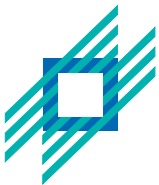


1/2016

# P&E

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione



Vorbilder  
Modèles

<b>Herausgeberin</b>	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
<b>Editeur</b>	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
<b>Editore</b>	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
	Postfach 4138, 6002 Luzern 041 420 03 03 info@skjp.ch www.skjp.ch
<b>Redaktion</b>	Josef Stamm (Leitung) Walo Dick Simone Dietschi Pisani Hansheini Fontanive Marie-Claire Frischknecht Philipp Ramming Jasmin Schelling-Meyer Sabina Varga Hell
<b>Cartoons</b>	Ernst Mattiello www.mattiello.ch
<b>Layout/Druck</b>	Berti Druck AG, Rapperswil www.bertidruck.ch
<b>Auflage</b>	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:** 'In den Fussstapfen von...'

**Photo de la page de titre:** 'Sur les traces de...'

# Inhalt / Sommaire

Seite

<b>Editorial</b> // Simone Dietschi Pisani	4
<b>Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité</b> // Philipp Ramming	6

## SCHWERPUNKT: VORBILDER

<b>Stichwort ‚Vorbild‘ - eine Spurensuche</b> // Hansheini Fontanive	8
<b>Die Rolle von Vorbildern in der sozial-kognitiven Entwicklung</b> // Moritz M. Daum / Anja Gampe <i>Le rôle des modèles dans l'évolution sociale-cognitive</i>	10
<b>Im Gespräch mit Dr. Gunther Schmidt zum Thema Vorbilder</b> // Jasmin Schelling-Meyer	15
<b>Familie und Ernährung: Sind Eltern heute noch Vorbilder?</b> // Mirjam Hauser <i>Famille et alimentation : les parents sont-ils toujours un exemple ?</i>	17
<b>Vorbilder von Kindern und Jugendlichen: Eine kurze Umfrage</b> // Sabina Varga Hell	24
<b>Vorbilder und Selbstwert bei Jugendlichen in der Beratung und im Coaching</b> // Pascale Sola	25
<b>Weshalb es zum Sterben und Töten Vorbilder braucht</b> // Ueli Frischknecht <i>Raison pour laquelle mourir et tuer nécessitent des modèles</i>	28

## SCHULPSYCHOLOGIE

<b>Les spécificités du psychologue scolaire au travers du bilan psychologique</b> // Jérôme Rime	31
<b>Le placement dans une institution fermée: Indicateurs et contre-indicateurs</b> // Walter Schnyder	34

## PSYCHOTHERAPIE

<b>Biomarker – das ergänzende Mosaikstück im diagnostischen Prozess psychischer Krankheiten?</b> // Andreas Müller / Sarah Loher / Bruno Knöpfli / Roland Kägi / Dominique Eich-Höchli	39
--	----

## VERBAND

<b>SKJP MV/Tagung 2016, St.Gallen</b> // Josef Stamm	42
<b>SKJP Anerkennungspreis 2016: Hermann Blöchlinger</b>	44

## IM GESPRÄCH MIT...

<b>Markus Bründler: „Ich habe mich engagiert, weil ich es gerne mache.“</b> // Hansheini Fontanive	48
--	----

## REZENSIONEN

	52
--	----

## PRAXISFORSCHUNG

	55
--	----

## QUERGEDACHT...

<b>Vorbild - Vor dem Bild: Modell, Paradigma</b> // Martin Inversini	61
--	----



Simone Dietschi Pisani

## Editorial

### Liebe Leserinnen, liebe Leser

Gerne möchte ich Ihnen als Einstieg in das aktuelle Thema ein paar Reflexionsfragen stellen: wen haben Sie als Kind/als Jugendliche(r) als Vorbild erlebt? An welchen Vorbildern haben Sie sich während dem Studium bzw. des Berufseinstiegs orientiert? Welche Vorbilder gelten für Sie heute noch? Und für wen gedenken Sie selber, ein Vorbild zu sein?

Diese und eine Vielzahl anderer Fragen haben unsere Neugierde im Redaktionsteam geweckt und uns auf die Suche gehen lassen. Diese Spurensuche hat unser Redaktionsmitglied Hansheini Fontanive sehr treffend beschrieben und aufgrund der spärlich vorhandenen Literatur zum Thema Vorbild bewiesen, wie dringlich es ist, diesem Thema ein Heft zu widmen.

Zu unserer grossen Freude zeigen die Forscher von den kleinen Weltentdeckern, namentlich Moritz Daum und Anja Gampe vom Entwicklungspsychologischen Institut der Uni Zürich, uns in ihrem Beitrag auf, dass Kinder einen grossen Teil ihres Wissens durch die alltägliche Interaktion mit der Umwelt erwerben und dabei bereits früh im Leben selektiv und kritisch mit Vorbildern umgehen können.

Im hoch spannenden Interview mit Gunter Schmidt erfahren wir, wie aus hypnosystemischer Sicht das Thema Vorbilder genutzt werden kann.

Miriam Hauser zeigt uns anhand der Daten einer qualitativen Studie, wie Eltern im Rahmen der Ernährung mit dem Thema Vorbild umgehen.

Unser Redaktionsmitglied Sabina Varga Hell hat sowohl Kinder und Jugendliche als auch Pascale Sola als Jugendberaterin zum Thema Vorbilder befragt.

Ueli Frischknecht geht in seinem Beitrag der Frage nach, unter welchen Voraussetzungen ein destruktives Vorbild attraktiv sein kann.

Zum Thema Vorbilder gäbe es noch eine Vielzahl von weiteren Assoziationen aus unserem Beratungsalltag sowie in den therapeutischen Tätigkeiten. Oft geht es darum, insbesondere Eltern bezüglich des Themas zu sensibilisieren, ohne Schuldzuweisungen zu machen aber vielmehr ihnen aufzuzeigen, welche grosse Wichtigkeit das Modelllernen bei Kindern und Jugendlichen hat.

Im zweiten Teil der vorliegenden Ausgabe finden Sie zahlreiche weitere spannende Häppchen wie Beiträge aus der Schulpsychologie, Informationen aus dem Verband, ein Interview mit Markus Bründler, Rezensionen, Beiträge aus der Praxisforschung und nicht zuletzt Gedanken von Martin Inversini zum Thema der Vorbilder im Rahmen der Rubrik Quer gedacht...

Und zu allerletzt: Was wäre unser Heft ohne die Cartoons von Mattiello?!?

Für die Redaktion

Simone Dietschi Pisani

# Editorial

## Chères lectrices, chers lecteurs

Je souhaiterais, pour aborder la présente thématique, vous poser tout de suite quelques questions: qui a été votre modèle lorsque vous étiez enfant ou adolescent/e? Pendant vos études ou votre entrée dans la vie active, à qui vous êtes-vous comparé/e? Quels sont les modèles que vous continuez à suivre de nos jours? Et pour qui pensez-vous être un modèle à suivre?

Ces questions, parmi de nombreuses autres, ont éveillé la curiosité de notre équipe de rédaction et elles nous ont amenés à nous lancer dans une recherche approfondie. Hansheini Fontanive, membre de notre équipe de rédaction, a parfaitement décrit cette recherche et il s'est avéré que, en raison de la très faible littérature relative à cette thématique, il était nécessaire de lui consacrer une édition.

A notre grande joie, les chercheurs spécialisés sur les petits découvreurs du monde, à savoir Moritz Daum et Anja Gampe de l'Institut de psychologie du développement de l'Université de Zurich, ont apporté de l'eau à notre moulin en précisant que les enfants acquièrent une grande partie de leurs connaissances via l'interaction quotidienne avec leur environnement et qu'ils étaient en mesure d'aborder de manière sélective et critique les modèles de manière précoce dans leur vie. Dans le cadre d'une interview très intéressante avec Gunter Schmidt, nous avons appris comment le thème des modèles pouvait être utilisé du point de vue hypno-systémique.

Miriam Hauser nous explique, par le biais des données d'une étude qualitative, de quelle manière les parents abordent la thématique des modèles dans le cadre de l'alimentation.

Sabina Varga Hell, membre de notre équipe de rédaction, mais aussi Pascale Sola, consultante auprès de la jeunesse, ont interrogé à la fois des enfants et des adolescents sur la thématique des modèles.

Ueli Frischknecht aborde la question, dans son article, des conditions dans lesquelles un modèle destructif peut être attirant.

Une multitude d'autres associations issues de notre quotidien en matière de conseil ainsi que des activités thérapeutiques pourraient encore être invoquées par rapport à la thématique des modèles. Souvent, il s'agit de sensibiliser les parents sans porter de jugement de valeur, mais en leur montrant l'importance de l'apprentissage des modèles pour les enfants et les adolescents.

Dans la seconde partie de cette édition se trouvent de nombreuses autres friandises intéressantes telles que des articles sur la psychologie scolaire, des informations associatives, une interview de Markus Bründler, des commentaires, des éléments provenant de la recherche pratique et enfin des réflexions de Martin Inversini sur le thème des modèles dans le cadre de la rubrique des pensées latérales...

Et pour finir : que serait notre publication sans la bande dessinée de Mattiello!?

Pour la rédaction  
Simone Dietschi Pisani



Philipp Ramming

## Aus dem SKJP Vorstand

Der Vorstand konzentrierte sich in jüngerer Zeit auf die folgenden Themen:

**Auf eidgenössischer Ebene** gehen die Arbeiten für die Akkreditierung des SKJP-Curriculums langsam ihrem Ende entgegen. Wir sind zuversichtlich, dass wir die Eingabe beim BAG auf Mitte Jahr machen können. Viel Zeit in Anspruch nahm auch die Beteiligung an diversen Arbeitsgruppen des Bundesamtes für Sozialversicherung. In der Commission mixte, eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe von Spezialärzten (u.a. Neurologen, HNO-Spezialisten, Psychiater) und Vertreterinnen der schweizerischen Logopäden-Verbände konnten Empfehlungen für ‚Basics‘ zur Sprachabklärung verabschiedet werden. Diese Teilnahmen helfen die Anliegen der SKJP auch in diesen Gremien zu vertreten. Leider kam der Gesundheitsbereich etwas kurz, da wir im Vorstand zurzeit niemanden haben, der dieses Gebiet betreut.

**Auf der Ebene der Mitglieder geht es weiterhin um den Informationsaustausch und die Förderung des beruflichen Netzwerkes.** Die neue SKJP-Homepage ist aufgeschaltet. Sie kann auf dem Computer, dem Tablet und dem Handy oberflächenadäquat angeschaut werden. Kommentare sind willkommen. Grossen Dank an die Arbeitsgruppe, welche dieses Projekt eisern und unter erschwerten Bedingungen zu Ende geführt hat. Wieder einmal hat Josef Stamm, unser Geschäftsführer, den Endspurt bestritten. Grossen dank auch an die WBK, welche das Projekt der SKJP-Akademie mit einer erfolgreichen Tagung zum Thema Nachteilsausgleich gestartet hat. Eine gesamtschweizerische Erhebung der verwendeten diagnostischen Instrumente (Tests)

wurde zusammen mit der Interkantonalen Leitungskonferenz der Schulpsychologischen Dienste gestartet. Die Ergebnisse werden auf den Herbst hin erwartet und sicher in einem Newsletter angekündigt. Die Planungsarbeiten für das 50-Jahre Jubiläum der SKJP 2019 sind gestartet. Wer gerne mithelfen möchte, kann sich an die Geschäftsstelle wenden. Ebenso wurde bei der International School Psychology Association (ISPA) die Bewerbung für die Durchführung des Kongresses 2019 in der Schweiz eingereicht. Ihr seht, 2019 wird ein spannendes Jahr. Etwas früher wird der 1. Schweizerische Schulpsychologie-Kongress durchgeführt werden. Die SKJP (WBK SKJP und SKJP Akademie) hat diesen auf 2017 geplant.

**Auf der Ebene der verbandsinternen Strukturen standen ebenfalls Veränderungen an.**-Wir konnten Susanne Eschmann für den Vorstand gewinnen. Sie wird sich an der MV zur Wahl stellen. Merci für das Engagement! Josef Stamm wird aus dem Vorstand zurücktreten, da seine Amtszeit abgelaufen ist. Er bleibt uns aber noch ein bisschen erhalten. Er wird als Geschäftsführer weiterhin an den Vorstandssitzungen teilnehmen. Eine Realität ist aber, dass Josef Stamm 2018 und Ruedi Zogg, der Rechnungsführer, 2017 ihre Funktionen abgeben werden. Wir sind mit der Planung eines Sekretariates, welche unter anderem den Geschäftsführer und den Rechnungsführer unterstützen könnte, daran, diese Veränderung aufzufangen.

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

Philipp Ramming  
Präsident SKJP

# Nouvelles du comité de l'ASPEA

Le comité s'est consacré dernièrement aux thématiques suivantes:

**Sur le plan fédéral**, les travaux d'accréditation du curriculum ASPEA touchent lentement à leur fin. Nous sommes confiants dans notre capacité à remettre le dossier à l'OFAS en milieu d'année. La participation à divers groupes de travail de l'Office fédéral des assurances sociales a également pris beaucoup de temps. Des recommandations sur les «Basics» en vue de l'examen de la demande ont été approuvées au sein de la «Commission Mixte», un groupe de travail interdisciplinaire de médecins spécialistes (notamment des neurologues, des spécialistes ORL, des psychiatres) et des représentant/e/s des associations suisses d'orthophonistes. Ces participations ont également contribué à présenter les problématiques de l'ASPEA au sein de ces organes. Malheureusement, le domaine de la santé n'a pas été suffisamment représenté étant donné que nous ne disposons actuellement de personne, au comité, qui suive ce domaine.

**Sur le plan des membres, l'objectif concerne toujours l'échange d'informations et la promotion du réseau professionnel.** La nouvelle page de garde du site de l'ASPEA a été lancée. Elle peut être consultée sous forme optimisée sur ordinateur, sur une tablette ou sur un téléphone portable. Tout commentaire est le bienvenu. Un grand merci au groupe de travail qui a mené ce projet à bras-le-corps malgré la détérioration de son environnement de travail à la fin. Une fois de plus, Josef Stamm, notre directeur, a fait le forcing dans la dernière ligne droite. Un grand merci également à la CPP qui a lancé le projet d'une Académie ASPEA avec un séminaire réussi sur le thème de la compensation des désavantages. Une enquête à l'échelon suisse sur les instruments de diagnostic utilisés (tests) a été lancée avec la conférence intercantonale des directeurs des services de psychologie scolaire. Les résultats sont attendus à l'automne et ils seront annoncés dans une Newsletter. Les travaux de préparation du jubilé des 50 ans de l'ASPEA en 2019 ont été lancés. Quiconque

souhaite y apporter sa contribution peut s'annoncer au secrétariat. La candidature d'organisation du congrès 2019 en Suisse a également été déposée auprès de l'International School Psychology Association (ISPA). Comme vous le voyez, 2019 sera une année intéressante. Le 1er congrès suisse de psychologie scolaire sera organisé antérieurement. L'ASPEA (CPP ASPEA et l'Académie ASPEA) l'a programmé pour 2017.

## Dans le domaine des structures internes à l'association, des changements sont survenus.

Susanne Eschmann a souhaité nous rejoindre au comité. Elle proposera sa candidature lors de l'AG. Merci de son engagement! Josef Stamm se retirera du comité étant donné que son mandat vient à terme. Mais il reste encore un peu avec nous puisqu'il continuera à participer aux séances du comité en tant que directeur. Le fait est, toutefois, que Josef Stamm cessera son activité en 2018 et Ruedi Zogg, le trésorier, en 2017. Nous sommes en train de planifier la mise sur pied d'un secrétariat qui soutiendra notamment le directeur et le trésorier afin de faire face à ces changements.

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

Philipp Ramming  
Président ASPEA



Hansheini Fontanive

## Stichwort „Vorbild“ – eine Spurensuche

Im Anschluss an die Redaktionssitzung vom November 2015 versuchte ich, eine Literaturliste zum Thema „Vorbild“ im Hinblick auf das Schwerpunktthema von P&E 1/16 zusammenstellen. Frustriert musste ich feststellen, dass ich lediglich einen Fachbuchtitel zu unserem Schwerpunkt ausfindig machen konnte und dies im Fachbereich Religionspädagogik.<sup>1</sup>

Als nächsten Schritt suchte ich in meinen Fachbüchern in meinem Büchergestell nach dem Stichwort „Vorbild“. In den meist sehr umfangreichen Büchern sollten sich sicherlich entsprechende Inhalte finden lassen. Neben verschiedenen Entwicklungspsychologischen Standardwerken<sup>2</sup> konsultierte ich auch solche aus der Erziehungspsychologie.<sup>3</sup>

Lediglich in einem der Bücher liess sich das Stichwort „Vorbildverhalten“<sup>4</sup> finden. Da wird explizit auf die Vorbildfunktion der Eltern und ihre Erziehungspraktiken hingewiesen. Zum Begriff „Modelllernen“ fand ich in den konsultierten Büchern gerade mal drei Belege. Auch im „Brockhaus“ fehlt das Stichwort „Vorbild“.<sup>5</sup> Das breite Feld der Ratgeberliteratur habe ich hingegen nicht durchgesehen.

Aufgrund dieser Erfahrung, dass das Thema „Vorbild“ in der psychologischen Fachliteratur offenbar ein Mauerblümchendasein fristet, scheint mir eine grosse Diskrepanz zur Praxisrelevanz im Erziehungs- und Beratensalltag zu bestehen.

Zum Thema „Vorbild“ fand ich Belege an ganz anderer Stelle. In „NZZ executive. Der Stellenmarkt für Kader und Fachspezialisten“ kann man jedes Wochenende nachlesen, wie sich Leiter und Leiterinnen von Unternehmen in der Schweiz u.a. zur folgenden Frage äussern: „Sind Vorbilder noch aktuell oder eher hinderlich bei der Selbstverwirklichung?“

Dazu eine Auswahl von Antworten aus den jüngeren Ausgaben:

- Fredi Gmür (56jährig): „Vorbilder und deren Taten faszinieren, sie wecken Nachahmungseffekte. Dies motiviert, Visionen zu entwickeln und sie zielstrebig bis zur Selbstverwirklichung auszuarbeiten“.<sup>6</sup>
- Daniel Puschmann (47): „Vorbilder können Quellen von Inspiration und Motivation sein. Vorbilder sind für mich Menschen, die Schwierigkeiten überwinden und etwas erreicht haben. Und die andere Leute motivieren und weiterbringen können, [sie sind] Personen mit hohen ethischen Wertmassstäben“.
- Pascal Schär (35): „Ich mag Vorbilder. Ich nehme mir Eigenschaften von gewissen Personen als Vorbild. Ich verstehe das eher als „Setzkasten““.
- Myra Fischer-Rosinger (35): „Gute Vorbilder regen die Selbstreflexion an. Insofern fördern sie die Selbstverwirklichung“.
- Daniel Dreifuss (55): „Ich habe ein Vorbild. (...) Ein Vorbild darf Selbstverwirklichung jedoch nicht behindern. Wer Vorbilder kopiert, kommt nie bei sich an“.
- Janet Hering (57): „Vorbilder spielen für alle eine wichtige Rolle. Ich bin froh, dass ich von älteren Kollegen lernen konnte, dass Grosszügigkeit gegenüber jüngeren Mitarbeitenden ein Weg zum Erfolg ist“.
- Tanja Frieden (39): „Vorbilder sind enorm wichtig – in jungen Jahren und erst recht beim Finden des eigenen Wegs. Später werden sowieso nur noch Fragmente übernommen“.

Interessant, wie alle Befragten auf die Bedeutung eines Vorbildes hinweisen, jedoch verschiedene Facetten betonen.

Zum Thema „Vorbild“ wurde ich noch an einer anderen Stelle fündig. Seit mehr als 60 Jahren wird in Deutschland in regelmässigen Abständen die „Shell Jugend-



studie“ durchgeführt; diese untersucht die Situation der jungen Generation (15 bis 24jährige) in Deutschland. Ein Beispiel aus der Befragung von 2001: „Mehr als zwei Drittel wollten ihre Kinder so erziehen, wie sie selbst erzogen wurden. Jugendliche weisen demnach keineswegs die Normen der Eltern ab. Sie orientieren sich hingegen im Bereich der sozialen Werte an den Vorstellungen ihrer Eltern.“<sup>7</sup> Laut dieser Studie stieg die Zufriedenheit der Jugendlichen mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern von 1985 bis 2006 stetig an.

Laut der neuesten Shell Jugendstudie von 2015 nehmen die Befragten zum Thema „Eltern als Vorbild“ folgendermassen Stellung: 52% beurteilten das Verhältnis zu ihren Eltern als gut, 40% als bestens.<sup>8</sup> Zudem sind 74% der befragten Jugendlichen der Meinung, dass die Erziehung durch die Eltern ein Vorbild für die Erziehung der eigenen Kinder sei.<sup>9</sup>

In der Berufspraxis lohnt sich deshalb der Einsatz der Kinder- und Jugendpsychologinnen und Psychologen, wenn sie Eltern darin unterstützen, gute Vorbilder für ihre Kinder zu sein.

