwei damalige Teilnehmerinnen der Weiterbildung MAS in Schulpsychologie (Lena Bleiker und Andrea Ebnetter) – ebenfalls im Rahmen der Praxisforschungsarbeit und auf Grund des wahrgenommenen Bedürfnisses unter Fachpersonen nach einem konkreten Angebot für Kinder mit dieser Störung – ein Trainingsprogramm für betroffene Kinder sowie Beratungseinheiten für Eltern und Lehrkräfte zusammengestellt. Dieses Programm konnte auf Grund fehlender zeitlicher Ressourcen jedoch bisher nicht in der Praxis erprobt werden. In Zusammenarbeit mit einer Schulpsychologin der Stadt St. Gallen (Laura Abgottsson) soll nun das bereits konzipierte Gruppentraining angepasst (gekürzt), durchgeführt und evaluiert werden.

*M.Sc. Benedikt Meier, SPD Stadt Zürich*

*Qualitätssicherung in der Anschaffung psychologischer Test- und Fragebogenverfahren am Schulpsychologischen Dienst der Stadt Zürich*

Das Ziel der Praxisforschungsarbeit ist, eine auf den schulpsychologischen Dienst der Stadt Zürich zugeschnittene Checkliste mit Kriterien zur Anschaffung psychologischer Test- und Fragebogenverfahren zu erstellen, welche neben den dienstlichen Anforderungen, wie der Umsetzung des standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV), auch testpsychologische Gütekriterien berücksichtigt. Die Checkliste dient ferner als

Instrument zur Qualitätssicherung in der zukünftigen Anschaffung neuer psychodiagnostischer Test- und Fragebogenverfahren. Mit Hilfe der Checkliste wurden ausserdem die häufig verwendeten Testverfahren in den Testarchiven der sieben Zweigstellen überprüft, sowie eine Empfehlung zur Grundausstattung in den jeweiligen Diensten verfasst.

*M.Sc. Babette van Merkesteyn, SPD Winterthur Stadt Förderung der Beziehung zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen – Konzept, Durchführung und Evaluation einer Reflexionsgruppe für Lehrpersonen*

Der Beziehung zwischen einer Lehrpersonen und ihren Schülern und Schülerinnen (SuS) kommt eine sehr grosse Bedeutung zu: sie ist, neben der Intelligenz, der bedeutendste Prädiktor für Schulerfolg, wie Hattie (2001) dies in seiner Studie hervorheben konnte. Ihrer wichtigen Rolle als Bezugs- und Beziehungsperson sind sich Lehrpersonen jedoch oft gar nicht bewusst. In der schulpyschologischen Arbeit begegnet man vielen Kindern, die einen unsicheren Bindungsstil entwickelt haben. Häufig zeigen diese Schwierigkeiten in der Schule und ein für die Lehrpersonen herausforderndes Verhalten. Oft reagieren diese zwar gut gemeint, aber nicht hilfreich für die Kinder. Dies führt dann zu einer Negativspirale: die Lehrpersonen reagieren nicht adäquat auf das herausfordernde Verhalten des Kindes, es kommt zu Bestrafungen, was die Beziehung zunehmend belastet und weiteres herausforderndes Verhalten fördert. Schliesslich ist in vielen Fällen die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind derart belastet, dass die Lehrperson, am Ende ihrer Kräfte angekommen, das Kind als nicht mehr tragbar empfindet. Das Kind wiederum wird dann der Schule verwiesen und in seinen unsicheren Bindungserfahrungen bestätigt. In vielen derartigen Fällen wird der SPD erst informiert, wenn die Situation schon brenzlich und Energie und Einsatzbereitschaft der Lehrperson nur noch gering sind. Ziel dieser Praxisforschungsarbeit ist das Planen, Durchführen und Evaluieren einer Gruppe für Lehrpersonen, in der zum einen Wissen über die frühkindlichen Bindungserfahrungen und über die Bedeutung der Lehrperson-Kind-Beziehung vermittelt werden soll. Zum anderen soll mit den Lehrpersonen anhand von Fallbeispielen und eigenen Erfahrungen geübt werden, wie sie ein gute

Beziehungen zu ihren Schülern und Schülerinnen aufbauen und aufrechterhalten und wie sie in schwierigen und herausfordernden Situationen reagieren können.