<sup>1</sup> Mendl, Hans (2014). **Modelle – Vorbilder – Leitfiguren.** Lernen an aussergewöhnlichen Biografien. Stuttgart: Kohlhammer.

<sup>2</sup> - Oerter / Montada (1995). **Entwicklungspsychologie.** Weinheim: Beltz.  
- Fend, Helmut (2001). **Entwicklungspsychologie des Jugendalters.** Opladen: Leske + Budrich.  
- Grob / Jaschinski (2003). **Erwachsen werden.** Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz.

<sup>3</sup> - Fuhrer, Urs (2009). **Lehrbuch Erziehungspsychologie.** Bern: Huber.  
- Klemenz, Bodo (2012). **Ressourcenorientierte Erziehung.** Ein grundbedürfnisorientiertes und neurobiologisch gestütztes Erziehungsmodell. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, dgvt.

<sup>4</sup> Petermann / Niebank / Scheithauer (2004). **Entwicklungswissenschaften.** Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin: Springer.

<sup>5</sup> **Brockhaus.** Das Taschenlexikon in 24 Bänden. Gütersloh: F.A. Brockhaus, 2010.

<sup>6</sup> NZZexecutive, Sonntag, 1. November 2015, 8. November 2015, 15. November 2015, 22. November 2015, 29. November 2015, 13. Dezember 2015, 20. Dezember 2015, jeweils Seite 3.

<sup>7</sup> Shell Deutschland (Hrsg.) (2006). **Jugend 2006.** Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt: Fischer.

<sup>8</sup> Shell Jugendstudie 2015, [www.shell.de/jugendstudie](http://www.shell.de/jugendstudie)

<sup>9</sup> Ebenda.



Moritz M. Daum



Anja Gampe

## Die Rolle von Vorbildern in der sozial-kognitiven Entwicklung

### *Le rôle des modèles dans l'évolution sociale-cognitive*

*Les enfants acquièrent une grande partie de leurs connaissances sous la forme de l'interaction quotidienne avec leur environnement, que ce soit de manière physique (Piaget, 1954) ou sociale, composée d'autres individus, de même âge ou d'adultes (Vygotsky, 1978). Les enfants sont donc très sélectifs dès le début de leur vie et ne répètent pas tout sans réflexion, ils tiennent compte de la compétence ou de l'âge de leur modèle pour décider de ce qui doit être appris ou non.*

Wir sind in verschiedenste Kontexte und Interaktionen eingebunden und wissen meist genau, welches Verhalten in welcher Situation angemessen ist und erwartet wird; was wir wann sagen und tun können, sollten, oder gerade nicht sollten. Doch wir treffen auch oft auf neue Situationen mit unbekanntem Objekten und müssen lernen, wie diese richtig funktionieren und welche Begriffe verwendet werden, um sie zu beschreiben. Kleine Kinder sind jeden Tag mehrfach mit Situationen konfrontiert, in denen sie etwas lernen und entdecken können. Sie sind in grossem Masse kleine Weltentdecker, die sich mit jeder unbekanntem Hand-

lung, die sie sehen und ausprobieren, und mit jedem unbekanntem Wort, das sie hören und nachsprechen, ein Stück Welt verstehen, ein Stück Weltwissen und ein Stück Weltteilhabe erarbeiten. Durch dieses Entdecken werden sie jeden Tag mehr zu eigenständigen Akteuren, die fähig sind, mit und in ihrer sozialen, physikalischen und biologischen Umwelt zu interagieren. Neben dem von Piaget (z. B. 1954) postulierten eigenen Antrieb zur Konstruktion des eigenen Handelns und Denkens, sind soziale Interaktionspartner - Vorbilder - von denen man Dinge lernen kann, von immenser Bedeutung (z. B. Vygotsky, 1978). Kinder sind normalerweise ständig und automatisch umgeben von Vorbildern: Von ihren Eltern, die bewusst oder unbewusst Dinge vormachen; von älteren Geschwistern, die etwas können was das Kind selbst noch nicht kann, und von jüngeren Geschwistern, die etwas noch nicht können, was das Kind selbst schon kann und für die es dann selbst ein Vorbild ist. Das Lernen geschieht hier quasi von selbst und Kinder schauen sich viele Dinge im Alltag einfach ab. Im Folgenden werden wir zunächst auf die Rolle von Vorbildern in der Entwicklung eingehen, gefolgt von einem kurzen Bericht aktueller Ergebnisse aus der Forschung zum sozialen Lernen von Kindern.

### Rolle von Vorbildern

Vorbilder sind wichtig für die Entwicklung, gerade auch für die Entwicklung der eigenen Identität. Soziale Interaktionspartner sind immer auch ein Spiegel der eigenen Persönlichkeit. Sie reagieren auf das eigene Verhalten und geben damit unbewusst Auskunft zu Fragen wie „Wer bin ich?“, „Wie will ich sein?“ oder „Wie sehen mich die anderen?“.

Gerade Eltern sind nicht nur selbst Vorbilder, sie nehmen besonders in den ersten Jahren auch die Rolle als Gate-Keeper, als Türsteher ein. Sie vermitteln Informationen, sie entscheiden, wohin ihre Kinder gehen, wen sie treffen, welche Hobbys sie ausüben und auch welche sie nicht ausüben. Vor allem bei kleinen Kindern kommt Eltern gleichzeitig die Rolle zu, Dinge für das Kind zu reflektieren, zu kommentieren und zu bewerten. Mit steigendem Alter und einem sich vergrößerndem Aktivitätsradius wird die Rolle von Freunden, aber auch berühmten Persönlichkeiten wichtiger, oft in Zusammenhang mit den eigenen Hobbys. Im Jugendalter wird ausserdem die Bedeutung der äusseren Erscheinung

grösser. Sie soll die eigene Identität nach aussen darstellen. Mittels Erscheinungsbild wird Zugehörigkeit zu oder Abgrenzung von einer bestimmten Gruppe deutlich gemacht. Viele Jugendliche verspüren eine Unsicherheit, von anderen nicht akzeptiert zu werden, unter anderem ausgelöst durch ihr sich veränderndes Äusseres. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur, ausgedrückt durch Kleidung, Frisur oder Musikpräferenz führt zu einer wechselseitigen Bestätigung des Ausdrucks der eigenen, sich entwickelnden Persönlichkeit. Gegen Ende der Adoleszenz verändert sich die eigene Identität zunehmend von aussen nach innen. Das äussere Erscheinungsbild steht immer weniger im Vordergrund und wird mehr und mehr abgelöst durch das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und die eigenen Einstellungen. Im Idealfall nutzen Kinder und Jugendliche ihre gemachten Erfahrungen und die Eigenschaften von Vorbildern und erarbeiten sich daraus eine eigene Identität (Marcia, 1980). Vorbilder haben also in der gesamten Entwicklung vom Kleinkind bis zum jungen Erwachsenen eine wichtige Rolle und helfen, die eigene Identität und Persönlichkeit zu entwickeln.

### Soziales Lernen

Kinder beginnen bereits sehr früh im Leben, die Information von Vorbildern zu verarbeiten. Im zweiten Teil dieses Artikels gehen wir daher auf das soziale Lernen in der frühen Kindheit ein. Gerade in der frühkindlichen Entwicklung stehen zwei zentrale Lerndomänen im Vordergrund, die motorischen und die sprachlichen Fertigkeiten. Während die Entwicklung der Motorik bereits mit den ersten Bewegungen im Mutterleib beginnt, sprechen Kinder in der Regel erst mit dem Ende des ersten Lebensjahres ihre ersten Wörter. Und obwohl die beiden Fähigkeiten sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe haben, entwickeln sie sich nicht unabhängig voneinander, sondern interagieren bereits im Kindesalter auf vielfältige Art und Weise.

Damit Wissen erworben werden kann, sind Kinder darauf angewiesen, ihre sozialen Interaktionspartner genau zu beobachten, ihre Ziele und Intentionen zu verstehen und anschliessend zu imitieren, das heisst, das Gesehene nachzumachen. Das gelingt immer nur soweit, wie die Kinder schon motorisch und sprachlich entwickelt sind. Natürlich starten sie nicht gleich mit dem Produzieren von Konzessivsätzen und auch nicht

damit, ein Modellflugzeug aus 1000 Einzelteilen zusammenzubauen. Insofern ist die eigentliche Imitation der Modellhandlung oder –sprache immer eine Adaption an die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wichtig sind an erster Stelle die Beobachtung der Modelle und das Erkennen ihrer Ziele. Aber wie gehen kleine Kinder anschliessend mit den Informationen des Gesehenen oder Gehörten um? Wird unabhängig von der Sinnhaftigkeit des Gesehenen einfach alles nachgemacht und wahllos ausprobiert? Oder steckt bereits früh im Leben eine gewisse Systematik im Lernen von Vorbildern? Bereits früh kopieren Kinder nicht einfach das, was sie gesehen haben, sondern schliessen aus ihrer Beobachtung auf möglicherweise nicht sichtbare Handlungsziele. Wird zum Beispiel ein Modell beobachtet, wie es nur einen Teil einer ganzen Handlung vorzeigt, weil es ihm möglicherweise nicht gelingt, das eigentliche Ziel zu erreichen, imitieren Kinder einerseits das Gesehene, vollenden anschliessend andererseits auch das eigentlich intendierte Handlungsziel (z. B. Meltzoff, 1995). Sie schliessen auf das Ziel einer Handlung, ohne es tatsächlich gesehen zu haben. Ähnlich verhält es sich mit der Sprache. Wird ein Objekt mit einem unbekanntem Namen gesucht aber nicht gefunden, verknüpfen Kinder den unbekanntem Namen später mit dem unbekanntem Objekt, wenn es gefunden wurde. Das heisst, Kinder lernen die Namen von neuartigen Objekten, ohne dass die Objekte während der Benennung zwingend anwesend waren (Akhtar & Tomasello, 1996).

Es stellt sich die Frage, ob Kinder jeden sozialen Interaktionspartner als Modell betrachten, von dem sie etwas lernen können. Es wäre leicht, davon auszugehen, dass Kinder gerade früh im Leben, aufgrund ihrer geringen Lebenserfahrung, besonders leichtgläubig sind, und dass gerade diese Leichtgläubigkeit es Kindern ermöglicht, neue Information schnell und effizient aufzunehmen (z. B. Dawkins, 1993). Die aktuelle Forschung zeigt aber das genaue Gegenteil. Kinder entpuppen sich bereits ab Beginn ihres zweiten Lebensjahres als erstaunlich selektiv in Bezug auf die Wahl ihrer Vorbilder und evaluieren deren Verhalten erstaunlich differenziert (z. B. Mills, 2013). Kinder imitieren zum Beispiel unterschiedlich häufig, je nachdem wie alt das Modell ist. Dabei gilt allerdings nicht die Prämisse, je älter desto vertrauenswürdiger; ganz im Gegenteil. Ob und wem die Kinder imitieren, hängt vom Kontext ab.

Kinder imitieren eine neuartige Handlung, die sie - mit grosser Wahrscheinlichkeit - zuvor noch nie beobachtet oder selbst ausgeführt haben, häufiger, wenn sie von einem Erwachsenen gezeigt wurde. Sie scheinen der angenommenen Expertise eines Erwachsenen mehr zu vertrauen als der eines gleichaltrigen Kindes. Diese Präferenz dreht sich ins Gegenteil, wenn etwas vorgemacht wird, was das Kind gut kennt und häufig selbst macht. Einfach und bekannte Handlungen, wie in die Hände klatschen oder Winken werden häufiger imitiert, wenn sie von gleichaltrigen Kindern vorgemacht werden (z. B. Zmij, Daum, Prinz, Nielsen, & Aschersleben, 2011). Ähnlich verhält es sich mit der beobachteten Kompetenz eines Modells. Eine neue Handlung wird sehr viel besser von einem Modell gelernt, welches sich in der Phase davor als kompetent erwiesen hatte (z. B. einen Schuh auf den Fuss anzog) als ein inkompetentes Modell (z. B. einen Schuh auf die Hand anzog). Aufgrund solcher Befunde kamen verschiedene Imitationsforscher zu dem Schluss, dass Imitation zwei verschiedenen Funktionen dient, einer kognitiven und einer sozialen (Nadel, 2002; Uğiris, 1981). Die kognitive Funktion kommt zum Tragen, wenn Kinder etwas sehen, das sie noch nicht kennen. Sie dient dem Lernen von Neuem. Dabei ist es durchaus sinnvoll, eher einer kompetenten (erwachsenen) Person zu vertrauen. Die soziale Funktion kommt zum Tragen, wenn Kinder mit jemandem kommunizieren wollen. Solange Kindern dazu die Sprache noch nicht zur Verfügung steht, tun sie das auf non-verbale Weise, zum Beispiel indem sie dem Gegenüber ihre Sympathie dadurch zeigen, dass sie ihn nachmachen. Diese Form der nicht-verbalen Kommunikation nimmt mit zunehmendem Alter ab, verschwindet aber selbst im Erwachsenenalter nicht ganz. Gerade bei Personen, die sich sympathisch sind, kann man beobachten, dass sie sich unbewusst nachmachen und zum Beispiel während eines Gesprächs die gleichen Körperhaltungen einnehmen (z. B. Chartrand & Bargh, 1999). In einem aktuell am Lehrstuhl Entwicklungspsychologie: Säuglings- und Kindesalter der UZH laufenden Projekt untersuchen wir, ob und wie Kinder die Kompetenz von Modellen über die Grenzen einzelner Domänen, in diesem Fall Sprache und Handlung, hinaus berücksichtigen. Wir gehen dabei der Frage nach, ob Kinder Sprache besser lernen, wenn sie von einem kompetenten Handlungsmodell beigebracht wird. Insbesondere

geht es darum, zu untersuchen, ob die Kompetenz als domänenübergreifend oder domänenspezifisch interpretiert wird, das heisst ob die Kompetenz bzw. Inkompetenz eines Handlungsmodells beim Lernen von Sprache berücksichtigt wird und umgekehrt. Die ersten Ergebnisse der Studie replizieren Befunde aus früheren Studien (z. B. Koenig & Harris, 2005) und zeigen, dass Kinder neue Wörter besser von kompetenten als von inkompetenten Modellen lernen. Weiterhin übertragen sie die Kompetenz aus der Handlungsdomäne auch auf die Sprachdomäne (Gampe & Daum, eingereicht). Die Kinder lernten die neuen Wörter genauso gut von einem Handlungsmodell wie von einem Sprachmodell.

### Zusammenfassung

Kinder lernen einen grossen Teil ihres Wissens durch die alltägliche Interaktion mit ihrer Umwelt sowohl ihrer physikalischen (Piaget, 1954) als auch ihrer sozialen, bestehend aus anderen Menschen, gleichaltrig oder erwachsen (Vygotsky, 1978). Dabei sind Kinder bereits früh im Leben sehr selektiv und machen nicht unreflektiert alles nach, sondern berücksichtigen Kompetenz oder Alter eines Vorbildes um zu entscheiden, ob etwas gelernt werden soll oder nicht.

### Literaturliste

- Akhtar, N., & Tomasello, M. (1996). Two-year-olds learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 79–93.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893–910.
- Dawkins, R. (1993). *Viruses of the mind*. In Dennett and his critics: Demystifying the mind (pp. 13–27). Oxford, UK: Blackwell.
- Gampe, A., & Daum, M. M. (eingereicht). The reliability of a model influences 3-year-olds' word learning across domains. Manuskript Zur Veröffentlichung Eingereicht.
- Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76, 1261–1277.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 157–187). New York, NY: Wiley.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838–850.

- Mills, C. M. (2013). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49, 404–18.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Their functional role in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp. 42–62). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Uğçiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 1–12.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zmyj, N., Daum, M. M., Prinz, W., Nielsen, M., & Aschersleben, G. (2011). Fourteen-month-olds' imitation of differently aged models. *Infant and Child Development*, 21, 250–266.

### **Autorin / Autor**

Prof. Dr. Moritz Daum: seit 2012 Professor der Entwicklungspsychologie an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung im Kindesalter, Zusammenhänge kognitiver und sensomotorischer Prozesse in der Entwicklung, Zusammenhang von Handlungsverständnis und sich entwickelnder Kompetenzen der Handlungssteuerung in der Kindheit, Mechanismen die der selektiven Imitation zugrunde liegen, Neurophysiologische Grundlagen der frühkindlichen sozial-kognitiven Entwicklung, Entwicklung intuitiv-physikalischen Wissens, Entwicklung dynamischer Repräsentationen

Dr. Anja Gampe: Oberassistentin am Lehrstuhl Entwicklungspsychologie: Säuglings- und Kindesalter; forscht zum monolingualen und bilingualen Spracherwerb, zum Handlungsverständnis und zu Zusammenhängen zwischen Sprache, Handlung und Kognition

### **Adresse**

Universität Zürich, Psychologisches Institut, Entwicklungspsychologie  
 Binzmühlestrasse 14, Box 21, CH-8050 Zürich  
 daum@psychologie.uzh.ch  
 gampe@psychologie.uzh.ch



MATTIELLO



Gunther Schmidt

## Eltern sollten ihre Kinder ermutigen, sich kraftvolle Vorbilder zu suchen

**Jasmin Schelling-Meyer im Gespräch mit Dr. Gunther Schmidt**

**Wie kann man aus hypnosystemischer Sicht in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen das Thema Vorbilder nutzen? .**

Vorbilder sind ein zentrales Thema in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wenn Kinder auf die Welt kommen, haben sie einerseits bereits viele Grundkompetenzen, dies zeigt die Säuglingsforschung eindrücklich. Gleichzeitig ist der frühe Einfluss durch die Hauptbezugspersonen unbestritten. Die erste Vermittlungsinstantz wie man die Welt versteht, wie man geachtet wird in Beziehungen, die Entwicklung des Selbstbildes, die Selbstgestaltungsmöglichkeiten, das Vertrauen in Beziehungen, all das beeinflusst die Gehirnentwicklung. Ein solches Vorbild hat prägenden Einfluss darauf, welche Netzwerkverbindungen auch im Gehirn gebildet werden, die wieder das Erleben und Verhalten, auch die Identitätsentwicklung, massiv beeinflussen. Jedes Angebot, jede emotionale Reaktion gegenüber Kindern hat die Möglichkeit, Vorbildcharakter zu bekommen. Die Bedeutung einer Botschaft bestimmt immer der Empfänger. Wenn sich ein Kind oder Jugendlicher als wertvolle Person geachtet fühlt, deren Erleben respektiert wird, erhöht das sehr die Wahrscheinlichkeit, dass

die Botschaften konstruktiv verarbeitet werden; und das kann man im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen sehr gut nutzen. So erlebe ich Fragen nach positiven Vorbildern als aufschlussreich und anschlussfähig: „Mit wem hast du ermutigende / kraftgebende / stärkende Erfahrungen gesammelt?“ Dabei ist es nicht nur wesentlich zu erfahren, was diese Vorbilder taten, sondern wie es vom Kind erlebt wird. Mein Fokus dabei ist auf der spezifischen Bedeutungszuschreibung des Kindes/Jugendlichen. Damit anerkennt und wertschätzt man seine autonome Gestaltungsmöglichkeit. Entscheidend ist immer, Möglichkeiten für Selbstwirksamkeit anzubieten oder zu unterstützen, diese verbessern Selbstwert und Kompetenz-Erleben. Statt sich von angenommenen linearkausalen Ursache-Wirkungsprinzipien leiten zu lassen, sehe ich es auch bei jungen Klienten als wesentlich, sie als „sich selbst erzeugende Wesen“ als sogenannte „autopoetische Wesen“ mit vielen Fähigkeiten anzuerkennen. In der Klinik sehe ich immer wieder Personen, die aus schwierigen Biographien hoch kompetente Entwicklungen gemacht haben. Damit sie das mehr können, ist die Autonomiestärkung hilfreich, also nicht nur Empathie z.B. für Erlittenes, sondern die ermutigende Frage „Was tust du nun damit, was wäre ein hilfreicher Umgang mit dem Erlittenen, wo hast Du es schon mal geschafft“, denn immerhin hat jemand nicht nur etwas erlitten, sondern dies auch überstanden. Die Betroffenen sollen Würde spüren, das Schlimme zu würdigen ist wichtig, dann aber sollte immer der Fokus auf das Nützliche, auf die Fähigkeiten der Kinder gelenkt werden. Die Wirkung von Vorbildern, im Sinne von hypnotischen Bahnungsmodellen, kann sehr stark sein. Identifiziert sich z.B. jemand mit einem Kinohelden beim Schauen des Films, hatte dies meist starken Einfluss darauf, wie sich die betrachtenden Jugendlichen danach bewegten, nämlich ähnlich wie der Held, mit dem sie sich identifizierten. Oder ein anderes Beispiel: Ein sehr gehemmter junger Mann wollte sein wie Marlon Brando, der sein Vorbild war und schaute x-Mal einen seiner Filme. Dann kopierte er immer gekonnter seinen Stil und sein Verhalten und mit der Zeit wurde er wirklich anders, offener, selbstbewusster. Die anfängliche Wirkung des Vorbildes entwickelte mit der Zeit ein Eigenleben in die gewünschte Richtung.