*MA Shabnam Pouraghajan, Pestalozzihaus Rätterschen Eine Broschüre für die Schulpsychologie im Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen*

Der Umgang mit geflüchteten traumatisierten Kindern und Jugendlichen stellt für die Schule oftmals eine grosse Herausforderung dar. Viele Flüchtlingskinder sind durch die Ereignisse vor und während der Flucht traumatisiert und leiden nach der Ankunft im Gastland unter einem unsicheren Aufenthaltsstatus, erhöhtem Akkulturationsstress, Kommunikationsproblemen, sozialer Isolation und grossen Anpassungsschwierigkeiten. Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine solche Fülle von Belastungen zu einer erhöhten Prävalenz psychischer Störungen bei Geflüchteten führt. Die bisherige Forschung zeigt, dass Kontakte mit Einheimischen möglicherweise helfen, die sozialstrukturelle Integration zu beschleunigen. Aus Sicht der Geflüchteten bedeutet Kontakt viel mehr als nur sozialstrukturelle Integration und daher ist es wichtig zu wissen, wie psychische Gesundheit von Geflüchteten durch Kontakt mit Einheimischen gefördert werden kann. In der Studie von Pouraghajan, Morina und Ullrich (2016) wurden die Auswirkungen des Intergruppenkontakts zwischen Flüchtlingen und Schweizern auf die Gesundheit der Erstgenannten untersucht. Dabei zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen postmigratorischen Lebensschwierigkeiten (PMLD) und Distress geringer wurde. Der Zusammenhang zwischen einem erlebten Trauma und psychopathologischen Symptomen war bei vorhandenem Intergruppenkontakt jedoch verstärkt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass ein grosser Forschungsbedarf besteht, was die günstigen Effekte von Kontakt, aber auch die psychotherapeutische Versorgung von Geflüchteten angeht. Die Studie war explorativ und nicht hypothesentestend. Daher ist eine systematische Untersuchung des sozialen Kontakts besonders aktuell und relevant. Aus diesem Grund werden diese Ergebnisse an einer grösseren Stichprobe repliziert. Es ist auch von grosser Bedeutung, zwischen verschiedenen Formen von Kontakt zu unterscheiden – Kontakt mit der Familie, mit den Leuten

aus dem Heimatland, mit den anderen Geflüchteten und Kontakt mit Schweizern. Dabei möchten wir der Frage nachgehen, welche Rolle andere Kontaktformen in Zusammenhang zwischen Belastungsfaktoren und psychischer Gesundheit von Geflüchteten spielen. Zudem wird die soziale Unterstützung spezifischer betrachtet, indem wir untersuchen, wie sich vor allem instrumentelle und emotionale Unterstützung auf klinische Symptome auswirken können. Die Ergebnisse der Studie und Informationen rund um das Thema psychische Gesundheit von geflüchteten Kindern und Jugendlichen werden zusammengefasst. Das Produkt ist eine Broschüre, welche den Schulpsychologen und Schulpsychologinnen und weiteren Interessenten als Nachschlagewerk verteilt werden kann.

*M.Sc. Trefa Bahrami, SPD Stadt Zürich*  
*Herausforderung der Integration bei fremdsprachigen und schulungsgewohnten Kinder und Jugendlichen in den Aufnahmeklassen der Stadt Zürich: Handhabung der interdisziplinären Zusammenarbeit, Hilfestellungen und Gelingensbedingungen*

Die Schulen stehen vermehrt vor der Herausforderung, fremdsprachigen und schulungsgewohnten Kindern und Jugendlichen von Ausländern, die in die Schweiz ankommen, Schulbildung und Integration zu ermöglichen. Psychosoziale Belastungen, prekäre Wohnsituationen, Umzüge, unsicherer Aufenthaltsstatus, vorhandene Sprachbarriere, Diskrepanz zwischen dem Lebensalter und dem Schulstoff, keine Alphabetisierung, Traumatisierung und Verhaltensauffälligkeiten können die Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen erschweren. Das Volksschulgesetz ermöglicht es, zwischen zwei Modellen der Einschulung dieser Schüler zu wählen: DaZ-Modell und Konzept der Aufnahmeklasse. Das DaZ-Modell sieht eine schrittweise Integration für alle am ersten Tag vor. Während die Aufnahmeklasse einen geschützten Rahmen für ein Jahr bietet. Neu ist es auch möglich, die Schüler schrittweise bis zu 2 Jahre in die Regelklasse zu integrieren. In der Stadt Zürich haben sich mehrere Schulkreise für das Konzept der Aufnahmeklasse entschieden. Hier soll der Fokus dieser Arbeit gesetzt werden. Es soll anhand der Aufnahmeklassen in der Stadt Zürich aufgezeigt werden, welche Hilfestellungen bezüglich fremdsprachiger

Kinder und Jugendlichen bestehen und wie diese umgesetzt werden. Es soll mehrheitlich explorativ aufgezeigt werden, wie die interdisziplinäre Zusammenarbeit umgesetzt wird und die Gelingensbedingungen sollen auf mehreren Ebenen (DaZ-Lehrperson, Schüler, Schulleitung, SPD, SSA, SHP) herausgearbeitet werden. Die Exploration soll einen besseren Einblick in die Prozesse, Massnahmen und Kompetenzbereiche der Akteure aufzeigen. Natürlich beeinflusst die politische Ebene, auf Bundesebene wie auch kantonale, solche Prozesse. Da die Exploration aller Ebenen den zeitlichen Rahmen dieser Arbeit überschreitet, werden die Schwerpunkte auf Ebene der Schulen in der Stadt Zürich gesetzt, spezifischer auf die Ebene der folgenden Akteure: Lehrpersonen, Schulleiter, Schüler, und SPD. Diese Arbeit soll auch ermöglichen, die schulpädagogischen Tätigkeiten in diesem Zusammenhang effizienter zu gestalten: Psychoedukation, Beratung, Fallführung, Abklärung, Sonderschulabklärung, Institutionelle Vernetzung, Networking generell, Weiterbildung traumatisierte Kinder, Differenzierung, Geschichte, Fallführung. Mit halbstandardisierten Fragebögen und Interviews werden die Erfahrungen und Rückmeldungen gesammelt. Welche Strukturen sind auf welchen Ebenen vorhanden? Erhalten die Lehrpersonen genug Unterstützung und sind sie genug ausgebildet? Wie läuft die interdisziplinäre Zusammenarbeit ab? Wann wird der SPD kontaktiert und bei welchen Fragestellungen? Zusammenarbeit mit welchen Institutionen, Beziehungsaufbau, Qualität, Bedürfnis nach Stabilität, Elternpartizipation, Einsatz von Spielen, Sprachförderung, Orientierung im Alltag, Institutionelle Vernetzung? Sind die Lehrpersonen ausgebildet für traumatisierte Kinder und Jugendliche? Was sind die Bedürfnisse der Schüler? Frage nach dem Wohlbefinden, Wünsche, Erwartungen, Grenzen? Ebenso ist die allgemeine Frage, ob dieses Modell noch aktuell ist und was noch verbessert werden könnte.