### **Welchen Rat geben Sie Eltern im Umgang mit Vorbildern? Oder gibt es gute und schlechte Vorbilder**

Jedes Kind und jeder Jugendliche sucht sich für seine Identitätsentwicklung Vorbilder. Eltern sollten ihre Kinder ermutigen, sich Vorbilder zu suchen, denn dahinter steht ein wichtiges Orientierungsbedürfnis. Wenn keine positiven Vorbilder gefunden werden, kann es zu einem Vakuum kommen. Robert Bly weist darauf hin, dass dieses Vakuum dann oft mit ungünstigen Vorbildern gefüllt wird. Ein Leiter einer Psychiatrischen Klinik in Köln hat berichtet, dass bei über 40% der anorektischen Mädchen als Auslöser die Sendung Germany's next Topmodel angegeben wurde. Die Mädchen haben dort gelernt, nicht zu essen und sich entwerten zu lassen. Solche Unterwerfungen kann es geben, wenn es ein Vorbildvakuum gibt, wo kraftvolle Vorbilder fehlen. Wichtig ist, mit den Jugendlichen und Kindern im Gespräch zu sein, zu verstehen, welches Bedürfnis hinter ihren Reaktionen steht und dieses Bedürfnis als anerkanntswert zu achten. Dann kann man gemeinsam das Mittel zum Zweck nochmals anzuschauen und Alternativen entwerfen oder anbieten. Eine konstruktive Selbstbeziehung zu unterstützen, ist bei Kindern/Jugendlichen bedeutend. Dabei scheint mir auch wichtig, nicht ihr Erleben oder ihre Reaktionen in Frage zu stellen, denn so werden sie umso abhängiger von ssAussenreizen. Sie nicht hinterfragen, sondern ihre Sicht erfragen. Ihnen signalisieren, ich bin präsent, ich respektiere dich in deiner Sicht. Haim Omer schreibt dazu anschaulich, wie wichtig das Beziehungsangebot ist, sowie dem Kind zu helfen auf eine Metaebene zu gehen und das eigene Erleben zu betrachten mit Achtung für sich.

### **Die Nutzung von sozialen Internetplattformen hat in den letzten Jahren einen enormen Stellenwert erlangt. Angenommen man möchte die positiven Seiten daran beleuchten, welche könnten das sein?**

In den sozialen Medien dreht sich vieles um das Thema „was denken andere von mir?“ Durch die Medien entsteht ein defensiver Rechtfertigungsdruck, im Sinne von: ich muss was präsentieren, ich bin wertvoll durch gutes Performen. Gerade in der Jugendzeit, wo ein Hauptziel Anerkennung ist, ist die häufig subtile Botschaft von Medien „so wie du bist, ist nicht genug“

ungünstig. Jugendliche sind durch ihre Entwicklungsaufgabe stark aussen abhängig und soziale Medien stärken dies. Jetzt habe ich auch mit dem Negativen begonnen (lächelt).

Um innere Unabhängigkeit zu entwickeln, brauchen Jugendliche das Signal „So wie du bist, - bist du wertvoll, - bist du willkommen, - verdienst du Achtung“. Soziale Medien an sich, sind weder positiv noch negativ. Meist werden jedoch solche Plattformen von Erwachsenen negativ bewertet oder gar exkommuniziert. Das ist schade, sind sie doch für die Jugendlichen oft zentraler Alltagsbestandteil. Soziale Medien sind an sich ein neutrales Mittel, das Vernetzungschancen bietet. Sie ermöglichen den sozialen Austausch oder auch Informationsverbreitung, wie man beispielsweise aktuell in der Flüchtlingsselfstorganisation sieht. Ich denke, es ist wichtig mit Kindern/Jugendlichen über soziale Medien zu reden und sich dafür zu interessieren. Es kann für den Jugendlichen, wie auch für den Erwachsenen, aufschlussreich sein zu fragen, was sie beispielsweise bei Facebook anspricht und was ihnen auch Mühe bereitet. Die Bedeutungsgebung des einzelnen Jugendlichen zu verstehen und zu erfahren, was sie dabei in ihrer Entwicklung stärkt, ist eine Chance. Das explizite Thematisieren von Vorbildern in Medien kann interessant sein: „Wenn du kuckst, welche Leute findest du spannend? Was davon kannst du nutzen?“ Auch kann man Kinder/Jugendliche im Selbstwert stärken indem man sich für die Medien interessiert und sich von ihnen weiterbilden lässt.

### **Herr Gunther Schmidt, vielen herzlichen Dank für dieses aufschlussreiche Gespräch.**

**Gunther Schmidt**, Dr. med., Dipl.-Volkswirt, Facharzt für psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Leiter des Milton-Erickson-Instituts Heidelberg, Ärztlicher Direktor der SysTelios-Privatklinik für psychosomatische Gesundheitsentwicklung





Mirjam Hauser

## Familie und Ernährung: Sind Eltern noch Vorbilder?

### ***Famille et alimentation : les parents sont-ils toujours un exemple?***

*Les enfants et leur attitude alimentaire. Cette thématique est discutée avec passion depuis longtemps dans notre société. On dit généralement que les enfants n'ont plus de relation avec la nourriture et que, lorsqu'ils auront grandi, ils ne seront plus en mesure de cuisiner eux-mêmes, qu'ils n'auront jamais appris à apprécier la qualité ni à la réclamer. Est-ce réellement le cas? Est-ce que les parents ne transmettent plus leurs traditions et leurs connaissances culinaires – et est-ce que cela provoque réellement les conséquences négatives qui sont présentées ci-dessus? Cet article est tiré d'une étude qualitative sur la vie quotidienne des familles suisses moyennes: comment planifient-elles, organisent-elles et apprécient-elles leurs repas, quelles sont les valeurs qui sont importantes à leurs yeux et comment tentent-elles de maîtriser les conflits qui se produisent de temps à autre concernant leurs idéaux culinaires afin de trouver, en fin de compte, un équilibre qui satisfasse l'ensemble de la famille.*

### **Abstract**

Kinder und ihr Ernährungsverhalten. Seit geraumer Zeit wird dieses Thema leidenschaftlich diskutiert in unserer Gesellschaft. Gerne heisst es dann, Kindern fehle vermehrt der Bezug zum Essen, dass sie später kaum in der Lage sein werden, Essen selber zuzubereiten

und dass sie nie gelernt hätten, Qualität einzuschätzen und entsprechend nachzufragen. Ist dem tatsächlich so? Geben Eltern ihrem Nachwuchs Traditionen und Kochkenntnisse tatsächlich nicht mehr weiter – und hat dies wirklich negative Folgen wie die eben skizzierten? Der folgende Beitrag stammt aus einer qualitativen Studie, die den Alltag Schweizer Durchschnittsfamilien beschreibt: Wie sie ihre Mahlzeiten planen, organisieren und geniessen, welche Werte ihnen dabei wichtig sind und wie sie immer wieder auftauchende Konflikte um ihre Essideale erfolgreich zu bewältigen versuchen, um letztlich eine Balance zu finden, welche die gesamte Familie zufriedenstellt.

### **Zwischen Idealen und Alltagsanforderungen: So essen Familien heute**

Schweizer Familien ernähren sich an Wochentagen gänzlich anders als Samstags und Sonntags: Während am Wochenende mehr oder weniger alle miteinander gemeinsam essen, geht unter der Woche jeder eigene Essens-Wege. Das hängt damit zusammen, dass die befragten Eltern alle zumindest in Teilzeit berufstätig sind. Wir wählten diese bewusst aus, weil sie komplexe Tagesabläufe haben und Rücksicht nehmen müssen auf andere Familienmitglieder (vgl. Info-Box "Hinweis zur Studie"). Was macht diese Komplexität so interessant? Der Umstand, dass die meisten Menschen nur sehr ungern alleine essen. Vielmehr möchte Essen geteilt werden, man möchte sich austauschen, Essgemeinschaften und Essens-Strukturen angehören – das liegt in der Natur der Menschen.

Alle Familien essen unter der Woche nach wie vor die drei klassischen Hauptmahlzeiten – wenn auch nicht gemeinsam. Zwischenmahlzeiten am Morgen und am Nachmittag variieren hingegen stärker. Frühstück und Abendessen gehören zum Alltags-Rhythmus der Familie und finden vornehmlich zuhause statt. Mittags wird die Mahlzeit am häufigsten ausser Haus eingenommen (vgl. Abbildung 1). Den Eltern ist dabei wichtig, dass ihre Kinder wie auch sie selbst etwas Gesundes essen, das jedoch gleichzeitig auch die nötige Energie für den Tag liefert. Überhaupt ist das Gesundheitsbewusstsein bei den Eltern stark ausgeprägt. Vor allem unter der Woche achtet man auf eine ausgewogene Ernährung aller – und speziell der Kinder. Diese Bedürfnisse werden vom

aktuellen Ess-Angebot nach wie vor aber nur begrenzt befriedigt. Deshalb bereitet ein Teil der Eltern ihr Mittagessen selbst vor und nimmt es von zuhause mit, anstatt in die Kantine oder beim Take-Away zu essen.

Die Kinder essen an den Wochentagen, an denen beide Eltern arbeiten, fremdbetreut. Während (Vor-)Schulkinder mittags vor allem im Hort oder an einem Mittagstisch essen, gehen Kleinkinder üblicherweise einmal bis mehrmals wöchentlich in eine Kinderkrippe, wo sie auch verpflegt werden. Manche essen aber auch bei einer Tagesmutter oder bei den Grosseltern zuhause.

Das tägliche Abendessen wird hingegen meistens gemeinsam eingenommen – es ist der Treffpunkt der Familie und ein wichtiges soziales Ritual, ein Moment des Zusammenkommens – „quality time“! Hier tauschen die Familienmitglieder ihre Erlebnisse des Tages aus, besprechen den kommenden Tag und planen die dafür nötigen Entscheidungen: *«Am Abend essen wir in der Familie [...]. Da legen wir sehr grossen Wert darauf. Das ist das Familiensein, dort hat man Zeit füreinander.»* (Mutter, Teilzeit berufstätig, 1 Kind).

Der Wunsch und das Bedürfnis nach gemeinsamer Zeit am Abend steht jedoch unter der Woche im Gegensatz zu einem zügigen Ablauf aller Prozesse, wovon auch das Abendessen betroffen ist: Es muss alles in allem doch schnell gehen – damit sind Konflikte mit hohen Ansprüchen an ein „gutes Essen“ vorprogrammiert.

Unter der Woche darf Einkaufen und Kochen nicht allzu aufwendig sein. „Schnell und praktisch“ heisst aber nicht automatisch, Fertigprodukte zu verwenden. Fertiggerichte werden sehr selten gekauft, hingegen ergänzen Halbfertigprodukte wie frische Ravioli aus dem Kühlregal, ausgewallter Pizzateig und vorgewaschene Salate hin und wieder das Menü. Beliebt ist auch Tiefkühlgemüse, weil es (trotzdem) viele Vitamine enthält. Was gegen den Kauf von Convenience-Produkten spricht, ist laut Eltern der (weniger gute) Geschmack und enthaltene Zusatzstoffe. Dabei sind die Eltern hin- und hergerissen zwischen dem Wunsch, gesundes, frisches Essen auf den Tisch zu bringen, und dem Aufwand, den es mit sich bringt, abends nach der Arbeit noch zu kochen. Mit Convenience schafft man es zwar, etwas Warmes

zu servieren, die Eltern zweifeln aber an der Gesundheit dieser Produkte. Selbstgemachtes Convenience ist dabei eine Strategie: Viele Eltern verarbeiten wenn möglich grössere Mengen von Nahrungsmitteln, um sie anschliessend einzufrieren und zu einem späteren Zeitpunkt zu konsumieren. So produzieren Eltern nicht nur Tomatensaucen oder Salatdressings selber vor, oft sind es ganze Menüs, wie zum Beispiel eine Lasagne. Das Essen peppen die Familien mit Kräutern auf, die auf der Terrasse oder im eigenen Garten wachsen. Manche Stadt-Familien haben einen Schrebergarten, wo sie auch Gemüse und Früchte ernten können, oder sie erhalten regelmässig frische Produkte aus den Gärten von Verwandten. Nicht zuletzt stehen eigene Gärten bei Eltern hoch im Kurs, weil sie den Kindern zeigen möchten, woher die Nahrung stammt, und wie sie wächst. Hier zeigt sich ganz klar, dass Eltern Vorbilder sein möchten: Sie wollen ihren Kindern das "gute Essen" vorleben und zeigen, wie es funktioniert.

Deshalb wird mindestens einmal täglich gekocht, vornehmlich abends. Der Grossteil der Eltern kocht gerne – auch weil ihnen wichtig ist, dass die Kinder frische und warme Mahlzeiten auf den Tisch bekommen: *«Ich koche abends meistens etwas, weil ich finde, dass sich der Aufwand für eine gesunde und selbstgemachte Mahlzeit lohnt.»* (Vater, vollzeitberufstätig, 1 Kind).

Am Wochenende sehen die Tagesabläufe ganz anders aus: Die Familien haben nicht nur mehr Zeit füreinander, sondern (damit) auch mehr Zeit zum Kochen und Essen. Das wird von allen geschätzt und mit Freude umgesetzt. Der Grossteil der Familien geniesst gemeinsam ein aufwändigeres Frühstück oder einen Brunch mit beispielsweise Zopf, Eier und Speck (vgl. Abbildung 2). Nur wenige nehmen ein kleines Frühstück zu sich, wie es für Wochentage typisch ist. Üblicherweise wird auch später gefrühstückt, weil länger geschlafen wird. Dadurch fällt die morgendliche Zwischenverpflegung weg. Häufig wird auch das Mittagessen ausgelassen oder es gibt nur eine Kleinigkeit. Einige Familien essen aber auch ein normales oder sogar ausgedehntes Mittagessen, vor allem diejenigen mit Kleinkindern, weil diese schon früher wach sind und dann eben doch zu den gewohnten Uhrzeiten gefrühstückt wird. Am Wochenende sind die Familien auch häufig gemeinsam un-

terwegs. Dann nehmen sie ein Picknick von Zuhause mit oder grillieren an öffentlichen Feuerstellen. In (selbstbedienten) Restaurants essen die meisten selbst dann nur ausnahmsweise. Auch zu Fast Food greifen sie nur, wenn ein Picknick zu aufwändig wäre oder es sich aus anderen Gründen anbietet. Ein Zvieri wird am Wochenende eher selten gegessen und wenn, dann von denen, die das Mittagessen auslassen.

Das Highlight aber ist auch am Wochenende das Abendessen. Die Familie sitzt gemeinsam zu Hause am Tisch, nimmt sich Zeit, gemütlich in Gesellschaft zu essen; ab und zu mit Gästen, manchmal ist sie selbst bei Freunden eingeladen oder lädt ihrerseits Gäste ein. Für das Abendessen wird aufwändiger gekocht und öfters mal Neues, respektive ein Rezept ausprobiert. Es wird insgesamt mehr Zeit aufgewendet für den Zubereitungsprozess und das Essen. Oft geschieht hier auch ein Rollenwechsel: Es kocht dann zur Abwechslung auch mal der Elternteil, der unter der Woche eher selten oder gar nicht kocht. Auch die Kinder helfen ab und zu in der Küche mit, vor allem wenn gebacken wird. An den freien Tagen bleibt Zeit und Musse, den Kindern Essenstraditionen weiterzugeben.

### **Auf welche Werte achten Schweizer Familien beim Einkaufen ihrer Lebensmittel?**

Die Familien haben meistens feste Einkaufsgewohnheiten: Sie kaufen tendenziell in regelmässigen Rhythmen und häufig in denselben Geschäften – und zudem häufig ähnliche Produkte ein. Viele Eltern gehen auf dem Heimweg von der Arbeit in einem Supermarkt einkaufen. Etwa die Hälfte der Befragten geht mit einem Einkaufszettel einkaufen, die anderen lassen sich im Geschäft inspirieren und entscheiden spontan oder kombinieren beides. Fast alle achten auf Aktionen und richten den Menüplan zum Teil danach aus. Dabei spielt der Preis eher eine sekundäre Rolle, die Aktionen dienen vielmehr als Anhaltspunkt für Kochideen. Viele informieren sich auch schon zum Voraus in Magazinen von Supermärkten über aktuelle Aktionen. Daneben werden zur Information auch digitale Medien genutzt, zum Beispiel das Internet oder vereinzelt auch Apps der Händler. Diese Kanäle dienen auch dazu, neue Rezepte zu suchen und sich kulinarisch inspirieren zu lassen.

Qualität ist ein wichtiges Kriterium für die Produktwahl, festgemacht wird dies anhand von Merkmalen wie Regionalität beziehungsweise Frische, Saisonalität und Natürlichkeit sowie biologischer Produktion – die Befragten wünschen sich hier eine grössere Auswahl. Da die Familien sich nach Aktionen wie Produktpromotionen oder Sondergrösse Familienpackung ausrichten und ihren restlichen Einkauf entsprechend anpassen, gibt es hier noch ungenutztes Potential. Supermärkte könnten den Bedürfnissen noch besser gerecht werden, wenn sie regionale und Bio-Produkte vermehrt in Aktionen und Sonderangebote einbinden würden.

Auch die Art der Tierhaltung, der Preis (keine Billig-Produkte, aber auch nicht zu teuer) und Gesundheitsaspekte (z.B. fett- und zuckerarm) spielen bei der Auswahl eine Rolle. Dabei unterscheiden sich die Kriterien der Eltern je nach Lebensmittel: die einen achten eher beim Fleisch besonders auf Regionalität, andere beim Gemüse. Ausserdem bestehen auch innerhalb der Familie unterschiedliche Präferenzen.

Das Thema „Bio“ löst weiterhin Kontroversen aus – und das auf verschiedenen Dimensionen. Erstens Glaubwürdigkeit: Während die einen wann immer möglich biologische Produkte kaufen, sehen andere darin nur eine Marketinglüge (sprich: mehr Geld für einen nicht eindeutigen Mehrwert). Greenwashing Vorwürfe, bei der nur scheinbare anstatt echte Nachhaltigkeit verkauft wird, erschüttern das Vertrauen zusätzlich. Zweitens Komplexität: Die zahlreichen Bio-Labels haben unterschiedliche Anforderungen an die Produktion – was es den Konsumenten erheblich erschwert, den Durchblick zu behalten. Drittens Preis: Bio-Produkte sind in der Regel auch teurer – das ist gerade für Familien mit Kindern ein Grund, darauf zu verzichten. Ausgerechnet, denn gerade bei den Eltern ist der Wunsch, mit Bio auch die gesündere Nahrung zu kaufen, insbesondere für die Kinder, gross.

«[...] wenn ich es mir leisten kann, dann schaue ich darauf, dass ich die Sachen in Bio- oder Regio-Qualität kaufe.» (Mutter, teilzeit berufstätig, 2 Kinder)

Das Bewusstsein für das Thema Nachhaltigkeit zeigt sich aber nicht nur bei der Bevorzugung von „Bio“. Etwa

die Hälfte der Familien versucht aus gesundheitlichen, ökologischen und auch finanziellen Gründen ihren Fleischkonsum zu reduzieren und gezielt auf Fleisch zu verzichten. Wenn Fleisch gekauft wird, dann wird auf die Herkunft und Qualität geachtet. Die nachfolgenden Aussagen verdeutlichen denn auch Strategien der Eltern, wie sie ihre Werte (wie „nachhaltig“, „gute Qualität“, „preisbewusst“) versuchen in Einklang zu bringen.

Mütter: «[...] ich versuche, wenig aber dafür hochwertiges Fleisch zu kaufen.» (Mutter, teilzeit berufstätig, 1 Kind)

«Lieber Bio-Gemüse, dafür weniger Fleisch.» (Mutter, teilzeit berufstätig, 1 erwachsenes Kind).

Mit der Strategie «Weniger, dafür besser» stehen sie nicht alleine da: Menge und Preis verlieren gegenüber Qualität und Produktionsbedingungen an Relevanz. Der Leitsatz «Weniger ist mehr» gewinnt an Zuspruch. Auch in punkto Lebensmittelverschwendung sind die Konsumenten heute sensibilisierter: man bemüht sich, eigenen «food waste» zu verhindern und recycelt auch die Verpackung, wenn immer möglich.