*M.Sc. Valentina Basciani, SPD Kanton Glarus*  
*Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule: Beratungshilfe für den Schulpsychologischen Dienst des Kantons Glarus*

Eine häufige Fragestellung, mit welcher der Schulpsychologische Dienst im Alltag konfrontiert wird, betrifft



das Thema „Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule“. Lehrpersonen suchen vermehrt Unterstützung in Form von mehr Ressourcen bzw. verstärkten Massnahmen (Sonderschule im Bereich Verhalten). Daraus folgt die Frage, wie einzelne Lehrpersonen den Begriff *Verhaltensauffälligkeiten* definieren und wie sie auf verhaltensauffällige Kinder reagieren und mit ihnen umgehen. Lehrpersonen sind im Umgang mit unterrichtsstörenden Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern teilweise stark gefordert und belastet. Das Hauptziel dieser Projektforschungsarbeit, welche in enger Zusammenarbeit und im Austausch mit dem Amt für Volksschule und der Fachstelle Sonderpädagogik des Kantons Glarus realisiert wird, ist es deshalb, zunächst einmal eine Beratungshilfe für den Schulpsychologischen Dienst (SPD) des Kantons Glarus bezüglich auffälligem Verhalten in der Schule zu entwickeln. Dies im Hinblick darauf, um anschliessend eine kompakte, verkürzte Broschüre für Lehrpersonen und Schulleitungen mit dem Titel „Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule“ zur Übersicht und Unterstützung der Schulen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu kreieren. In der Beratungshilfe für den SPD soll in einem ersten Schritt versucht werden, (auffälliges) Verhalten aus den unterschiedlichen Perspektiven (Lehrperson, Schulische Heilpädagogik, Schulpsychologie) zu beleuchten und dabei in einem zweiten Schritt die verschiedene Formen und unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungen bezüglich auffälligem Verhalten zu berücksichtigen. In einem dritten Schritt soll ein gemeinsames Verständnis zwischen den verschiedenen Fachpersonen in der Schule aufgebaut werden, wobei sich dieses an den Handlungsmöglichkeiten der Schule orientieren soll. In einem vierten und letzten Schritt soll dem SPD im Rahmen des *Kompasses* mögliche Instrumente, Methoden, Interventionen und Massnahmen im Hinblick auf die Beratung von Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gegeben werden. Dabei werden Beispiele beschrieben, an welchen sich die beratenden Schulpsychologen orientieren können.

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

*M. Sc. Damaris Bachmann, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Zofingen  
Kreisspiele zur Förderung der Inhibition im Kindergarten*

Die Selbstregulation beschreibt die Fähigkeit, Verhalten, Gedanken, Gefühle und Handlungen zielgerichtet steuern zu können. Ihr zugrunde liegen höhere kognitive Prozesse, die als Exekutive Funktionen bezeichnet werden. Wissenschaftliche Befunde sprechen für eine wichtige Entwicklungsphase der Exekutiven Funktionen im späten Vorschulalter. Zudem wird davon ausgegangen, dass durch gezieltes Üben dieser Funktionen auf neuroanatomischer Ebene Veränderungen bewirkt werden können.

In Zusammenarbeit mit einem schulischen Heilpädagogen wurden aus bereits bekannten Spielideen, die oftmals für ältere Kinder konzipiert sind, einige ausgewählt, für die Kindergartenstufe angepasst und in drei Kindergärten ausprobiert. Die Standorte wurden so gewählt, dass sie sich bezüglich Grösse der Gemeinde und sozio-demographischen Gegebenheiten unterscheiden. Nach der Einführung durch die Schulpsychologin wurden die Spiele über mehrere Wochen hinweg wiederholt und mögliche Varianten davon ausprobiert. In abschliessend durchgeführten qualitativen Interviews mit den Lehrpersonen und schulischen HeilpädagogInnen wurden sie unter den Aspekten "Instruktionsverständnis", "vorausgesetzte Deutschkenntnisse", "Variationen der Schwierigkeit" und "Einsetzbarkeit" ausgewertet. Endprodukt ist eine kleine Sammlung von Spielanleitungen, welche ohne grossen Materialaufwand im Kindergartenalltag eingesetzt werden können.

*M. Sc. Manuela Zemp, SPD Stadt Zürich und lic. phil.  
Rebecca Hofmann, SPD Stadt Zürich  
Schulabsentismus in Stadtzürcher Schulen*

Im schulpsychologischen Alltag gehören Fragestellungen, welche länger währendes schulabsentes Verhalten betreffen, zu den komplexesten und aufwändigsten Beratungsthemen, verbunden mit viel Unsicherheit und Hilflosigkeit auf Seiten der Lehrpersonen. Bis dato lagen jedoch keine konkreten Daten zu Häufigkeit und Verlauf vor, ebenso wenig zu bestehendem Handlungsrepertoire der Schulen und zu konkreten Anliegen an die schulpsychologische Beratung.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der aktuellen Situation der Stadt Zürich in Bezug auf Schulabsentismus. Sie hatte zum Ziel, schulinterne Handlungsweisen und Abläufe im Zusammenhang mit Schulabsentismus zu eruieren und einen möglichen Bedarf nach Ausbau des schulpsychologischen Beratungsangebots aufzudecken. Es wurden N=11 Schulleitungen aus zwei Schulkreisen der Stadt Zürich mittels qualitativer Interviews befragt. Dabei zeigte sich, dass grosse Unterschiede zwischen den befragten Schulleitungen in Bezug auf Wissensstand und Definition von Schulabsentismus, sowie in Bezug auf den konkreten Umgang damit bestehen. Es wurden von Seiten der Schulleitungen konkrete Anliegen an die Beratung durch den SPD formuliert. Die Praxisforschungsarbeit dient somit als Grundlage für die Entwicklung einer konkreten Handreichung für die Schulen mit entsprechenden schulpsychologischen Empfehlungen.

*M. Sc. Alina Rüegg, Schulpsychologischer Dienst  
Kanton Uri  
Kundenbefragung: Zufriedenheit mit der Arbeit des  
SPD Uri*

Im Rahmen der Praxisforschungsarbeit wurde eine quantitative Befragung bezüglich der Zufriedenheit von schulischen Fachpersonen sowie Eltern mit der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes (SPD) im Kanton Uri durchgeführt. Von den eingeladenen Personen haben 95 Familien (55%) sowie 187 schulische Fachpersonen (39%) teilgenommen. Die Gesamtbeurteilung fiel positiv

aus – in beiden Stichproben gaben über 93% an, zufrieden oder eher zufrieden zu sein. In den verschiedenen Items der Befragung fallen einige, eher negativ beurteilte, auf. Diese sind für die Weiterentwicklung unserer schulpsychologischen Arbeit zentral. Fast 20% der schulischen Fachpersonen gaben an, dass sie eher nicht oder nicht zufrieden mit der Arbeit des SPD im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten sind. Ausserdem wird die Wartezeit im Beratungsprozess von über 20% der schulischen Fachpersonen eher nicht oder nicht als angemessen beurteilt. Aus den offenen Rückmeldungen und Verbesserungsvorschlägen zeigte sich ein möglicher Zusammenhang zwischen den Wartezeiten und der Beratung bei verhaltensauffälligen Schülern. Es scheint, dass dieser Klärungsprozess den schulischen Fachpersonen zu lange dauert. In der Elternbefragung fällt vor allem die Beurteilung der Information über den Beratungsprozess des SPD durch die Schule auf. 35% der Eltern gaben an, dass sie im Voraus nicht oder eher nicht ausreichend informiert worden sind. Die Rückmeldungen zeigen, dass die systemische und schulnahe Arbeitsweise des SPDs positiv wahrgenommen wird. Aus einer früheren schulischen Befragung wissen wir, dass verhaltensauffällige Schüler eine hohe Belastung sind. Nun zeigt sich, dass in diesem Bereich auch die Arbeit und Beratung des SPD reflektiert und evaluiert werden muss. Zudem muss die Elterninformation durch die Lehrpersonen überprüft werden.