### **Eltern sind eine wichtige Instanz, um Werte beim Essen zu vermitteln – aber nicht die einzige!**

Die Schweizer Durchschnittsfamilie versucht also durchaus, über ihre alltäglichen Essensroutinen ihren Kindern wichtige Werte vorzuleben - sowohl in Bezug auf die Ernährung (es soll auf Herkunft, Frische, Saisonalität, Gesundheit, Selbstgemachtes und auch Nachhaltigkeit geachtet werden) als auch mit Blick auf das gesellschaftliche Zusammenleben (sich Zeit nehmen füreinander, einander zuhören und aufeinander eingehen). Dabei wird bewusst versucht, die Herausforderungen des Alltags, die es zu koordinieren gilt (z.B. Zeitknappheit im Beruf, aber auch aufgrund vielfältiger Freizeitaktivitäten) mit Kreativität und strikter Planung zu bewältigen. Eine Herausforderung besteht dabei sicher darin, dass die Eltern nicht mehr die alleinige Hoheit über die Essentscheidungen ihrer Kinder haben. Sehr viele Kinder ernähren sich regelmässig ausser Haus, insbesondere über Mittag. Dies dürfte künftig sogar noch häufiger der Fall sein, da die gleichzeitige Berufstätigkeit von Vätern und Müttern

zunehmen wird. Den betreuenden Institutionen kommt hier eine besondere Verantwortung zu: Krippen, Horte und Schulen spielen eine entscheidende Rolle, was die Weitergabe von Esskultur anbelangt. Die Eltern

### **Hinweis zur Studie**

Der Artikel beruht auf einer im Herbst 2015 veröffentlichten Studie des GDI Gottlieb Duttweiler Instituts. Der European Food Trends Report erscheint in unregelmässigen Abständen seit 2008 mit dem Ziel, relevante Veränderungen im Ess- und Konsumverhalten der Konsumenten, aber auch Innovationen und neue technologische Entwicklungen auf der Angebotsseite zu erfassen. Im aktuellen Report geht es insbesondere um die Potentiale der Digitalisierung in der Food-Branche und die Vernetzung der Konsumenten. Dabei wird aufgezeigt, wie diese in die alltäglichen Konsummuster der Konsumenten eingepasst werden können.

Für die Studie wurden 16 persönliche, 1-stündige Tiefeninterviews mit Müttern oder Vätern mit Kindern im Alter von 1-18 Jahren durchgeführt. Alle Familien sind im Grossraum Zürich wohnhaft, beide Elternteile arbeiten Teilzeit, die Kinder werden tagsüber teilweise fremdbetreut (Krippe, Hort, Tagesschule, Tagesmutter oder Grosseltern), die Familiengrösse variiert zwischen 2 und 5 Mitgliedern und ein Teil der Eltern ist alleinerziehend.

In einem zweiten Schritt wurde ein eintägiger Workshop mit den Autoren der Studie und 10 renommierten Experten aus unterschiedlichen Disziplinen (Detailhandel, Gastronomie, Foodservice, Marktforschung, Werbung, Dienstleistung und Konsumforschung) durchgeführt, um ausgehend von den Interviews Zukunftsthemen zu entwickeln und herauszuarbeiten.

Zusammenfassung und weitere Informationen zur Studie:

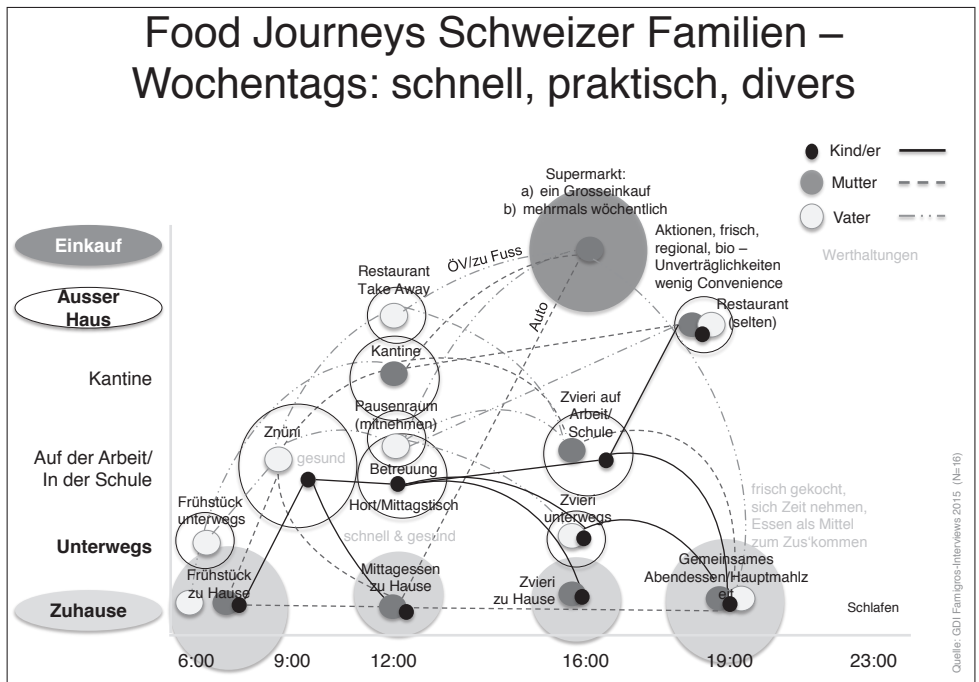
[www.gdi.ch/de/Think-Tank/Studien/European-Food-Trends-Report/674](http://www.gdi.ch/de/Think-Tank/Studien/European-Food-Trends-Report/674)

erwarten selbstverständlich, dass den Kindern ebenfalls frisch zubereitete, gesunde, natürliche, regionale und saisonale Speisen angeboten werden. Zweitens wäre es aber auch geboten, die Kinder häufiger in die aktive – spielerische, nicht belehrende! – Planung und Zubereitung von Lebensmitteln in den Schulgärten zu involvieren. Hier wäre etwas mehr Kreativität möglich und wünschenswert, um die Komplexität und Zusammenhänge der globalisierten Lebensmittelproduktion und deren Auswirkungen auf das alltägliche Mittagessen aufzuzeigen.

<sup>1</sup> vgl. auch Hauser, Bosshart & Muller (2012).

<sup>2</sup> Das deckt sich auch mit weiteren Untersuchungen, die zu ähnlichen Schweizer Werthaltungen gekommen sind (z.B. Hauser, M. (2012). Consumer Value Monitor Food. GDI-Studie Nr. 38)

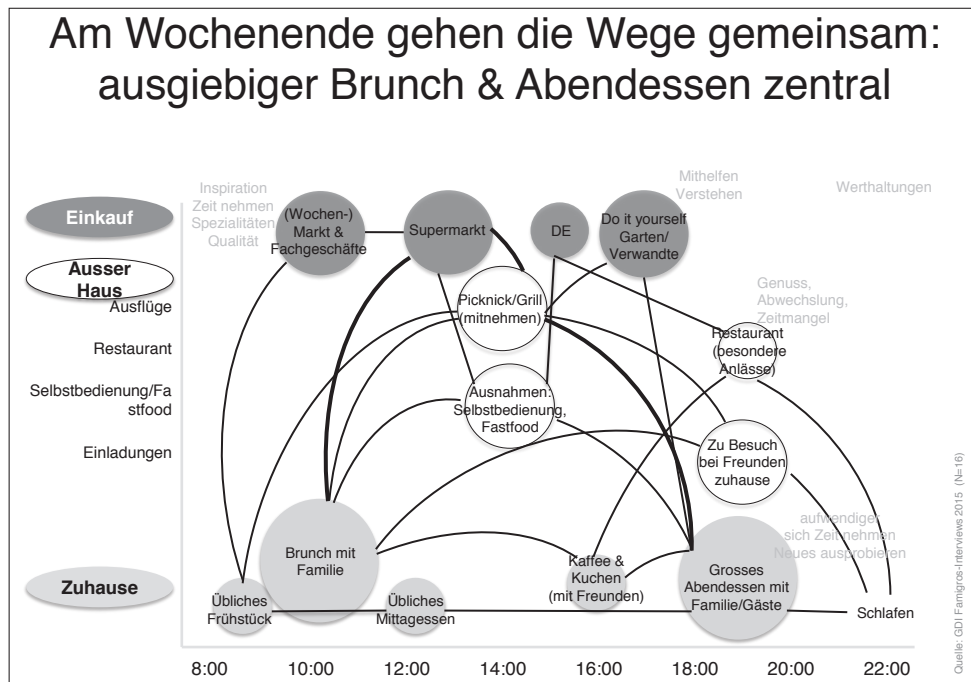
Abb.: 1 Essroutinen der Familien unter der Woche



Quelle: GDI, 2015. Überblick über das Essverhalten der 16 interviewten Familien an einem gewöhnlichen Wochentag. Dabei stehen hellgraue Kreise für den Konsum zuhause, weisse für das Essen ausser Haus und der dunkelgraue für den Einkauf. Die Grösse der

Kreise entspricht der ungefähren Anzahl an Personen, die an einem bestimmten Ort essen (Schätzung für den durchschnittlichen Wochentag). Die Punkte zeigen die einzelnen Personen auf, wobei schwarz für Kind/er, hell- bzw. dunkelgrau für die beiden Elternteile stehen.

Abb. 2 Essroutinen der Familien unter der Woche



Quelle: GDI, 2015. Zusammenstellung aus den 16 qualitativen Konsumenteninterviews mit berufstätigen Eltern. In hellgrau sind die Mahlzeiten angegeben, die Zuhause gegessen werden, in weiss diejenigen, die ausser Haus konsumiert werden, und in dunkelgrau die Einkaufsorte. Die Grösse der Kreise entspricht der ungefähren Anzahl an Personen, die an einem bestimmten Ort essen oder einkaufen (Schätzung für den durchschnittlichen Wochenendtag).

### Literaturverzeichnis

- Hauser, M., Bosshart, D., & Muller, C. (2012). European Food Trends Report. GDI-Studie Nr. 40.
- Hauser, M., et al. (2015). European Food Trends Report. GDI-Studie Nr. 43.
- Hauser, M. (2012). Consumer Value Monitor Food. GDI-Studie Nr. 38.

### Autorin

Dr. Mirjam Hauser, Senior Research Manager, GIM Suisse AG  
 General-Wille-Strasse 10  
 CH-8002 Zürich  
 m.hauser@g-i-m.ch  
 www.g-i-m.ch



## Vorbilder von Kindern und Jugendlichen: Eine kurze Umfrage

Insgesamt 119 Kinder und Jugendliche füllten einen kurzen Fragebogen mit vier Fragen aus, der Angaben zu Alter, Geschlecht, Vorbild und Warum beinhaltet. Das Alter der Kinder und Jugendlichen war zwischen 8 und 17 Jahren.

Mit Abstand am häufigsten wurden und je älter die Kinder und Jugendlichen waren, sogar häufiger, die **Eltern** als Vorbilder genannt! Insgesamt 31 Kinder, also fast  $\frac{1}{4}$  aller Befragten orientieren sich an ihren Eltern, manche auch an den Grosseltern. Spezielle Ausserungen waren z.B.:

- 9-jähriger Junge: *Mein Papa, weil er so gut kochen kann und weil er alles reparieren kann.*
- 14-jähriges Mädchen: *Meine Mama, weil sie alle Dinges sehr gut meistern kann. Sie hat immer irgendwelche Ratschläge und kann auch mit schweren Situationen sehr gut umgehen.*

Am zweithäufigsten kamen Nennungen von Sportlern, 22 Jungs und 1 Mädchen nannten sportliche Vorbilder. Dabei kamen vor allem Fussballer zum Zug (Schweizer Profis aber auch die ganz Grossen wie Neymar, Messi und Co.). Alle wurden wegen ihren Fähigkeiten und ihren Erfolgen, z.T. verbunden mit Geld und Ansehen, genannt.

Praktisch gleich häufig wurden andere (vorwiegend ältere) Kinder, v.a. Freunde oder Geschwister genannt. Insgesamt 20 Kinder, also fast jedes 6. Kind orientiert sich an einem anderen Kind oder Jugendlichen, Mädchen und Jungs und in jedem Alter. Z.B. schrieben:

- 12-jähriges Mädchen: *Meine Freundin, sie hilft mir bei Schulaufgaben.*
- 13-jähriger Junge, nennt 3 Jungs: *Weil sie sehr gut im Sport sind und ich möchte auch so gut werden.*

Von den älteren Kindern und Jugendlichen nannten etwa gleich viele Mädchen und Jungen SängerInnen, Schauspielerinnen und YoutuberInnen, auch hier mit 18 Nennungen fast jede 6. Befragte. Es war zu lesen:

- 17-jähriger Jugendlicher: *Brendon Burchard, er ist ein schlauer Typ, von dem man viel lernen kann.*
- 17-jähriges Mädchen: *Aesop. Ich liebe seine Geschichten.*
- 12-jähriges Mädchen: *Emma Watson. Sie sieht schön aus und sie schauspielert sehr gut. Aber sie ist nicht wirklich mein "Vorbild", ich bewundere sie nur.*

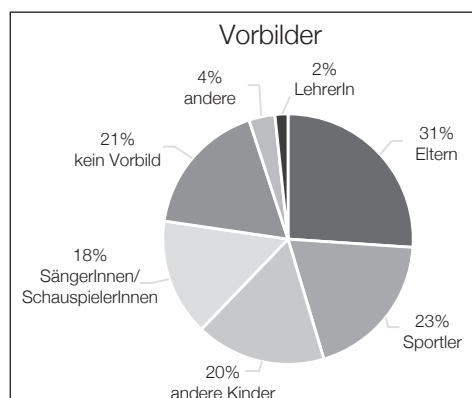
21 Kinder und Jugendliche, eher die älteren (ca.  $\frac{1}{3}$  der Jugendlichen), aber auch schon wenige Kleine sagten, sie hätten kein Vorbild. Mehrere nannten keine Personen, sondern bestimmte Eigenschaften, die sie anstreben möchten.

- 12-jähriger Junge: *Ich habe kein Vorbild, das lebt, aber ich habe ein Bild, wie ich mal sein will.*
- 11-jähriges Mädchen: *Ich habe kein Vorbild, weil ich ich selber sein will.*

4 junge Buben nannten Superhelden (z.B. Ironman) oder die Feuerwehr als Vorbild.

2 junge Kinder nannten ihre LehrerIn.

Sabina Varga Hell







Pascale Sola

## Vorbilder und Selbstwert bei Jugendlichen in der Beratung und im Coaching

### Mit Pascale Sola sprach Sabina Varga Hell

*Viele Kinder und Jugendliche haben Vorbilder, oft aus dem eigenen Umfeld. Aber auch SchauspielerInnen, Youtuber und bei Jungs sind vor allem Sportler-Stars hoch im Kurs.*

*Thematisieren Sie Vorbilder im Coaching mit Jugendlichen?*

Pascale Sola:

Vorbilder sind in der Jugendberatung ein Thema. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene orientieren sich oft an andern, lassen sich inspirieren vom Lifestyle von anderen Menschen, von deren Auftreten, auch bezüglich Berufswahl und Lebenssinn sind Vorbilder wichtig. Die Vorbilder wechseln. Jugendliche nehmen sich das was sie gerade brauchen, von da, wo sie's gerade bekommen.

*Wann ist die psychologische Arbeit mit Vorbildern sinnvoll?*

Pascale Sola:

Die Frage nach Vorbildern kann anregen, sich aktiv Gedanken zu machen, in welche Richtung man sich entwickeln möchte... Und was das für das aktuelle

Verhalten heisst : Lernen statt hängen; Sport machen statt Schokolade essen etc. Einen Impuls geben, wie ich mich bewusst verändern oder weiter bestärken möchte.

*Haben Sie Erfahrungen mit überhöhten Vorbildern, die auch dazu führen können, eigene Unzulänglichkeiten oder das Nicht-Erreichen eines Ideals zu erleben?*

Pascale Sola:

Wichtig ist, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit dem gewählten Vorbild nicht zu stark zu strapazieren. Habe ich ein Vorbild für meine Entwicklung, sollte mich dieses motivieren, mich möglichst so zu verhalten, dass ich reale Chancen auf Erfolg habe.

Auch das Selbstideal spielt in die Selbstbildentwicklung rein und das Abgleichen von Fremdbild und Selbstbild ist ein wichtiger Bewusstseinsprozess.

Der Umgang mit der Diskrepanz von Selbstideal und Selbstbild ist sehr unterschiedlich.

Ist das Vorbild unerreichbar, ist es eher ein Idol, mit dem ich mich ein Stück weit identifizieren mag... Wie Jugendliche beim Fussball ihrer Lieblingsmannschaft z. B. jeweils sagen: „**Wir** haben gewonnen“

*Was sind kritische Momente, Entwicklungsphasen, in denen junge Männer und Frauen ein Selbstbild entwickeln und erkennen können , wer und was sie sein möchten?*

Pascale Sola:

Eine Altersangabe ist schwer machbar, da Identitätsentwicklung sich über eine lange Zeitdauer erstreckt und individuell sehr unterschiedlich verläuft. Manche 12- oder 14-jährige wissen schon recht genau, wer sie sind und sein möchten.

Adäquate Spiegelungsmomente durch Peers, Eltern und Mentoren sind essentiell in der Selbstbildentwicklung. Momente, in welchen sich Jugendliche innerlich so fühlen, wie es ihnen von aussen gespiegelt wird, sie sich also gesehen und gehört und in der Tiefe wahrgenommen und geschätzt fühlen, sind kostbare Momente. Hirnorganisch gibt es eine Art Identitätszentren, die dann regelrechte Belohnungscocktails feuern. Adäquate Spiegelung ist hilfreich für die Bildung des Selbstbildes. Kinder, die nicht adäquat gespiegelt werden, sind in der Entwicklung ihres Selbstbildes benach-

teiltigt und oft unsicher bezüglich der eigenen Identität. Sich in seinem Wesenskern gesehen und geschätzt zu fühlen, wirkt positiv und fördert die Selbstwahrnehmungs- und Selbstbild-Sicherheit.

Gerne zitiere ich diesbezüglich Martin Buber, der gesagt hat: "Wir werden zum Menschen am Mitmenschen." Respektive: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“

*Gibt es spezielle Ereignisse, die diese Auseinandersetzung mit sich selber fördern?*

Pascale Sola:

In den Spiegel zu schauen, scheint auch identitätsfördernd zu sein. Und das eigene Gesicht und unsere Hände sind für die eigene Identität besonders wichtig.

Fotos machen, die verschiedene Aspekte von sich zum Ausdruck bringen, sind für Viele wichtige identitätsstiftende-Möglichkeiten.

Viele Jugendliche schauen Fotos aus ihrer Kindheit/ Geschichte an. Sie fragen sich: „Was an mir ist typisch ICH? Was ist kontinuierlich, konsistent? War ich schon immer mich? Schon als Baby? Was habe ich von Mami, was von Papi, meinen Grosseltern usw.“

Sie lieben es, wenn wir ihnen Geschichten von sich als Kind erzählen, die das eigene Wesen beschreiben. Diese Geschichten sind identitätsstiftend, sie betten uns ein in unsere persönliche Geschichte, die uns nicht von Anfang an bewusst ist.

*Wie sind Ihre Ansätze im Selbstwertraining?*

Pascale Sola:

Beim Selbstwertraining rufen wir Erinnerungen in uns wach, wo wir uns authentisch und wertvoll gefühlt haben.

Wir arbeiten mit Fotos von uns selber, von Momentaufnahmen, die Aspekte von uns spiegeln. Wir arbeiten somit also mit einem Bild von uns selber. Beim Selbstwertraining geht es ja hauptsächlich darum, zu lernen, sich als wertvoll zu empfinden. Da geht es um Selbstwahrnehmung, um einen guten Umgang mit sich selber, das Entwickeln einer guten Psychohygiene und konstruktiver Selbstattribution. Oft gehört das Verstehen der eigenen Geschichte zu diesem Prozess; Ablösung, Selbstentfaltung. Das Selbstbild ist durch unsere Geschichte geprägt, wir sind aber mehr als unsere

Geschichte; die Geschichte ist nur das, was uns passiert ist. Persönlichkeitsentwicklung heisst, mehr zu dem zu werden, was wir in unserem Kern sind. Und Selbstwert heisst, diesen Kern als wertvoll zu würdigen. Beim Selbstwertraining rufen wir Erinnerungen in uns wach, wo wir uns authentisch und wertvoll gefühlt haben. Wir arbeiten dann also mit einem Bild von uns selber.

Wenn es z. B. bei einer Jugendlichen darum geht zu lernen, besser durchzuhalten, arbeiten wir manchmal mit Filmen. Ein beliebter Film ist z. B. „Burlesque“, ein Film mit Christina Aguilera, in welchem sie eine Provinzsängerin spielt, die für ihre Karriere mächtig Gas geben muss und stark ist im Durchhalten. Junge Frauen identifizieren sich gerne mit ihr und einigen hilft die Identifikation mit dieser Filmfigur zum Durchbeissen im eigenen, richtigen Leben.

*Mit welchen Methoden arbeiten Sie konkret?*

Pascale Sola:

Ich arbeite mit inneren Bildern, mit dem Verankern von inneren Bildern, nicht bei allen Jugendlichen geht das allerdings gleich gut, gewisse Jugendliche haben Widerstände sich auf das Visualisieren einzulassen.