*M. Sc. Flurina Deragisch, Schulpsychologischer Dienst  
Kanton Aargau, Regionalstelle Aarau, Aussenstelle  
Lenzburg*

*M. Sc. Regula Gerber, Schulpsychologischer Dienst  
Rottal*

*Migrationsfair testen: Mitentwicklung eines Untertests*

Im Rahmen des Pilotprojekts "migrationsfares Testen IDS-2", der Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel, entsteht eine möglichst "migrationsfaire" Testbatterie. Sie basiert auf Untertests (UT) der IDS-2 und das Pilotprojekt findet unter der Leitung von Prof. Dr. Alexander Grob statt. Weitere Mitwirkende sind Doktorandinnen und Studierende des Masterprojekts der Universität Basel sowie oben genannte Autorinnen. Die zugrundeliegende Problematik besteht darin, dass den Kindern

und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund grosser kultureller Unterschiede und möglicher mangelnder Erfahrung die Vertrautheit mit dem Testmaterial zur Intelligenzmessung fehlt. Hinzu kommen unter anderem unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten, unpassende Inhalte in herkömmlichen Tests (z.B. abstrakte geometrische Figuren, Papier und Bleistift), Erfassung unterschiedlicher Merkmale (z.B. nicht IQ, sondern kulturelle Anpassung), ethnische Minoritäten in der Standardisierungsstichprobe oder ein Testleiter-Bias. Nun soll eine Testbatterie mit sechs UT zur Intelligenzmessung und zwei UT zur Erfassung der exekutiven Funktionen entwickelt werden, welche dieser Problematik Rechnung trägt.

Als Produkt dieser Praxisforschungsarbeit geht eine Erstversion eines vollständigen UT zur Messung des visuellen Langzeitgedächtnisses des Funktionsbereiches Intelligenzmessung hervor. Dieser UT basiert auf dem UT "Bild erinnern" der IDS-2. Die Konstruktion der Aufgaben berücksichtigt die beschriebenen Herausforderungen bei der Testung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und soll somit zu faireren Testbedingungen beitragen. Der UT besteht aus einem bebilderten Holzbrett mit herausnehmbaren Türchen, wohinter Bildkarten versteckt werden können. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich die Platzierung bestimmter Bilder einprägen und diese nach einer vordefinierten Pause abrufen können. Der eigentlichen Testung wird, basierend auf der Idee des Dynamischen Testens, eine Lernphase vorgeschaltet. Während dieser Lernphase wird die Testperson mit dem Material und dem Testablauf vertraut gemacht. Die fertig entwickelte Erstversion des UT dieser Praxisforschungsarbeit wird der Pilotprojektgruppe zur Testung im Feld und zur Weiterentwicklung als UT der "migrationsfairen" Testbatterie zur Verfügung gestellt.

*Dr. phil. Jennifer Steinbach, KJ-PR: Praxis für Kinder- und Jugendpsychologie und Rechtspsychologie, Solothurn*  
*IDS-2: Interpretationshinweise zum Funktionsbereich Intelligenz*

Die CHC-Intelligenztheorie ist eine Taxonomie kognitiver Fähigkeiten, beinhaltet jedoch auch theoretische Erklärungen dafür, weshalb sich Personen in Bezug auf

die verschiedenen kognitiven Funktionen unterscheiden (Schneider & McGrew, 2012), was in Bezug auf die Kommunikation der Testergebnisse an die betroffenen Kinder/Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen sowie zur Förderung des individuellen kognitiven Potentials zentral ist. Die Weiterentwicklung der IDS zu den IDS-2 erfolgte anhand der CHC-Theorie, wobei bei den IDS-2 die Einschätzung der allgemeinen Intelligenz anhand von sieben der insgesamt 10 Faktoren des CHC-Modells erfolgt (Verarbeitung Visuell, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Kurzzeitgedächtnis Auditiv, Kurzzeitgedächtnis Räumlich-Visuell, Langzeitgedächtnis, Denken Abstrakt und Denken Verbal). Da aktuelle Testverfahren zur Intelligenzdiagnostik jeweils nur eine Auswahl an Sekundärfaktoren des CHC-Modells erfassen, wurde zur breiteren Beurteilung der Intelligenz (zur Erfassung des gesamten Spektrums an Fähigkeiten, welche die CHC-Theorie beschreibt) der Cross-Battery-Assessment (XBA)-Ansatz entwickelt (Flanagan & Mc Grew, 1997; vgl. Hagmann-von Arx, Gauck & Grob, 2016).