Wenn ich Jugendliche anleite, ein Bild zu verankern, dann bitte ich sie in der Regel, sich das Bild - meist ein bereits erlebtes Ressourcenbild - zu erinnern und sich dieses so zu vergegenwärtigen, als würden sie diesen Zustand aktuell erleben; respektive das erinnerte Bild, die erinnerte Szene gerade wahrnehmen. Ich leite sie an, den Zustand/das Bild mit all ihren Sinnen zu erkunden: zu sehen (Farben, Licht...) zu riechen, zu lauschen, zu schmecken, zu ertasten... Und diese Sinneswahrnehmungen miteinander zu "verweben". Ebenfalls die Aufmerksamkeit auf Körperempfindungen, Emotionen und Kognitionen zu richten.

Dann bitte ich Sie allenfalls, sich ein symbolisches Bild von diesem Erlebnis zu machen (z. B. Sonnenaufgang oder so) und dieses Symbol mit diesem Zustand/Bild in Verbindung zu bringen, so dass sie jederzeit über das Abrufen des Sonnenaufgangbildes diese gesamten Sinneswahrnehmungen und die dazugehörigen Körperempfindungen, Emotionen und Kognitionen wieder "abholen" können.

Ich arbeite vorwiegend mit körperpsychotherapeutischen Methoden. Das neuronale Vernetzen von Kör-

perempfindungen, Emotionen und Kognitionen/Bildern ist wichtig.

*Haben Sie selber Vorbilder?*

Pascale Sola:

Ich habe auch Vorbilder, Frauen, die würdig altern sind es momentan J: Juliette Binoche, (französische Schauspielerin) eine intelligente, weibliche Frau; Rosmarie S. , eine bald 70-jährige Galeristin, aktiv, hoch attraktiv, charmant, saftig und lebendig, erfolgreich und noch voller Visionen und Taten.

Sonst sind es eher Aspekte von Personen. Z. B. die mentale Stärke meines Vaters; die Geduld und Gelassenheit meines Partners, der Humor meines Freundes Henri, die Integrität meines Bruders. Meine Vorbilder wechseln, je nach gerade zu bewältigenden Lebensaufgaben.

*Ganz herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft zum Interview für das P&E!*

#### **Autorin**

Pascale Sola, lic. phil. ist eidgenössisch anerkannte Psychotherapeutin. Sie arbeitet als Psychologin an der Jugendberatung Schaffhausen und in eigener Praxis in Winterthur als Coach für weibliche Führungskräfte.

#### **Adresse**

Pascale Sola, Wartstrasse 3, 8400 Winterthur  
commworks@swissonline.ch



Ueli Frischknecht

## Weshalb es zum Sterben und Töten Vorbilder braucht

### ***Raison pour laquelle mourir et tuer nécessitent des modèles***

*Résumé : une sensation de vide peut, dans certaines circonstances et chez un petit nombre de personnes, créer une pression à agir qui pousse vers la prise de mesures compensatoires et qui pousse à fantasmer la suite de l'existence contraire aux règles sociales. Étonnement, ces actions dramatiques reposent souvent sur un modèle.*

### **Zusammenfassung**

Ein Gefühl der Leere kann in bestimmten Umständen und bei einer kleinen Zahl von Personen einen Handlungsdruck erzeugen, der nach kompensatorischer Grösse verlangt und das Weiterleben in einem sozialen Aufschrei fantasiert. Merkwürdigerweise lehnen sich diese drastischen Aktionen oft an ein Vorbild an.

Das Phänomen, dass schreckliche Taten Nachahmer finden können, ist erklärungsbedürftig. Oft wird es als "Werther-Effekt" bezeichnet, nach einer überraschenden Auswirkung der Veröffentlichung von Goethes Roman "Die Leiden des jungen Werther" vor 250 Jahren. Die Geschichte erzählt von einem jungen Mann mit grossen Fragen und ambivalenter Selbstbetrachtung; Werther war vielleicht der erste Adoleszente. Er war nicht verstanden worden, litt an sich und seiner Umwelt und

konnte nur im "Freitod" seine Lage verbessern. Diese absurde Lage könnte in seinen Idealisierungen begründet sein; er idealisiert seine Geliebte und forderte von sich, einem Bild zu entsprechen - aber Lebendigkeit, das Erleben von Zwischentönen in den Beziehungen und im alltäglichen Leben waren ausgeschlossen aus seinem Erleben. Der Suizid Werthers wird im Verlauf der Erzählung immer unausweichlicher; sie folgt damit den Vorgaben des Dramas.

Dass andere junge Männer die Romanfigur mit aller Konsequenz nachahmten, war eine verstörende Feststellung. Weshalb nur wählten diese ein morbides Vorbild, um ihren Weg zu bestimmen?

Unter welchen Voraussetzungen kann ein destruktives Vorbild attraktiv werden? Notwendig sind soziale Isolation und ein negatives Erleben, beispielsweise Verzweiflung, Enttäuschung, Leere. Wenn Beziehungen nicht real (d.h. emotional und spürbar) existieren, spielt sich das Beziehungserleben exklusiv im Kopf ab und phantasierte Zugehörigkeiten gewinnen an Bedeutung. Beispielsweise können Liebes-Gefühle oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von "Kriegern" grosse Eindringlichkeit entwickeln, weil das soziale Korrektiv fehlt oder nicht akzeptiert wird. Einsame Personen befinden sich auch bei oberflächlicher Anpassung "ausserhalb" der sozialen Konventionen, weshalb sie auch einem tabuisierten Vorbild anhängen können. Wenn ihre emotionale Situation ins Negative verkehrt ist, können sie demnach auch entsprechende Vorbilder wählen.

Das Ich konstellierte sich in Beziehungen und kann darin auch beschädigt werden und in der Folge zu verkehrten - d.h. dem eigenen Erleben entsprechenden Vorbildern "greifen".

Die Begriffe "Depression" und "Narzissmus" stehen für zwei wuchtige Störungen des emotionalen und teilweise auch des kognitiven Funktionierens, die negatives Erleben und soziale Isolation bewirken.

Die depressive Verstimmung vernichtet Beziehungen und Emotionen und trübt die Selbstwahrnehmung so stark, dass das Leben zur Last wird und keine Zukunft mehr verspricht. Dies kann zu sozialem Rückzug und selbstschädigenden Handlungen bis zu suizidalen Aktionen führen. Ausenstehende Personen - und sogar nahestehende Bezugspersonen werden zu Ausenste-

henden - können die Wucht und Destruktivität des depressiven Zustandes nicht ermessen; so kann es sein, dass eine junge Mutter durch das Schicksal ihrer Kinder nicht von suicidalen Handlungen abgehalten wird, sondern sogar meint, dass die Familie besser dran wäre wenn ihre negative Existenz weg wäre.

Die narzisstische Persönlichkeitsstörung, die vermutlich durch deprivierende Bindungserlebnisse erzeugt wird, kann das Selbstbild und das Bild der anderen Personen so negativ "aufladen", dass Hass zu einem ständigen und eventuell unerträglichen Gefühl wird. Narzisstische Personen sind sehr unsicher in ihrer Identität, weil sie die idealisierten Positionen aus der Kindheit nicht durch ein alltägliches, verlässliches Beziehungsleben relativieren können. Diese Empfindlichkeit führt zu vielen Frustrationen und einem Gefühl des Ressentiments gegen bestimmte (wichtige) Personen oder gegen die Gesellschaft als Ganzes.

Das kann - in seltenen Fällen und ausschliesslich bei Männern - dazu führen, dass sie einen brutalen Angriff planen, vorbereiten und ausführen, beispielsweise indem sie an der ehemaligen Schule oder Arbeitsstelle eine grosse Zahl von Peers erschliessen und schliesslich, von den Sicherheitskräften in die Enge getrieben, sich selbst töten oder im Kugelhagel untergehen. Der eigene Tod wird dabei in Kauf genommen, obschon diese kaltherzigen Killer nicht im engeren Sinne suicidal sind. Diese Massenmörder sind oft karge Männer, die nie über die frühe Adoleszenz mit enger Bindung an die Mutter hinaus gekommen waren. Im Rückblick wird oft festgestellt: er war nett, unauffällig, lebte zurückgezogen, hatte wenig Freunde und keine intimen Beziehungen. Es kann vermutet werden, dass da eine Leere war und zugleich ein Handlungsdruck mit der Notwendigkeit etwas zu bewirken.

Um Ideen in konkrete Schritte umsetzen zu können, orientieren sich Leute an bekannten Ereignissen. Die Frage, weshalb schreckliche Vorbilder auch noch Nachahmer finden können, ist rasch geklärt, wenn wir akzeptieren können, dass diese Personen negativ geprägt sind und sich deshalb ebensolchen Mustern anschliessen.

Eine Aktion braucht ein Script, einen Plan, eine Vorstellung, was zu geschehen hat und welche Schritte dahin

führen. Primär geht es um Phantasien, die wegen mangelndem sozialen Korrektiv ungehemmt wuchern können. Da füllt ein medialer Bericht über ein dramatisches Ereignis eventuell eine Leerstelle, die die Beschäftigung mit einer konkreten Sache erlaubt.

Jemand der nicht mehr leben kann, wird vielleicht eine für Suizide bekannte Brücke besichtigen, oder mal ganz nahe an das Geleise stehen wenn der Zug einfährt. Ein anderer wird mediale Berichte über ein kürzlich erfolgtes School-Shooting anschauen, wenn ein nagendes Ressentiment gegenüber sich selbst, den Peers und der ganzen Welt besteht.

Diese vorbereitenden Handlungen können längere Zeit dauern und das beruhigende Gefühl erzeugen, einen Auftrag zu haben und irgendwann eine wichtige Message zu liefern und in aller Munde zu sein. Die Planenden sind vermutlich in einer "Tunnel-Situation" mit zunehmender Einengung und das Licht am Ende der Röhre zeigt die Silhouette der Tat, mit der man sich in eine Folge von Vorgängern einreihen wird.

In die Medien "zu kommen" ergibt eine real zwar sinnlose, aber im perversen Verständnis mögliche "Verortung" und Zugehörigkeit zur sozialen Welt, weil mediale Berichte durch ihre emotionalisierte Aufmachung ein kollektives Gruseln angesichts von gefährlichen Brücken, des schlimmen Schicksals des Bahnpersonals, oder der Angst eines Opfers während einer Gewalttat ermöglichen.

Deshalb sollten mediale Berichte über Suizide oder Massen-Tötungen trocken und technisch - also in gewissem Sinne "anti-medial" sein.

Aggression gibt Macht: Die Brücke, der heranbrausende Zug - die Sterbenswilligen realisieren: es ist möglich, sich über die üblichen Hemmungen hinweg zu setzen und eine (kompensatorische) Grösse zu erlangen.

Eine aggressive Aktion erzwingt die Beziehung zu versagenden Bezugspersonen oder zu einer anonymen Allgemeinheit in einer negativen Variante, erfüllt die subjektive "Nicht-Beziehung" und die eigene Bestrafung in einem umfassenden Sinne, was besser erträglich sein muss als Leere und Einsamkeit. Vermutlich stellen sich die Suizidwilligen etwas anderes vor als die Reaktion der Zurückbleibenden, aber doch scheint sich

durch den Schrecken, durch die existentielle Dimension, eine Verbindung zu ergeben - schade nur, dass Sie nicht fruchtbarer Natur ist.

Die Täter der jüngsten terroristischen Angriffe in Paris erlebten vermutlich den Genuss des Er-Schreckens und der ultimativen Macht und sahen sich in einem Auftrags-Verhältnis.

Die kommerziell erfolgreichen Action-Filme basieren auf dem Erleben eines einsamen Protagonisten, der mit einem besonderen Auftrag ausgestattet ist. Der Held steht in einem höheren Kontext, während die anderen Figuren der Geschichte durchschnittlich ausfallen und dadurch versagen. Der Auftrag wird oft banal konstruiert, bspw. Frau und Kind - oder alternativ die ganze Nation - sind beschädigt worden und Schlimmeres muss abgewendet werden oder es besteht Grund zur Rache und so muss der Held zum Täter werden, der das Böse ausmerzt.

Die realen Täterinnen und Täter unterscheiden sich davon einerseits durch eine isolierte und besonders strube Auftrags-Konstruktion. Allerdings muss gesagt werden, dass die internet-basierten Medien heute die Möglichkeit bieten, für die abstrusesten Vorhaben eine Art "Chor" mit Zugehörigkeit (kognitiv) zu erleben und sich in Gemeinschaft zu wähnen.

Schrecklich und gefährlich werden solche Phantasien aber erst, wenn die Umsetzung in reale Taten beginnt, d.h. wenn die Hemmung, "unmenschliche" Dinge zu tun, überwunden wird. Die zwei erwähnten Konditionen (Depression, Narzissmus) können die Schwelle entscheidend reduzieren.

Die Frage ist, wie wir die vorlaufenden Situationen erkennen und sinnvoll darauf reagieren können. Zwar können Personen mit depressiven Leiden durch etablierte Behandlungen erstaunlich gut erleichtert und wieder näher an ein qualitativ gutes Leben herangeführt werden. Die Schwierigkeit besteht aber darin, die Betroffenen dazu zu bringen, eine Behandlung aufzusuchen, weil sie keine positive Erwartung hegen können. Um suizidale Handlungen zu verhindern, sind wir zusätzlich darauf angewiesen, Vorbereitungen und Hinweise zu erkennen um Interventionen niederschwellig durchführen zu können. Zu diesem Zweck hat sich an der Universität Zürich und an der ETH Zürich ein Netzwerk "Krise & Suizid" etabliert.

Narzisstische Personen sind noch schwieriger anzusprechen. Sie sind am ehesten über ihre Verunsicherung und ihren täglichen Stress für ein korrigierendes Beziehungserlebnis zu erreichen. Falls sie ein Ressentiment mitteilen und konkrete Aktionen wahrscheinlich werden, bedarf es einer klugen und koordinierten Reaktion und auch Aktion betroffener Organisations-Einheiten, sei das am Arbeitsplatz, in der Schule, der Nachbarschaft oder der Sicherheitskräfte. Dies ist die Aufgabe von Teams oder Arbeitsgruppen mit der Bezeichnung "Bedrohungsmanagement".

#### **Autor**

Ulrich Frischknecht, lic.phil.  
Studieninformation & Beratung  
Universität Zürich  
Rämistrasse 71  
8001 Zürich  
ulrich.frischknecht@uzh.ch



Jérôme Rime

## Les spécificités du psychologue scolaire au travers du bilan psychologique

*In der Romandie wurde eine Studie zur schulpsychologischen Tätigkeit durchgeführt. Verglichen wurden die Anmeldegründe mit den durch die Schulpsychologen identifizierten Schwierigkeiten. Die Schule sieht bei Lernschwierigkeiten das Lernen, der Schulpsychologe das intellektuelle Potential und die kognitiven Prozesse, sowie die affektiven und familiäre Bedingungen als Ursachen. Damit vertieft er das Verständnis der Ursachen für Lernschwierigkeiten und verbreitert das Feld möglicher Massnahmen. Der Artikel ist eine sehr gute Beschreibung psychologischer Tätigkeit im schulischen Kontext.*

### Evolution de la psychologie scolaire:

Ces dernières décennies ont été marquées par l'expansion du développement du métier de psychologue scolaire. Cette évolution s'accompagne actuellement de débats sur la nature et le rôle du psychologue scolaire, notamment sur sa contribution distincte par rapport aux autres professionnels du milieu scolaire (Farrell, 2010). Actuellement, des structures publiques<sup>1</sup> s'interrogent notamment sur les prestations à fournir en matière de psychologie scolaire. Malgré les différences qui existent entre les cantons tant sur le plan structurel qu'au niveau des missions, ces différentes structures connaissent des évolutions comparables.

En ce sens, la perception du rôle du psychologue scolaire a passablement changé ces dernières années. Il était traditionnellement perçu comme un professionnel menant une évaluation individuelle de l'enfant, accompagnant l'élève par le biais d'un suivi psychologique (Mägi & Kikas, 2009). Aujourd'hui, il lui est davantage demandé d'apporter des solutions pour aider à résoudre des problèmes d'apprentissage rencontrés par l'élève. De ce fait, il doit combiner des savoirs relevant tant de la psychologie que de la pédagogie afin d'aider les enfants avec lesquels il travaille. Les rencontres avec les enseignants et les parents constituent par ailleurs une part grandissante de ses activités. Cette position le place dans un « paradoxe de la psychologie scolaire » (Gutkin & Conoley, 1990), dans le sens où pour pouvoir aider efficacement l'enfant, il doit pouvoir travailler avec les adultes qui entourent l'enfant.

Une des activités principale du psychologue scolaire demeure l'évaluation psychologique (Jimerson et al., 2008). Sa pratique repose sur de multiples méthodes, relevant de l'observation, des entretiens et des tests psychologiques. Il s'agit à la fois d'une démarche spécifique et unique à chaque enfant rencontré, mais aussi d'une démarche interdisciplinaire de par la collaboration avec les adultes. Le défi pour le psychologue est de collaborer avec les autres intervenants tout en tout en apportant un regard spécifique sur le fonctionnement de l'enfant. La nature des demandes, les attentes des enseignants et des parents, voire celles de l'enfant, sont autant d'aspects que le psychologue doit intégrer dans son travail, avec pour finalité d'aider l'élève en difficulté et de participer à la réflexion autour des meilleures solutions à envisager.

### Difficultés scolaires et bilan psychologique:

Nous avons mené une étude en Romandie afin d'établir dans un premier temps la spécificité du psychologue scolaire dans le contexte du bilan psychologique en comparant d'une part les problématiques rapportées

<sup>1</sup> Sous le terme de « structures publiques », nous faisons référence aux services, offices, centres où pratiquent des psychologues scolaires, que celles-ci soient cantonales ou communales.

par l'école et celles décelées par le psychologue scolaire à l'issue de la démarche. Il ressort que les difficultés d'apprentissage constituent le motif principal invoqué par l'école pour une intervention du psychologue scolaire. Il est effectivement fréquemment amené à émettre des constats concernant la sphère des apprentissages, tendance qui se retrouve sur le plan international (Béland & Goupil, 2005). D'ailleurs, une recherche antérieure à la nôtre avait mis en évidence le fait que les psychologues scolaires Suisse estiment nécessaire de disposer de recherches sur des thèmes comme les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages pour répondre au mieux aux interrogations de l'école (Jimerson et al., 2008). Dans la même lignée, nous avons montré que le psychologue scolaire aborde la question des apprentissages avant tout en terme de potentiel et de processus cognitifs alors que l'école les considère en termes d'acquis. Néanmoins, malgré ces regards spécifiques, un certain focus commun existe, soulignant le fait que les observations faites par chacune des parties permettent d'affiner la compréhension réciproque des manifestations des difficultés rencontrées par l'enfant sur le plan scolaire. Nous avons pu dégager une autre spécificité du psychologue scolaire résidant dans le fait que son évaluation l'amène à mettre en lien les difficultés de l'élève avec des thématiques affectives et familiales. Nous comprenons ici que le cadre de la consultation et l'alliance qui émerge de la rencontre du psychologue avec la famille permet d'aborder des aspects de la vie de l'enfant en dehors des apprentissages et constitue des éléments essentiels à considérer si l'on veut aider efficacement l'enfant tout en favorisant son développement harmonieux. Notons encore que le travail avec la famille constitue une de ses missions et des connaissances sur le fonctionnement familial relèvent de sa compétence. Nous avons constaté en revanche qu'il y a un recoupement entre les éléments rapportés par l'école et les observations faites par le psychologue en ce qui concerne les thématiques relationnelles et comportementales. Ce lien s'explique par le fait que les manifestations dans ces sphères sont souvent externalisées et visibles dans les différents contextes. Cependant, ce lien n'est que partiel, ce qui souligne à nouveau que la compréhension de la part du psychologue du fonctionnement adaptatif de l'enfant diffère aussi de celle des enseignants. En

définitive, la mise en perspective du fonctionnement de l'enfant de manière holistique est caractéristique de l'évaluation faite par le psychologue scolaire. Les difficultés manifestées par l'élève ne se cantonnent pas à une sphère, les dimensions cognitives, affectives, relationnelles et familiales étant interdépendantes et nécessitant une vision globale de l'enfant. Toutefois, il doit pouvoir s'appuyer sur les constats faits par les adultes, notamment les enseignants afin d'enrichir sa compréhension de l'enfant tout en orientant au mieux son évaluation.