Im Rahmen des vorliegenden Interpretationskapitels zum Funktionsbereich Intelligenz der IDS-2 werden zuerst allgemeine Hinweise zur Interpretation des Gesamt-IQ gegeben, gefolgt von klinisch-praktischen Überlegungen zur inhaltlichen Interpretation der Leistung auf den einzelnen Faktoren und Untertests. Es werden dabei insbesondere für unterdurchschnittliche Testleistungen auf den einzelnen Faktoren Punkte genannt, welche bei der Interpretation entweder auszuschliessen oder zu berücksichtigen sind.

*M. Sc. Snezana Stojcic, Schulpsychologischer Dienst Kanton Aargau, Regionalstelle Zofingen*  
*Evaluation des Übungsprogramms für Lehrer »ADHS in der Schule«*

Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) stellen aufgrund ihrer meist ausgeprägten Symptomatik besondere Anforderungen an schulische Lehr- und Fachpersonen. Sie verhalten sich im Unterricht deutlich anders und deutlich weniger angepasst als ihre unauffälligen Mitschüler. Unter Leitung der Schulpsychologin nahmen vier Lehrkräfte der ersten bis vierten Primarstufe einer Regelklasse während sieben Wochen einmal wöchentlich am von

Prof. Gerhard W. Lauth entwickelten Übungsprogramm für Lehrkräfte »ADHS in der Schule« (2014) teil. Anhand eines durchgängigen Konzeptes wurden Wissen über das Störungsbild vermittelt, Erfassungsinstrumente und Fördermassnahmen eingeführt und deren Umsetzung im schulischen Alltag besprochen. Die Teilnehmer setzten die besprochenen Fördermassnahmen direkt im Unterricht mit einem von ADHS betroffenen Kind um. Die nachfolgende Auswertung der Wirksamkeit anhand von Fragebogen zeigte bei allen Teilnehmern eine Erweiterung des Verständnisses und Wissens um ADHS sowie Zuwachs an Handlungssicherheit in Anleitung und Umgang mit betroffenen Schülern und deren Eltern. Zudem verringerte sich die Belastungswahrnehmung der Lehrkräfte eindrücklich, obwohl Verhaltensveränderungen bei den Zielkindern nur bedingt beobachtet wurden. Die Durchführung des Übungsprogramms im Rahmen der schulspsychologischen Tätigkeit wurde trotz hohem zeitlichem und organisatorischem Aufwand als machbar und sinnvoll beurteilt. Anpassungen für ein erfolgreiches Gelingen werden in einer deutlichen Verlängerung der Umsetzungszeit für Wochenaufgaben, der Aufnahme und dem Einbau zusätzlicher Themen und Anregungen seitens der Lehrkräfte sowie der Beschränkung der Teilnehmerzahl gesehen. Die frühzeitige Bekanntmachung des Angebots an Schulen, die finanzielle Abgeltung als Weiterbildungsmodul für Lehrkräfte sowie die sorgfältige Prüfung des passenden Durchführungszeitraumes sind weitere zu berücksichtigenden Faktoren.

## Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern.

**Leitung: Lic. phil. Stefanie Goltz, Fachpsychologin für Kinder- & Jugendpsychologie FSP, eidg. anerkannte Psychotherapeutin**

**Die Praxisforschungsarbeiten sind auf der Homepage der Erziehungsberatung Bern unter «Praxisforschung» einsehbar.**

*Band 24: Lese-Rechtschreibstörung – na und?*

Deutschsprachige und internationale Studien berichten bei isolierter Lesestörung Häufigkeiten von vier bis sieben Prozent, bei isolierter Rechtschreibstörung von zwei bis neun Prozent. Die Häufigkeit einer kombinierten Lese-Rechtschreibstörung liegt bei zwei bis sechs Prozent (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., 2018). Gemäss dem Verband Dyslexie Schweiz (n.d.) gibt es «keine Fehler, die ausschliesslich von Legasthenikern gemacht werden, keine legasthenietypischen Auffälligkeiten, die eindeutig auf eine Diagnose hinauslaufen. Es ist das Ausmass der Fehler, das die Störung ausmacht».