### **Bilan psychologique et mesures d'aides:**

L'étude a aussi cherché à voir dans quelle mesure le bilan psychologique permettait d'ajuster les aides à apporter à l'élève lorsque cela s'avérait utile ou nécessaire. Il ressort qu'avant l'intervention du psychologue scolaire, les soutiens sont principalement d'ordre scolaire et englobent des mesures telles qu'appuis, allègement et/ou adaptation du programme. Le suivi orthophonique vient compléter ces aides. L'école a donc prioritairement recours à ces mesures car elles portent plus directement sur les apprentissages scolaires que d'autres types d'interventions. À l'issue de l'évaluation psychologique, le psychologue se prononce sur les aides scolaires dans passablement de situations, notamment en termes de maintien ou de réaménagement de ces dernières. Nous avons également montré qu'il propose plus souvent que l'école de recourir au bilan et au suivi orthophonique, ce qui souligne le fait qu'il est amené à porter un regard dans le domaine des troubles des apprentissages. Mais notre étude montre que sa spécificité trouve sa plus grande expression dans les propositions faites dans d'autres sphères. De par le regard qu'il porte en termes de potentiel face aux apprentissages et de processus cognitif, il se distingue des autres intervenants scolaires en se prononçant sur des mesures de réorientation scolaire. Il propose aussi plus souvent un soutien psychologique ou une psychothérapie, ce qui est congruent avec le fait qu'il est habilité à porter un regard singulier sur les sphères affectives, relationnelles et familiales. Il est également amené à aborder avec la famille les pistes éducatives dans plus d'un tiers des situations, ce qui s'explique par son accès privilégié au cadre familial et à son fonctionnement. En définitive, les propositions du psychologue en dehors



du champ des apprentissages relèvent avant tout de la sphère comportementale, relationnelle et affective, du domaine familial et éducatif.

### Conclusions:

Notre étude met en lumière la spécificité du regard du psychologue scolaire dans l'identification des problématiques cognitives, regard qui s'appuie tout autant qu'il complète celui de l'enseignant en termes d'acquis et d'apprentissages scolaires. Son expertise en terme de potentiel intellectuel lui confère notamment la possibilité de proposer des réorientations vers un enseignement spécialisé. Cependant, cette spécificité constitue à la fois une force de par la légitimité accordée à son évaluation, mais aussi un risque d'enfermement dans un rôle de testeur (Gagné, 2005). L'école est encore très demandeuse de connaître les capacités intellectuelles de l'enfant, alors que de telles mesures n'apportent souvent pas de pistes concrètes d'intervention et peuvent à leur tour enfermer l'enfant dans une vision partielle et erronée de ses capacités d'apprentissages et possibilités de remédiation des difficultés scolaires rencontrées. La prise en considération grandissante des troubles d'apprentissage par l'école amène aussi le psychologue scolaire à y porter un regard spécifique, que ce soit dans son bilan ou dans les propositions faites à l'issue de celui-ci. Qu'il se situe sur la plan de la compréhension du fonctionnement de l'enfant dans ses apprentissages ou sur celui des remédiations envisageables, la collaboration est nécessaire et, en ce sens, s'appuyer sur les observations et les stratégies déjà mises en place par les enseignants sont des facettes à considérer dans la pratique du bilan. Le recouplement des observations et constats notamment dans les sphères comportementales et relationnelles montrent bien que le psychologue peut (et doit) s'appuyer sur ce que l'enseignant apporte dans la compréhension du fonctionnement de l'enfant et de ses difficultés. Enseignant et psychologue ont des regards spécifiques qui sont complémentaires. Bien cette étude se centre sur les données issues des enseignants, les résultats soulignent aussi l'importance d'intégrer des observations des différents adultes entourant l'élève en difficulté pour mener un bilan raisonné et raisonnable. Finalement, la contribution privilégiée du psychologue scolaire se situe dans la compréhension des thématiques affectives et

familiales. Les différentes spécificités du psychologue scolaire l'amène à être un expert en santé mentale, à travailler sur les conflits entre école et parents, à accompagner les parents dans des approches éducatives, à participer à la détection des troubles d'apprentissages et à la mise sur pied de leur remédiation, à gérer le risque suicidaire, etc. Cette polyvalence souligne en définitive la nécessité de mettre l'accent sur une formation intégrative afin de développer un langage commun avec les autres protagonistes de l'école, ses spécificités pouvant y trouver un terrain d'expression de choix. Cette même polyvalence doit être soutenue afin d'éviter que ses apports spécifiques ne se limitent qu'à ceux issus du bilan psychologique, mais intègre bien différentes connaissances et savoir-faire dont il dispose.

### Bibliographie

- Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et Perceptions des Psychologues Scolaires Face à l'Évaluation des Élèves en Difficulté d'Apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 44-61.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598.
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec*, 22(6), 21-23.
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3), 203-223.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & The IPSA Research Committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School psychologists' role in school: Expectations of school principals on the work of school psychologists. *School Psychology International*, 30(4), 331-346.

### L'auteur

Jérôme Rime est au bénéficiaire d'une thèse de doctorat dans le champ de la systémique familiale. Il travaille actuellement en tant que chargé d'enseignement à l'Université de Genève en collaborant à la mise sur pied d'une Consultation Facultaire. Il exerce également une activité de psychologue scolaire et de conseiller en orientation auprès d'élève du canton de Neuchâtel, ce qui l'amène à collaborer étroitement avec les différents acteurs scolaires.



Walter Schnyder

## Le placement dans une institution fermée

### Indicateurs et contre-indicateurs

*Der vorliegende Aufsatz geht der Frage nach, in welchen Fällen eine Platzierung eines Minderjährigen in einer geschlossenen sozialpädagogischen Einrichtung angebracht ist und bei welchen Störungsbildern dies nicht indiziert ist. Fachpsychologen stellen immer wieder fest, dass bei einem Gutachterauftrag durch den Richter oder die KESB, der zu begutachtende junge Mensch schon ein grosses Arsenal von Massnahmen der schulischen Helfersysteme, der therapeutischen Spezialdienste und von den vorhandenen private Angebote erhalten haben. Die Platzierung in eine stationäre und geschlossene sozialpädagogische Einrichtung stellt nicht selten die letzte mögliche Massnahme dar. Der Autor vertritt die Meinung, dass über eine gute Abklärung und Beurteilung des jungen Menschen eine solche Massnahme früher getroffen werden kann. Er beschreibt Indikationen, welche für eine Einweisung in eine geschlossene Institution sprechen und solche die eine Platzierung in einem geschlossenen Erziehungsheim ausschliessen.*

### 1. Remarques liminaires

L'examen aboutissant à la nécessité de placer un jeune dans une institution d'éducation fermée fait souvent partie du mandat que l'autorité pénale ou civile confie à un expert en psychologie judiciaire.

Les jeunes qui font l'objet d'une expertise judiciaire par un psychologue ont tous un parcours d'aide et de soutiens socio-pédagogique et thérapeutique de longue durée (3-4 ans). Les problèmes de ces mineurs sont devenus « officiels » lorsque l'école a constaté chez eux un dysfonctionnement des prestations et/ou du comportement. En principe, dans ce type de situation, il y a collaboration entre les parents et le titulaire de classe. Souvent, cette dernière officialise les problèmes rencontrés par un jeune, que l'école n'arrive pas à résoudre à elle seule. Je pense que, dans beaucoup de situations, le partenariat entre le titulaire de classe et les parents permet de trouver des solutions durables aux problèmes des jeunes. À ce stade, ces situations sont, pour la plupart, inconnues des services de psychologie scolaire, thérapeutiques ou de protection infanto-juvénile. Lorsque l'intervention des services spécialisés est requise « l'arsenal » d'aide et de soutiens de l'école a déjà été activé. Dans certains cantons romands, elle se traduit notamment par la mise en place d'aides par le biais des médiateurs scolaires, de l'enseignant spécialisé, de l'inspecteur scolaire, des Time Out de l'école, etc. Bien que je ne connaisse pas de statistiques démontrant l'efficacité de ces mesures sur le dysfonctionnement d'un jeune - il en est de même pour toutes les autres mesures ambulatoires et stationnaires visant à l'amélioration du fonctionnement d'un jeune et au retour à un comportement normal - je suis persuadé que cette aide est précieuse et curative pour certains jeunes. Lorsque l'école se trouve en situation d'échec avec ses mesures d'aides, ce sont fréquemment les services thérapeutiques, les services de psychologie scolaire, les intervenants privés, les organes de la protection de l'enfant et les AEMO qui prennent le relais. Les travaux catamnétiques démontrent que beaucoup de jeunes ont pu dépasser leurs difficultés à ce stade. Lorsque les problèmes subsistent et gagnent en importance, notamment dans des situations où l'échec scolaire devient insurmontable, des règles importantes sont transgressées, et la souffrance et le stress des différents partenaires deviennent insupportables. C'est à ce stade qu'intervient l'autorité civile ou pénale des mineurs. Souvent, des placements en institutions sont alors mis en place.

Dans la réalité le curriculum de l'aide et des mesures de protection sont à chaque fois individuelles et ne suivent pas nécessairement le même déroulement. La collaboration avec le ou les parents, l'ensemble des intervenants de l'école, des thérapeutes, des éducateurs et des spécialistes de la protection de l'enfant représentait un investissement en temps et en argent très important. Bien que le travail des différents intervenants ait été significatif, et la souffrance des jeunes et de leur famille douloureuse, il semble que le placement en institution ait représenté la seule issue dans un processus dont l'unique constante fut la péjoration continue de la situation du jeune.

Je ne partage pas l'avis que tout placement en institution d'éducation fermée doive nécessairement être envisagé, lorsque toutes les autres mesures ont échoué. L'objectif de ce travail consiste à mener une réflexion sur les indicateurs et les contre-indicateurs aux placements en institutions fermées. Lorsque les indicateurs sont réunis, et que la famille soutient les mesures proposées, un placement en institution peut être effectué plus tôt. Malgré le fait qu'un placement dans une institution fermée puisse se justifier, il est indéniable que ce dernier doit être réalisable, c'est-à-dire qu'une place soit mise à disposition dans une institution adaptée aux besoins du jeune, tout en respectant les bases légales régissant ces mesures. Hormis les législations cantonales, ce sont les exigences relatives au Code civil suisse (CCS) et au DPMIn qui doivent être respectées. L'ancien chef de l'unité d'exécution des peines et mesures de l'OFJ, M. Walter Troxler relevait à juste titre que nous disposons en Suisse d'un large éventail de mesures : « Pour l'encadrement d'un adolescent, il n'existe pas uniquement des mesures « standard ». Pour atteindre l'objectif légal - protection et éducation du mineur, de sorte qu'il ne commette plus d'infraction - le DPMIn permet une variété de solutions. De telles mesures nécessitent une grande masse salariale, ce qui conduit indéniablement à des coûts élevés. Mais cela coûte encore beaucoup plus cher lorsque des jeunes redeviennent délinquants. » Ce positionnement de M. Troxler est à mettre en relation avec le cas de Carlos, un jeune dont les mesures de placement ont donné lieu à des critiques très importantes, notamment dans les médias suisses alémaniques (2014).

## 2. Les institutions éducatives fermées en Suisse

La Suisse dispose de 180 établissements d'éducation agréés par l'OFJ. Pour qu'une institution puisse être reconnue de la part de cet Office fédéral, elle doit remplir une série de conditions, dont celle portant sur la reconnaissance par le canton de domicile de l'institution. Les conditions générales émises par l'OFJ concernent les structures de mise en place, le concept pédagogique, la formation du personnel et le nombre de places. L'unité d'exécution des peines et mesures effectuée, pour chaque institution, une analyse approfondie et des contrôles réguliers (tous les 4 ans). Elle établit un rapport traitant du fonctionnement, du taux d'occupation, etc. Dans le passé, j'ai participé à plusieurs de ces démarches de l'OFJ. Cette unité fédérale accomplit un travail compétent, effectué par des spécialistes largement reconnus. Nous disposons aujourd'hui d'un modèle fédéral reconnu et plus ou moins identique sur l'ensemble du pays. Un autre avantage de cette implication conceptuelle et financière de l'Etat fédéral réside dans l'ouverture de ces institutions à tous les cantons suisses.

Sur ces 180 établissements en Suisse, seul 15 disposent d'un cadre fermé. La plupart de ces institutions sont situées en Suisse allemande. À partir de l'année 2017, de nouvelles institutions seront ouvertes en Suisse romande (Vaud). Il s'agit de l'établissement de détention pour mineurs aux Léchaies (EDM), à Palézieux, et l'unité de soins psychiatriques fermée pour mineurs (USPFM) au Cery. L'EDM accueillera des mineurs délinquants des deux sexes. Les régimes suivants pourront être mis en place : Privation de liberté, détention provisoire et mesures disciplinaires. La durée du séjour variera entre plusieurs jours et jusqu'à 4 ans. Il disposera de 36 places pour des jeunes de 10 à 18 ans. L'USPFM accueillera des mineurs des deux sexes nécessitant une prise en charge psychiatrique. La durée du séjour est de 9 à 12 mois pour des jeunes de 14 à 18 ans. Il disposera de 10 places.

Les établissements fermés actuels, qui accueillent des jeunes de la Romandie, sont les suivants:

**Valmont (CPA) à Lausanne:** Il accueille des adolescents garçons et filles (14-18 ans). La durée du séjour est d'un jour à une année. Il dispose de 28 places.

**Pramont (CEP) à Sion:** Il accueille des adolescents et jeunes adultes de sexe masculin (15-30 ans). La durée du séjour est de trois mois à 4 ans. Diminution progressive de la population des mineurs. Il dispose de 34 places.

**Foyer pour jeunes à Prêles (BE):** Établissement bilingue. Il accueille des adolescents et des jeunes adultes masculins (15-22 ans). La durée du séjour est d'un an à trois ans. Il dispose de 22 places.

**La Clairière à Vernier (GE):** Il accueille des mineurs des deux sexes (15-18 ans). La durée du séjour est d'un jour à 3 mois. Il dispose de 30 places.

**Le Time Out à Fribourg:** Il accueille des garçons et des filles (13-18 ans). La durée du séjour est de 3 mois. Il dispose de 10 places.

Chacune de ces institutions dispose d'un concept pédagogique et de prise en charge spécifiques.

Les institutions fermées relèvent de trois différents types. Il s'agit :

- de la division pour détention provisoire : (Valmont, Pramont, Léchaïres),
- des Centres de transition et d'observation (Valmont, Time Out),
- de l'établissement fermé accueillant des personnes pour des séjours de moyenne et de longue durée (Prêles, Pramont).

Lorsque vous souhaitez placer un jeune dans une institution fermée en Suisse romande, vous n'avez pas le choix entre les cinq établissements existants. Souvent, une seule institution peut y répondre. Fréquemment, des listes d'attente de plusieurs mois mettent les services placeurs dans des situations très difficiles. La situation n'est pas meilleure en Suisse alémanique, et aucune institution n'est mise à disposition pour la Suisse italienne.

Il faut relever que les normes de sécurité dans les in-

stitutions fermées sont élevées. L'OFJ exige que ces établissements respectent non seulement les conditions générales de reconnaissance qu'il a fixées, mais aussi les recommandations du Conseil de l'Europe sur la détention préventive et la privation de liberté. Par ailleurs, les cantons doivent disposer de bases légales qui règlent les compétences en matière de mesures de contrainte et de sécurité notamment pour les établissements privés. De plus, les prescriptions spécifiques au niveau du programme des locaux de l'institution doivent être respectées.

Pour conclure ce chapitre, relevons que la planification future dans ce domaine doit nécessairement aboutir à renforcer le nombre de places d'accueil et élargir les prises en charge de jeunes présentant des affections particulières, notamment ceux qui souffrent secondairement d'une affection psychique ou d'une grave dépendance. En effet, les 10 places offertes par le SPM seront rapidement occupées et n'arriveront pas à répondre à toutes les demandes émanant des cantons romands.

### 3. Base légale réglant le placement en institution d'éducatives spécialisées

Il est très important pour l'autorité de placement d'un mineur dans une institution fermée de respecter les articles relatifs au CCS et au DPMin. C'est ainsi que dans une décision récente du Tribunal cantonal valaisan, qui faisait suite à un recours d'un mineur à l'encontre d'une décision de placement dans une institution éducative fermée, délivrée par l'Autorité de protection pour enfants et adultes (APEA), le juge a admis le recours, en évoquant notamment les articles suivants dans ses considérations:

**CCS:** Art. 314, al. 1 ; Art. 310, al. 2 ; Art. 426 al 1 et 2 ; Art. 450e, al. 3.

**DPMin:** l'Art. 9, al. 3 doit être respecté pour les cas relevant de la justice des mineurs.

L'APEA qui a décidé le placement avait, entre autres, omis de demander une expertise par un spécialiste reconnu (CCS Art 450, al. 3). En Suisse Romande ce sont fréquemment les psychologues, au bénéfice d'une formation spécifique en psychologie judiciaire, qui sont

chargés d'effectuer une expertise telle que prévue dans les bases légales précitées.

#### 4. Indications et contre-indications pour le placement en institutions fermées

Sur la base de mon expérience professionnelle dans ce domaine, des échanges que j'ai eus avec des directeurs d'institutions fermées et des professionnels du domaine thérapeutique, je relève les indicateurs pour le placement dans une institution fermée ci-après:

- Fugues répétitives. Ce comportement va souvent de pair avec un manque de collaboration de la part du mineur et une objection complète à toutes mesures de privation de liberté.
- Comportement dangereux envers soi-même ou envers autrui. Le comportement dangereux peut revêtir différentes formes. Une jeune que j'ai expertisé, et qui a été placé dans différentes institutions ouvertes, a réussi de faire échouer toutes ces mesures. Il n'a pas respecté les règles de l'institution et a rapidement rejoint des groupes de jeunes toxicomanes dans des milieux urbains. Les fugues ont duré une semaine et plus. Il a consommé de l'héroïne, de la cocaïne, des substances chimiques et se prostituait pour acheter de la drogue. Lorsque la police le reprenait, il était chaque fois dans un état pitoyable et se défendait avec force et violence contre tout nouveau placement. Le personnel d'une institution fermée est souvent mieux préparé à répondre aux agressions d'un jeune que celui des institutions ouvertes. Cela est notamment le cas dans les situations de violences et d'agressions physiques envers autrui.
- Troubles de la personnalité associés à d'autres déviances. Je pense particulièrement aux jeunes à la personnalité émotionnellement labile et qui souffrent de perturbations importantes de l'image de soi. À cette catégorie correspond notamment un jeune de type borderline. Un placement en institution fermée est indiqué, si cette pathologie est accompagnée par d'autres déviances.
- Une dépendance à la drogue. Le placement d'un jeune avec une forte dépendance est difficilement concevable dans une institution ouverte. Il est difficile de concevoir un travail éducatif avec une personne quittant l'institution à son gré, pour se procurer

des drogues.

- Jeune nécessitant une protection face aux contacts de l'extérieur. L'institution fermée est mieux à même de contrôler les contacts entre les jeunes et les anciens réseaux des pairs.
- Des jeunes ayant des besoins de mesures de stabilisation, de formation scolaire et professionnelle dans un cadre sécurisé. Les réponses et les ressources sont souvent mieux adaptées en institution spécialisée.

Les contre-indications pour un placement en institutions d'éducation fermée sont notamment les suivantes:

- Une affection psychique importante. Le jeune qui est dans une phase psychotique aiguë, ou qui subit une dépression importante, ne devrait pas être placé dans une institution d'éducation. Il a besoin d'un encadrement médical et pourrait être placé en institution d'éducation à partir du moment où la maladie s'est suffisamment stabilisée.
- Une suicidalité aiguë nécessite également le recours à un traitement et un encadrement en institution médicale.
- Un jeune toxicodépendant non sevré.
- Un jeune handicapé mental moyen ou lourd.

#### 5. Conclusions

De par leur mandat (canton et OFJ), leur concept pédagogique, leurs ressources et leurs programmes de formation, les institutions fermées disposent d'une offre de prise en charge spécifique. Bien que la plupart de ces institutions témoignent de beaucoup de flexibilité, les instances chargées du placement doivent respecter les règles émises par l'institution.

Le présent travail pourrait contribuer à apporter un éclairage nouveau sur la question de l'indication, respectivement de la contre-indication, d'un placement dans une institution fermée d'un mineur. Il m'a semblé utile de traiter l'aspect de l'indication et de la contre-indication dans un cadre élargi. Par ailleurs, dans les trois cas précités, l'autorité avait souhaité que l'expert s'exprime de manière très concrète sur l'institution pouvant répondre aux besoins du jeune.

Concernant les indications et contre-indications relevées, les affections psychiques et la dépendance à la drogue occupent une place importante. Des connaissances approfondies dans le domaine de la psychopathologie et une solide expérience clinique représentent un avantage indéniable pour l'expert. Cette compétence ne peut être que partiellement remplacée par la mise à disposition des rapports cliniques d'un psychothérapeute ou d'un psychiatre.

Le placement en institution fermée comme solution ultime, après plusieurs échecs de mesures ambulatoires et en institutions ouvertes, devrait être l'exception. Pour que ces indications de placements en institution fermée puissent être plus profitables, il faudrait enrayer le processus des péjorations du fonctionnement du jeune. Un placement plus en avant du dysfonctionnement renforce l'importance d'une bonne évaluation de l'indication et de la contre-indication.

#### **Bibliographie**

- Walter Troxler, bulletin info de l'office fédéral de la justice OFJ, février 2013.
- Code civil suisse. du 10 décembre 1907 (Etat au 1er juillet 2014).
- Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs. (Droit pénal des mineurs, DPMIn) du 20 juin 2003 (Etat au 1er janvier 2015).
- Jean E. Dumas, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, 3ème édition revue et augmentée, 2010.
- Franz Petermann, Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie, 5. Auflage, korrigierte Auflage 2002.

#### **L'auteur**

Walter Schnyder a exercé la fonction de Chef du Service cantonal de la jeunesse en Valais, jusqu'à la fin septembre 2010. Il est psychologue pour enfants et adolescents FSP et psychologue spécialisé en psychothérapie. Il vient d'obtenir un DAS en psychologie judiciaire pour enfants et adolescents. Bien que retraité, ce membre d'honneur de l'ASPEA reste actif dans le domaine de la psychologie, tout en adoptant une cadence adaptée.

# Biomarker – das ergänzende Mosaikstück im diagnostischen Prozess psychischer Krankheiten?

Andreas Müller, Sarah Loher, Bruno Knöpfli, Roland Kägi, & Dominique Eich-Höchl

Wenn ein Kind wegen körperlichen Beschwerden einem Pädiater vorgestellt wird, werden Fragen zu den Symptomen gestellt, möglicherweise wird das Blut untersucht, die Leistung des betroffenen Organs überprüft und allenfalls werden zusätzliche Untersuchungen durchgeführt. Dies ermöglicht eine Diagnosestellung, welche auf verschiedenen Parametern basiert und somit somatische (objektivierbare) und das Leiden des Kindes (mentale) Aspekte miteinander verbindet. Bei psychischen Erkrankungen hingegen liegt der Fokus gänzlich auf den Schilderungen des Patienten und deren Abgleich mit den Leitlinien des diagnostischen Manuals psychischer Störungen. Während die evidenzbasierte medizinische Abklärungspraxis also mit verschiedenen chemischen und physiologischen Parametern biologische, weitgehend objektivierbare Hinweise mit dem Verhalten und subjektiven Erleben des Kindes in Verbindung setzt, wurden biologische Parameter in der psychologischen Abklärungspraxis bisher selten integriert. Besonders im Kindes- und Jugendalter wäre das Hinzuziehen von objektivierbaren Messgrößen von bedeutendem Wert, da sowohl verbale Fähigkeiten wie auch Selbstreflexionsmöglichkeiten noch nicht vollständig entwickelt sind (Singh & Rose, 2009). Dies wird am Beispiel von Aufmerksamkeits-Defizit-Störungen (ADS, ADHS) besonders deutlich, da die ADHS-Symptome nur schwierig von normativem Verhalten in der Kindheit unterscheidbar sind, was die Validität der traditionellen Diagnose in Frage stellt (Singh, 2008; Thome et al., 2012). Diese Lücke versucht der Einbezug von sogenannten **Biomarkern** in Kombination mit der traditionellen psychologischen Abklärungspraxis zu schliessen (Müller, Candrian, Kropotov, 2011; Müller, Candrian, Kropotov, Ponomarev, & Baschera, 2010).

Biomarker bezeichnen biologische, zeitlich weitgehend stabile Messgrößen, die in verschiedenen bisherigen Studien Zusammenhänge zwischen elektrophysiologischen Parametern und spezifischen psychiatrischen Erkrankungen aufzeigen konnten (Singh & Rose, 2009; Thome et al., 2012). Die bisher am besten erforschten Parameter, welche mögliche Biomarker darstellen, sind elektrophysiologische Hirnstrommessungen (EEG; Cheung et al., 2015; Lenartowicz & Loo, 2014). Auf dieser auf biologischen Daten des Patienten basierenden Grundlage soll es also das Ziel sein, die Treffsicherheit von Diagnosen zu verbessern und damit eine erfolgsversprechende Behandlung zu ermöglichen.

## Mehrdimensionale Diagnosebasis bei komplexen Störungen

Die Integration von Denken, Fühlen und Handeln folgt basierend auf einer für jedes Individuum einzigartigen Kombination der genetischen Prädisposition, biologischen Prozessen, aus Erfahrungen resultierenden Bewertungsmechanismen und Umwelteinflüssen (Egger, 2005). Im Kindes- und Jugendalter wirkt sich zusätzlich die Komponente der Entwicklung sowohl auf die biologische, wie auch auf die psycho-soziale Ebene aus. Dies bedeutet, dass unser Verhalten als mehrdimensionaler Prozess verstanden werden soll. Genau dieser Mehrdimensionalität soll in der Forschung, wie auch im Praxisalltag in der Psychologie zunehmend mehr Rechnung getragen werden.

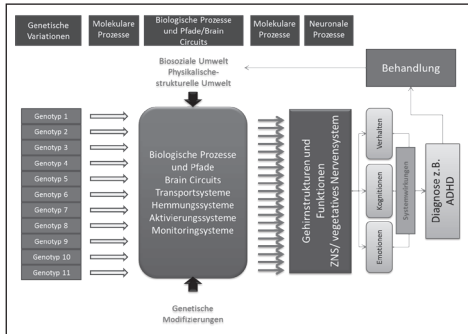
Ist jedoch ein Beinbruch mittels radiologischer Untersuchung relativ einfach objektivierbar, so gestaltet sich die Erfassung mehrdimensionaler Prozesse als schwieriger. Besonders ausgeprägt der Fall ist dies bei psychischen Störungen. Beispiele dafür sind etwa:

- Lern- und Leistungsstörungen
- Entwicklungsstörungen des Gehirns (z.B. Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung)
- Verhaltensstörungen
- Störungen der Stimmungslage (z.B. Depression)
- Angst- oder Zwangsstörungen

Seit jeher war es ein Ziel der Wissenschaft, normabweichende Verarbeitungsprozesse auf biochemischer oder neurobiologischer Ebene zu objektivieren und qualitativ oder gar quantitativ darzustellen (Singh & Rose, 2009).

Obwohl jedoch verschiedentlich klare Hinweise auf eine neurobiologische Basis psychiatrischer Erkrankungen bestehen, gestaltet sich das Erreichen dieses Ziels insbesondere aufgrund der Komplexität als schwierig.

Abbildung 1. Multimodales Entstehungsmodell psychiatrischer Krankheiten



Das Modell geht davon aus, dass Emotionen, Kognition und Verhalten der Person Ergebnisse neuronaler, molekularer und genetischer (Konstruktions-) Prozesse sind. Das Modell sieht vor, die bisher eingeschränkte Sichtweise in der Psychiatrie durch objektivierbare Messgrößen zu ergänzen (nicht zu ersetzen).

Bei der Entstehung einer psychiatrischen Erkrankung ist folglich ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Dysfunktionalitäten zu beobachten (Abbildung 1). Diese Dysfunktionalität im Lebenssystem zwischen der Person (biologische Basis), der biosozialen Umwelt und der physikalisch-kulturellen Welt lässt jedoch kaum auf einen einzelnen für die Erkrankung verantwortlichen Biomarker schließen (Barry, Johnstone, & Clarke, 2003). Jedoch ermöglicht der Hinweis auf dysfunktionale neurobiologische Regularitäten die Entwicklung neuer und Adaptation alter Strategien und Handlungsweisen. Dies erleichtert es, mit der gegebenen neurobiologischen Konstellation so zu agieren, dass sinnvolle und der Situation wie auch der biologischen Prädisposition angepasste Antworten auf die Herausforderungen im Alltag gefunden werden können. Im Sinne einer lösungsorientierten Perspektive erlaubt uns das Wissen um die biologische Prädisposition und Biomarker also, basierend auf der genauen Analyse der involvierten Prozesse mögliche Lösungsansätze bestmöglich auf die

biologische Ausgangslage abzustimmen.

### Biomarker in der Praxis

Die Gehirn- und Trauma-Stiftung Graubünden hat das Ziel, verschiedene Bausteine der Entstehung psychischer Erkrankungen zu eruieren und legt dabei einen besonderen Fokus auf neuronale Biomarker. Die Praxisinstitute der Gehirn- und Trauma-Stiftung untersuchen durch die Präsentation von Stimuli ausgelöste neuronale Reaktionen (evozierte Potenziale) als Hinweise auf die individuelle neuronale Informationsverarbeitung. Die Messung dieser evozierten Potentiale zeigte sich als höchst zuverlässig (Brunner, et al, 2015; Kompatsari, under review). Die Interpretation der Normabweichungen als Hinweis auf Ursachen der Dysfunktionalitäten in der Informationsverarbeitung wird für Patienten und deren Angehörige häufig als deutliche Erleichterung wahrgenommen.

### Praktische Bedeutsamkeit der Biomarker für die Diagnostik und für die Patienten

Erweitertes Wissen um die Funktionsweise von Biomarkern erleichtert es, zu verstehen, wie das menschliche Gehirn in standardisierten Situationen reagiert. Diese biologischen Einsichten tragen zum besseren Verständnis darüber bei, wie das Individuum im Vergleich zu der Normpopulation der Gleichaltrigen Informationen verarbeitet und darauf aufbauend handelt. Dieses Wissen soll als ein bedeutsames Mosaiksteinchen betrachtet werden, welches in Kombination mit umfassenden klinischen Bewertungsprozessen des Verhaltens, Daten kognitiver Prozesse und der eigenen Einschätzungen der Kinder und deren Eltern zu einer Diagnosestellung führen kann (Singh & Rose, 2009; Thome et al., 2012). Die biologische Komponente der Biomarker spielt auf zweierlei Ebenen eine Schlüsselrolle: Einerseits erlaubt sie es, Zusammenhänge zwischen verhaltensorientierten Daten und neurophysiologischen Prozessen aufzuzeigen. Andererseits können aufgrund der neurophysiologischen Hirnfunktionen gezieltere Massnahmen abgeleitet werden. So lassen sich auf Basis der neurobiologischen Dysfunktionen Strategien für den (Schul-)Alltag ableiten (z. B. welche Umstände die idealsten Lernvoraussetzungen für ein Kind schaffen). Medikamente können auf die Neurotransmitter, welche mit den komplexen Biomarkern assoziiert sind,



abgestimmt werden und geeignete psychotherapeutische Begleitung und Unterstützungsangebote können dadurch besser definiert sowie auf die biologische Prädisposition abgestimmt werden.

#### Adresse

Gehirn- und Traumastiftung Graubünden  
Poststrasse 22  
7000 Chur  
info@gtsq.ch

#### Literatur

- Barry, R. J., Johnstone, S., & Clarke, A. R. (2003). A review of electrophysiology in attention-deficit/hyperactivity disorder : II. Event-related potentials. *Clinical Neurophysiology*, 114, 184-198.
- Brunner, J. F., Olsen, Aasen, I. E., Løhaugen, Håberg, A. K., & Kropotov, J. D. (2015). Neuropsychological parameters indexing executive processes are associated with independent components of ERPs. *Neuropsychologia*, 66, 144-156.
- Cheung, C. H. M., Rijdsdijk, F., McLoughlin, G., Brandeis, D., Banaschewski, T., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2015). Cognitive and neurophysiological markers of ADHD persistence and remission. *The British Journal of Psychiatry*, 1–8. doi: 10.1192/bjp.bp.114.145185
- Egger, J. W. (2005). Das biopsychoziale Krankheitsmodell. Grundzüge eines wissenschaftlich begründeten ganzheitlichen Verständnisses von Krankheit. *Psychologische Medizin*, 16, 3-12.
- Kompatsiari, K., Candrian, G., & Mueller, A. (submitted). Test-retest reliability of an ERP study : A short-term replication of a visual Go/NoGo task in ADHD subjects.
- Lenartowicz, A. & Loo, S. K. (2014). Use of EEG to Diagnose ADHD. *Current Psychiatry Reports*, 16, 1-11.
- Müller, A., Candrian, G., Kropotov, J. D., Ponomarev, V. A., & Baschera, G.-M. (2010). Classification of ADHD patients on the basis of independent ERP components using a machine learning system. *Nonlinear Biomedical Physics*, 4, 1-12.
- Müller, A., Candrian, G., & Kropotov, J. D. (2011). ADHS Neurodiagnostik in der Praxis. Berlin: Springer.
- Singh, I. (2008). Beyond polemics: science and ethics of ADHD. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 957-964. doi : 10.1038/nrn2514
- Singh, I. & Rose, N. (2009). Biomarkers in psychiatry. *Nature*, 460, 202-207.
- Thome, J., Ehlis, A.-C., Fallgatter, A. J., Krauel, K., Lange, K. W., Riederer, P., Romanos, M., Taurines, R., Tucha, O. Uzbekov, M., & Gerlach, M. (2012). Biomarkers for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). A consensus report of the WFSBP task force on biological markers and the World Federation of ADHD. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 13, 379-400.

## 47. Mitgliederversammlung / Tagung der SKJP

### 18. März 2016, St.Gallen, Pfalz Keller

Im beeindruckenden Pfalz Keller des bekannten Architekten Santiago Calatrava im Klosterbezirk von St.Gallen trafen sich um die 170 Personen zur 47. Mitgliederversammlung der SKJP. Wie in den Vorjahren wurde auch diese als 'MV-riche' gestaltet und mit einem Weiterbildungsteil ergänzt.

Am Vormittag präsentierten der Schulpsychologische Dienst des Kantons St.Gallen und weitere Institutionen aus der Ostschweiz ihr Know-how im Umgang mit kritischen Situationen im Schulalltag.

Die Mitgliederversammlung, von Präsident Philipp Ramming in gewohnt launiger Art geleitet, behandelte die ordentlichen Traktanden.

Eine beschlossene Statutenänderung ermöglicht mehr Flexibilität bei der Amtsdauer des Vorstands.

Aus dem Vorstand scheidet Pia Gloor und Josef Stamm aus, wobei letzterer der SKJP weiterhin als Geschäftsführer erhalten bleibt. Neu in den Vorstand gewählt wurde Susanne Eschmann aus Solothurn.

Die Jahresberichte von Vorstand und den Kommissionen wurden mit Dank und Applaus zur Kenntnis genommen. Im vergangenen Jahr wurde mit den Vorbereitungen für die Akkreditierung unserer PGW-Weiterbildung, dem Start der SKJP-Akademie, der Neugestaltung der Homepage und der neu ins Leben gerufenen 'Interregionalen Fachkommission IFK' viel Arbeit geleistet. Und auch für die nächste Zukunft sind einige Highlights geplant: Im Herbst des kommenden Jahres soll ein gesamtschweizerischer Schulpsychologie-Kongress stattfinden und im Jahr 2019 soll das 50-Jahr-Jubiläum der SKJP würdig begangen werden. Nebst einem Jubiläumsfest ist eine Bewerbung für den Jahreskongress der International School Psychology Association ISPA an der Universität Basel in Vorbereitung.

Zum Schluss wurden Rechnung und Budget diskussionslos genehmigt. Der Jahresbeitrag bleibt unverändert. Im Anschluss an die MV wurde der SKJP Anerkennungs-

preis 2016 verliehen. Er ging an Dr. Hermann Blöchliger für seine Verdienste im Zusammenhang mit dem Aufbau und der Ausgestaltung der Krisenarbeit im Kanton St.Gallen.

Der gelungene Anlass schloss mit Stadtführungen durch das UNESCO-Weltkulturerbe Klosterbezirk St.Gallen und einem gemütlichen Nachtessen im 'Drahtseilbähnli'.

Die MV 2017 wird in ähnlichem Rahmen am 17.3.2017 in Zürich stattfinden.

Josef Stamm

# 47e AG/Journée ASPEA

**18 mars 2016, St. Gall, Pfalz Keller**

*170 personnes se sont réunies pour la 47e assemblée générale de l'ASPEA dans la Pfalz Keller impressionnante du célèbre architecte Santiago Calatrava dans le couvent de St. Gall. Comme au cours des années précédentes, cette édition a également été conçue en tant qu'« assemblée étendue » et complétée par une partie dédiée au perfectionnement professionnel.*

*Le matin, le service de psychologie scolaire du canton de St. Gall et d'autres institutions de Suisse occidentale ont présenté leur savoir-faire dans un environnement de situations critiques dans la vie scolaire quotidienne. L'assemblée générale, dirigée par Philipp Ramming dans son style enjoué traditionnel, a traité des points de l'ordre du jour.*

*Le changement de statuts a permis une plus grande flexibilité dans la durée des mandats du comité.*

*Pia Gloor et Josef Stamm se sont retirés du comité, ce dernier continuant à rester directeur de l'ASPEA. Susanne Eschmann de Soleure a été nouvellement élue au comité.*

*Les rapports annuels du comité et des commissions ont été approuvés par acclamation avec les remerciements d'usage. Au cours de l'année écoulée, différents travaux relatifs à la préparation de l'accréditation de notre perfectionnement professionnel PGW, au lancement de l'académie ASPEA, à la refonte de la Homepage et à la nouvelle « commission technique inter-régionale IFK » ont été réalisés. Et quelques temps forts sont également prévus dans un avenir proche : un congrès à l'échelon de la Suisse de psychologie scolaire aura lieu à l'automne de l'année à venir et 2019 sera l'année de la célébration des 50 ans de l'ASPEA. Outre une grande fête de jubilé, une candidature pour l'organisation du congrès de l'International School Psychology Association ISPA est en préparation à l'Université de Bâle.*

*En fin d'assemblée, les comptes et le budget ont été acceptés sans aucune discussion. La cotisation annuelle reste inchangée.*

*Le prix de reconnaissance ASPEA 2016 a été décerné à la fin de l'assemblée. Il a été remis au Dr Hermann Blöchlinger pour ses services en relation avec la fon-*

*dation et la conception du travail en situation de crise dans le canton de St. Gall.*

*Cette manifestation réussie s'est terminée par des visites de la ville au travers du couvent de St. Gall classé au patrimoine culturel mondial de l'UNESCO et par un dîner agréable au « Drahtseilbähli ».*

*L'assemblée générale 2017 aura lieu à Zurich le 17.03.2017 dans un cadre similaire.*

Josef Stamm

## Dr. Hermann Blöchlinger erhält den SKJP Anerkennungspreis 2016

Die Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP), vergibt den mit CHF 3000.00 dotierten SKJP-Anerkennungspreis in diesem Jahr an den Direktor des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St.Gallen, Dr. Hermann Blöchlinger.



Mit dem Anerkennungspreis würdigt die SKJP Persönlichkeiten oder Institutionen, die sich um die Belange der Kinder- und Jugendpsychologie in Praxis, Lehre oder Forschung besondere Verdienste erworben haben.

Mit der Vergabe des Anerkennungspreises an Hermann Blöchlinger würdigt die SKJP den langjährigen Direktor des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St.Gallen für seine grossen Verdienste beim Aufbau und der Implementierung psychologischer Krisenarbeit in Schulen. Durch die vom SPD des Kantons St.Gallen unter der Leitung von Hermann Blöchlinger aufgebaute und geleitete Kriseninterventionsgruppe konnten Schulen schnell, effizient und effektiv unterstützt werden, mit schwierigen und belastenden Situation kompetent umzugehen. Heute findet die Krisenarbeit des

Schulpsychologischen Dienstes des Kantons St.Gallen schweizweit Anerkennung. Das kooperative St.Galler-Modell wird auch in anderen Kantonen angewendet und Hermann Blöchlinger ist mittlerweile ein gefragter Referent und Dozent zu Fragen der Krisenarbeit in Schulen und gehörte auch federführend zur Autorenschaft eines interkantonalen Krisenleitfadens.