Mögliche psychologische Auswirkungen einer Lese-Rechtschreibstörung sind ein tiefer Selbstwert, Schullust und Vermeidungsstrategien (Klatte & Dingel, 2003). Eltern betroffener Kinder werden oftmals von Schuldgefühlen geplagt. Durch den Teufelskreis von erhöhtem Druck und zu kleinen Fortschritten, welche oft nicht dem geleisteten Aufwand entsprechen, kommt es vermehrt zu Spannungen und Konflikten zwischen den beteiligten Personen (Kind, Eltern, Lehrpersonen) und gegenseitigen Schuldzuweisungen. Oft kommen Sorgen bezüglich der beruflichen Zukunft des Kindes hinzu. Ein wichtiger Teil der Behandlung liegt deshalb in der Psychoedukation. Die Betroffenen und ihr Umfeld sollten darüber aufgeklärt werden, was diese Diagnose bedeutet (und was sie nicht bedeutet). Diese vorliegende Arbeit mit zugehöriger Broschüre unterstützt Fachpersonen in der Beratung in Bezug auf dieses Thema.

*Band 25: Psychisch kranke Eltern im Beratungskontext.  
Was stärkt psychisch kranke Eltern und deren Kinder?*


Kinder psychisch kranker Eltern sind zahlreichen und vielfältigen Risikofaktoren ausgesetzt und werden mit deutlich erhöhter Wahrscheinlichkeit in ihrem Entwicklungsverlauf selber einmal psychisch erkranken. Als besonders wichtige Schutzfaktoren für die Entwicklung des Kindes gelten ein altersentsprechendes Wissen über und Verständnis für die elterliche Krankheit. Wie zahlreiche Studien belegen, wünschen sich psychisch kranke Eltern bei dieser Wissensvermittlung oft Unterstützung. Ein weiterer zentraler Schutzfaktor liegt beim offenen Umgang mit der Krankheit innerhalb der Familie.

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, Fachpersonen ein vertieftes Wissen bei der Beratung psychisch kranker Eltern zur Verfügung zu stellen. Dabei sollen ratsuchende Eltern in ihrer Rolle und im Umgang mit ihrer Erkrankung unterstützt werden. Als Folge davon werden auch die Kinder im Umgang mit der familiären Situation unterstützt und in ihrer Entwicklung gestärkt.

Der Fokus der Arbeit liegt auf der Psychoedukation. Dabei fassen wir die Psychoedukation als breiten Begriff auf und meinen damit einerseits die Wissensvermittlung an die Eltern (wie wirkt sich die Erkrankung auf die Elternschaft und den Erziehungsalltag aus?), andererseits geht es um die Informationsvermittlung an die Kinder, welche idealerweise durch die Eltern erfolgen sollte. Dazu werden konkrete Formulierungshilfen zur Verfügung gestellt und mit den Eltern besprochen, was es beim psychoedukativen Gespräch mit den Kindern zu beachten gilt. Zudem findet sich im Anhang ein breiter Überblick geeigneter Materialien und Angebote, die ebenfalls psychoedukativ eingesetzt werden oder Eltern in diesem Prozess unterstützen können. Für das Gespräch zwischen der Fachperson und den ratsuchenden Eltern haben wir Informationskarten entworfen, welche als Gesprächsgrundlage dienen sollen. Sie können dabei helfen, allfällige Berührungängste abzubauen und den Eltern das Gefühl zu vermitteln, mit diesen Schwierigkeiten nicht alleine zu sein.







Nr. 2 / Jg.46 – No 2 / Vol.46 – 2020 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**