Josef Stamm

# Dr Hermann Blöchlinger reçoit le prix de reconnaissance ASPEA 2016

*L'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence (ASPEA) décerne cette année le prix de reconnaissance ASPEA doté de CHF 3 000,00 au directeur du service de psychologie scolaire du canton de St. Gall, le Dr Hermann Blöchlinger.*

*Par ce prix de reconnaissance, l'ASPEA récompense les personnalités ou les institutions qui ont particulièrement mérité dans la gestion d'activités relatives à la psychologie infantine, que ce soit dans la pratique, dans l'enseignement ou dans la recherche.*

*Par l'octroi de ce prix de la reconnaissance à Hermann Blöchlinger, l'ASPEA récompense le directeur du service de psychologie scolaire du canton de St. Gall en activité de longue date pour ses services émérites dans la conception et le déploiement de travaux de psychologie en situation de crise dans les écoles. Grâce au groupe d'intervention en situation de crise mis au point et dirigé au sein du SPE du canton de St. Gall par Hermann Blöchlinger, les écoles sont en mesure d'être soutenues rapidement, de manière efficace et effective lorsqu'elles font face à des situations difficiles et pesantes. De nos jours, le travail en situation de crise du service de psychologie scolaire du canton de St. Gall bénéficie d'une reconnaissance à l'échelon de toute la Suisse. Le modèle coopératif de St. Gall est utilisé également dans d'autres cantons et Hermann Blöchlinger est devenu dans l'intervalle un conférencier très demandé et un formateur apprécié dans les questions de travail en situation de crise dans les écoles tout en étant chargé de la rédaction d'un fil rouge intercantonal consacré aux situations de crise.*

Josef Stamm

# Herzlich willkommen Neumitglieder SKJP - ASPEA

(November 2015 - April 2016)

## Ordentliche Mitglieder

Megan Favre, Grône  
 Katrin Gossner, Zürich  
 Karin Schellenberg, Staufeu  
 Franziska Meier, Zürich  
 Simone Stamm, Ennetbaden  
 Margot Vogelsanger, Herisau  
 Susanne Tinguely-Zosso, Tafers  
 Flurina Melcher, Bern  
 Sabine Büchler, Kreuzlingen  
 Simone Senn-Ghelma, Hinterkappelen  
 Fabienne Steffen, Bern  
 Carlos Iglesias, Renens  
 Susanna Hodel, Bramois  
 Marianne Bähler, Bern  
 Gaëlle Mazin, St-Maurice

## Neue Schnupper-'Mitglieder'

Natalie Guggisberg, Moosseedorf  
 Fabienne Omlin, Bern  
 Damaris Bachmann, Langenthal  
 Andrea Gratwohl, Basel

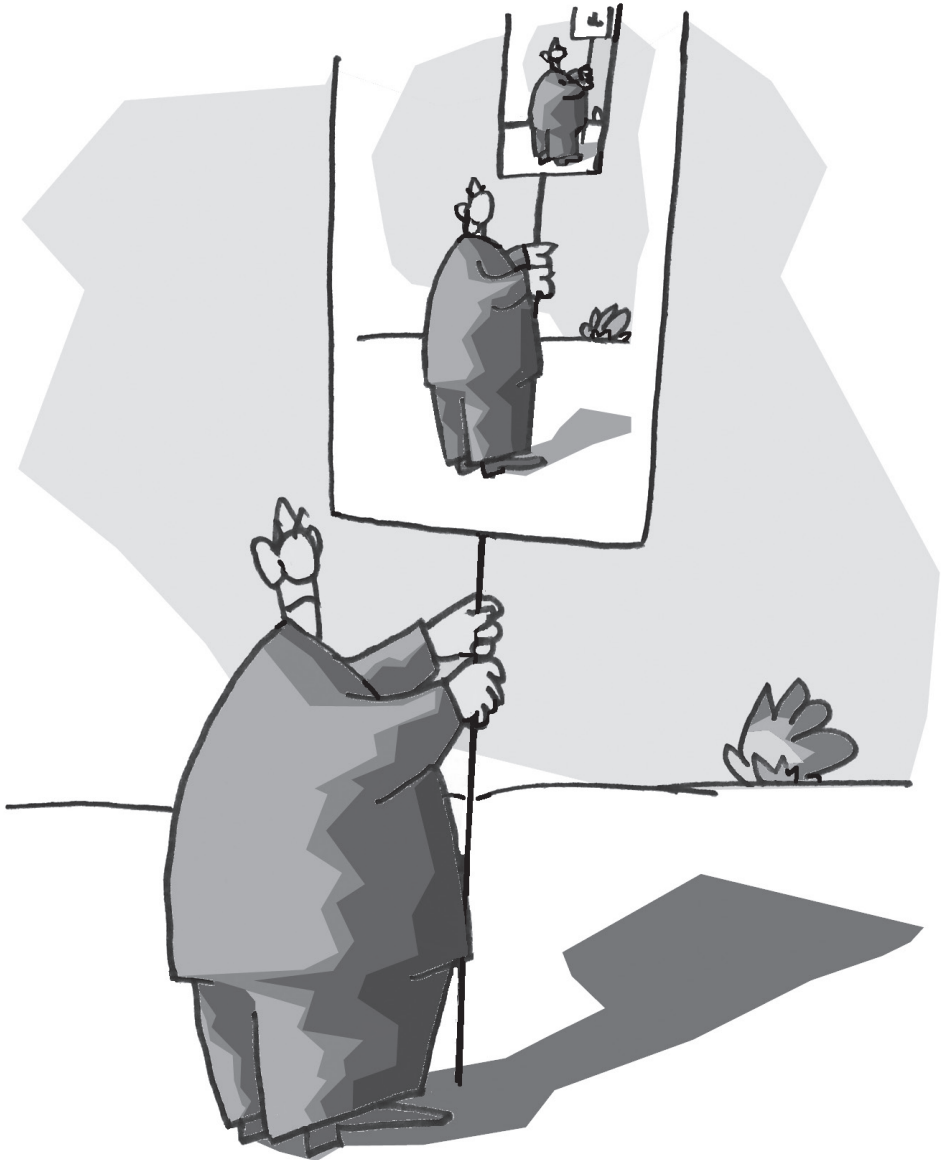
## Studierenden-Mitglieder

Tamara Mermod, Lausanne  
 Domenica Rimle, St.Gallen  
 Eliane Obrist, Feuerthalen

# Neue Fachtitelträger/ innen

"Fachpsychologe/in für Kinder- und Jugend-  
psychologie FSP"

Noëlle Amstad, Thalwil  
 Andrea Brand, Würenlos  
 Myriam Brandner, Schwarzenbach  
 Letizia Gauck, Basel  
 Eliane Hiestand, Zürich  
 Marion Kabongi, Pont-la-Ville  
 Ursina Marti, Luzern  
 Géraldine Meier, Basel  
 Liat Nordmann, Zürich  
 Niklaus Oberholzer, Luzern  
 Sanja Schreck-Culic, Bühler  
 Simone Stamm, Ennetbaden  
 Miriam Stoffel, Aarau  
 Barbara Zaugg Joss, Zürich  
 Christine Zurgilgen, St.Gallen



Vorbilder

MATTIELLO



Markus Bründler

## „Ich habe mich engagiert, weil ich es gerne mache.“

### Im Gespräch mit Markus Bründler

Das Gespräch führen wir an einem grauen Wintertag am Esstisch des Wohnhauses von Markus Bründler mit Blick auf den Sarnersee. Markus hat sich dabei jede Antwort sehr gründlich überlegt.

#### **Markus, du bist im September 2014 in Pension gegangen. Wie hast du den Übergang aus dem Berufsleben in den neuen Lebensabschnitt erlebt?**

Den Zeitpunkt habe ich schon 1-2 Jahre im Voraus geplant. Es war ein ruhiger, sanfter Übergang. Ich habe mich sehr gut vorbereitet. Ich wusste schon immer, was nachher kommen könnte. An Ideen hat es mir nie gemangelt. Niemand hat mir diesen Schritt nahegelegt. Ich konnte in gutem Einvernehmen mit allem abtreten.

#### **Wie hast du dich auf diesen Schritt vorbereitet?**

Der Dienst war mir während der fast dreissig Jahren ans Herz gewachsen. Es war zu Beginn ein Dienst mit 1.5 Stellen, mit kaum einer Infrastruktur. Heute stehen auch die Schuldienste Psychomotorik und Logopädie unter der Leitung des SPD, insgesamt sind dies etwa 17 Personen samt Sekretariat.

Was mir geholfen hat loszulassen ist der Umstand, dass der Beruf nie mein einziger Lebensinhalt war. Das Privatleben, meine Familie und meine Hobbys waren und

sind mir ebenso wichtig. Auch deshalb war die Pensionierung kein Fall ins ‚Nichts‘.

#### **Es war ja eine langjährige Mitarbeiterin, die die Leitung des Dienstes übernommen hat.**

Das war für mich sehr komfortabel. Mit geringem persönlichem Aufwand erfolgte die Übergabe an meine Nachfolgerin. Ich wusste, wie es mit dem Dienst und seiner Philosophie weitergehen wird. Da es heute keine gemeinsame Einarbeitungszeit mehr gibt, wäre die Leitungsübergabe für mich in einem andern Fall sehr viel aufwändiger gewesen.

#### **Dieses Rezept kann wahrscheinlich nicht in allen Kantonen angewandt werden.**

Die Stelle wurde richtigerweise öffentlich ausgeschrieben. Eine ‚stille‘ Wahl wäre auf dieser Stufe auch nicht möglich. Meine Nachfolgerin wollte sich ausdrücklich einem offenen Auswahlverfahren stellen. Nach allen bewährten Regeln wurde die Nachfolge bestimmt. Am Auswahlprozess selber war ich jedoch nicht beteiligt. Meine Nachfolgerin hatte die besten Karten, weil sie u.a. unser Schulsystem bestens kennt und über einen vollgepackten fachlichen Rucksack verfügt.

#### **Wenn du auf die fast dreissig Jahre Schulpsychologie im Kanton Obwalden zurückblickst, welches waren die wesentlichsten Veränderungen in dieser Zeitspanne?**

Es sind auf verschiedensten Ebenen wesentliche Veränderungen eingetreten. Einmal fachlich, von der früher eher einzelfallorientierten Arbeit zur systemischen und vernetzten Arbeitsweise von heute. Dann gab es strukturelle Veränderungen durch die Zusammenführung aller Schuldienste unter ein Dach. Ebenfalls war die Schulentwicklung seit 1985 bis heute enorm, z.B. die Auflösung von Hilfs- und Kleinklassen und die damit verbundene Integration von leistungsschwachen und verhaltensschwachen Schülerinnen und Schülern in die Regelklassen. Ebenfalls miterleben (oder "aushalten"! ) musste ich den Boom an therapeutischen Angeboten. Beratungen und Abklärungen wurden im Verlaufe der Zeit anspruchsvoller und aufwändiger. Früher gab es oft nur Gespräche und Beratungen mit dem Kind, seiner Mutter, seinem Vater und mit der Lehrperson. Heute sind verschiedene und viele Akteure in der Schule tätig,



welche alle einbezogen, informiert und angehört werden möchten. Das ist ja gut so, aber es ist anspruchsvoller, zeitaufwändiger und auch oft konfliktbelastender.

### **Wie beurteilst du den Rückhalt des Dienstes im Departement und in der Schule in Obwalden?**

Die Schulpsychologie ist im Kanton gut verankert. Seit 1975 ist sie im Gesetz festgeschrieben, die Aufgaben sind unbestritten. Auch von Seiten der Schule und der Erziehungsberechtigten hat die Akzeptanz kontinuierlich zugenommen. Wir hatten immer eine grosse Zahl von Eltern, die direkt zu uns kamen. In den letzten Jahren waren es gegen 40% Direktanmeldungen durch die Eltern, was ausserordentlich hoch ist. Das hat auch mit unserer Philosophie zu tun. Wir sind der Meinung, dass die Eltern der Kinder die ersten Ansprechpersonen sind, sie haben ja auch die letzte Verantwortung für das Kind. Wenn es Probleme und Konflikte mit der Schule gibt, sollten sie eine Ombudsstelle haben. Wenn die Eltern freiwillig die Beratungen in Anspruch nehmen, ist das ganz in unserem Sinn und erleichtert unsere Arbeit wesentlich.

### **Ist die Niederschwelligkeit ein Markenzeichen des Schulpsychologischen Dienstes Obwalden?**

Zu Beginn war das natürlich nicht so. 1985 hat man noch von ‚hohen Schwellen‘ gesprochen. Mit der Zeit hat sich dies grundlegend gewandelt. Die hohe Zahl der Elternanmeldungen ist für uns ein Indiz für Niederschwelligkeit.

### **In meinem Herkunftskanton Schwyz wurde der Schulpsychologie von politischer Seite unterstellt, sie würde mit der Niederschwelligkeit Fälle selber generieren. Gab es in Obwalden diese kritischen Stimmen auch?**

Ja, das hat es gegeben. Als in den neunziger Jahren eine erste Sparrunde eingeläutet wurde.. Da gab es vereinzelt Stimmen die meinten: „Sucht ihr selber Fälle? Macht ihr nicht zu viel Reklame?, usf.“ Diese Stimmen verstummten allerdings schnell. Wir haben immer transparent informiert, vor allem auch wichtige Entscheidungsträger (Schulbehörden, Schulleitungen, PolitikerInnen). Zudem sind wir im Kanton gut vernetzt. Das ist in einem kleinen Kanton einfacher. Wir haben unsere Aufgaben transparent aufzeigen können. Wir

fanden plausible Gründe, weshalb die Anmeldezahlen jeweils gestiegen sind. Aber sie stiegen auch nicht ins Unendliche, weil wir die Kontakte zu den Schulen intensivierten und Beratungen für die Lehrpersonen niederschwellig angeboten haben. So konnten oft unnötige Anmeldungen vermieden werden.

### **Die Ausgaben für die Sonderschulung sind im Kanton Obwalden nicht übermässig gestiegen. Siehst du einen Zusammenhang mit deiner Arbeit?**

Wir waren uns immer bewusst, wie schnell der Schulpsychologe oder die Schulpsychologin instrumentalisiert werden kann, wenn es darum geht, für ein schwieriges Schulkind eine gute Lösung zu finden. Nicht in jedem Fall ist eine separative Massnahme notwendig. Wir versuchten immer genau hinzusehen, ob nicht – alternativ zur Sonderschulung – andere Massnahmen zielführender seien, auch gegen den Widerstand der Schule, den es von uns auszuhalten galt. Zum mässigen oder geringen Anstieg an Sonderschulungen hat auch beigetragen, dass im Kanton Obwalden Integration nicht neu ist, sondern schon seit längerem praktiziert wird. Ich erinnere mich noch gut an die Beschulung eines lernbehinderten Kindes in der Regelklasse bereits in den späten Achtzigerjahren!

### **Du hast dich auch ausserhalb des Schulpsychologischen Dienstes stark engagiert. Du warst im Verband der Innerschweizer Psychologinnen und Psychologen (vipp) sehr aktiv. Was war die Motivation für dein Engagement?**

Ja, was war die Motivation? Einmal, weil ich es schlicht gerne mache und ich mich für die Sache der Kinder- und Jugendpsychologie engagieren wollte. Ebenfalls war es für mich als Mitarbeiter in einem kleinen Dienst und kleinen Kanton selbstverständlich, über den Tellerrand zu schauen und die Schulpsychologie aktiv mitzugestalten. In einem kleinen Dienst besteht oft die Gefahr, dass man sich Scheuklappen zulegt und ein fachliches Eigenleben führt. Ich habe mich nicht nur mit den Arbeiten, Problemen und der Welt im eigenen Dienst beschäftigt, sondern mich schon immer nach aussen orientiert. Eine lehrreiche Zeit war für mich bereits die Assistentzeit an der Universität Zürich. Nach meinem Stellenantritt im Kanton Obwalden konnte ich noch

längere Zeit den Lehrauftrag in Zürich weiterführen. Dazu kam dann später meine Arbeit im vipp, zuerst als Kassier und später als Präsident. Ein markantes Erlebnis diesbezüglich war die Überführung des Verbandes der Innerschweizer Schulpsychologen in einen Regionalverband der FSP, gegen den Widerstand einiger Vereinsmitglieder. Solche Herausforderungen reizen mich. Wenn ich von etwas überzeugt bin, motiviert dies zum Weitermachen und die Sachen durchzuziehen. Ähnlich geht es mir auch aktuell mit der Akkreditierung des Weiterbildungscurriculums der SKJP.

### **Was waren die wichtigsten Wegmarken hinsichtlich der Akkreditierung des Weiterbildungscurriculums, bei der du massgeblich mitgearbeitet hast?**

Erstens einmal hat der Bund nach dem Inkrafttreten des Psychologieberufegesetzes die Qualitätsstandards in der Kinder- und Jugendpsychologie rasch verabschiedet. An der Ausarbeitung dieser Standards war ich zusammen mit Martin Uhr und Philipp Ramming beteiligt. Wir haben dem Bund quasi das Rohmaterial geliefert. Wir hatten bis dahin schon viel Erfahrung mit dem Curriculum und den Anforderungen zur Erlangung des Fachtitels.

Ein zweites ist der grosse Brocken ‚Selbstevaluation‘ des Curriculums als Vorstufe zu einer möglichen Akkreditierung. Wir müssen unser modulares Curriculum evaluieren, transparent machen und für die externe Beurteilung durch die Expertenkommission des Bundes vorbereiten. Ein erstes Papier zur Selbstevaluation haben wir im vergangenen Sommer bei einem Italienaufenthalt vorbereitet. Es ist momentan in der Endredaktion. Es gibt jedoch noch viel zu tun, aber ein zweiter grosser Schritt ist getan. Ob wir den Weg bis zur definitiven Akkreditierung wie geplant weitergehen können, weiss ich persönlich noch nicht.

### **Das ist deine kreative Ader, an wegweisenden Konzepten für unseren Berufsstand mitzuarbeiten.**

Ich habe schon irgendwo etwas Kreatives. Ich mache tatsächlich auch gerne Sachen, bei denen ich noch nicht weiss, wie sie herauskommen. Es ist auch eine Lust, mit engagierten und interessanten Fachkollegen zusammen zu arbeiten und etwas zu entwickeln!

### **Ich darf sagen, dass eure Arbeit gelungen ist, denn der Bund hat eure Vorschläge akzeptiert.**

Bis jetzt ja, wenn man die Qualitätsstandards anschaut. Etwas pessimistischer bin ich leider für die Zukunft, was da alles auf uns zukommt. Vorerst ziehen wir die Sache weiter und bleiben dran.

### **Du hast nicht nur bei den Fragen der Qualitätsstandards und der Akkreditierung massgeblich mitgearbeitet. Du bist seit vielen Jahren Präsident der Anerkennungskommission der SKJP. Wie bist du zu dieser Aufgabe gekommen?**

1997 wurde das modulare Curriculum zuerst von der SKJP und dann von den FSP-Delegierten verabschiedet. Ich erinnere mich, wie wir als Mitglieder der neu mandatierten Anerkennungskommission zuerst den Fachtitel bei der FSP für uns selbst beantragen mussten. 1998 haben wir den Fachtitel erhalten. Von da weg waren wir für die Vorprüfung der nun laufend eintreffenden Dossiers verantwortlich. Vor 14 Jahren habe ich dann das Präsidium von Heinz Bösch übernommen. Wir haben bis heute insgesamt etwa 700 Dossiers beurteilt und der FSP Antrag auf Titelvergabe gestellt. Wesentlich unterstützt werden wir heute noch durch den Geschäftsführer der SKJP, Josef Stamm.

### **Welche Gefühle löst das bei dir aus, wenn du auf diese Arbeit zurückschaust?**

Ich schaue gerne zurück, auf die lehrreichen Zeiten in der Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und Fachkollegen im Verband. Die intensive, kollegiale und wertvolle gemeinsame Arbeit hat mich immer wieder neu motiviert. Wir haben uns Freiraum gelassen, mit Sachverstand und auch mit Augenmass die Dossiers der FachtitelkandidatInnen beurteilt. Wir prüfen auch heute noch jedes Dossier nach den Vorgaben in unserem Curriculum, aber nicht mit dem Rechenschieber oder mithilfe von Strichlisten oder mit der Stoppuhr, sondern inhaltlich individuell und ganzheitlich. Ich hoffe sehr, dass dies auch nach einer allfälligen Akkreditierung noch so sein wird.

### **Wo siehst du in der Zukunft wichtige Herausforderungen für unseren Berufsstand?**

Das ist eine ganz schwierige Frage. Ich weiss nur, dass wir nicht warten sollten, bis wir herausgefordert wer-

den oder bis die Krise da ist. In den 30 Jahren Berufstätigkeit in der Schulpsychologie war für mich immer im Zentrum die Beziehung Schüler-Lehrperson, Eltern-Lehrperson. Den Fokus darauf zu setzen war mir immer wichtig. Und zwar unabhängig von irgendwelchen neuartigen Problemen, Therapien oder modischen Trends bei der Suche nach Störungen oder Defiziten. Einfach ausgedrückt: Wenn die Chemie zwischen Kind-Eltern, Kind-Lehrperson, Eltern-Schule usw. stimmt, meine ich, ist schon sehr viel erreicht oder zumindest der Nährboden für sinnvolle und gesundende Lösungen vorhanden. Ich wünschte mir, dass die Schulpsychologie sich mit diesem Thema und mit den Möglichkeiten für eine Unterstützung der Erziehungsberechtigten und der Schule noch konkreter und engagierter auseinandersetzt.

**Wenn wir das Gespräch zusammenfassen finde ich es beeindruckend, wie du einerseits einen Schulpsychologischen Dienst während 30 Jahren geleitet hast und andererseits, welche Kraft und Kreativität du für dein grosses Engagement ausserhalb dieses Dienstes eingesetzt hast. Das imponiert mir.**

Das Engagement ausserhalb war auch für meine Psychohygiene wichtig. Die Engagements habe ich auch gegenüber meinem Arbeitgeber transparent gemacht. Ich schätzte es, dass mich der Arbeitgeber nicht gebremst, sondern darin auch unterstützt und mir den Freiraum dazu gegeben hat. Der Kanton hat erkannt, dass vieles wieder in den Kanton zurückfliesst. Das half auch zum positiven Erleben meiner Tätigkeit im Kanton und zur stetigen Weiterentwicklung der kantonalen Schulpsychologie. Nicht zuletzt ermöglicht es mir auch jetzt nach der Pensionierung weiterhin, auf Verbandsebene aktiv zu bleiben und auch die Kontakte und den Austausch mit der Universität weiterhin pflegen zu können.

**Das ist vernetztes Denken.**

Das kann man so sehen. Ich habe das nie bewusst so gesagt. Ich hatte das Gefühl, das geht gar nicht anders. Ich kann doch nicht nur in meinem Kämmerlein Schulpsychologie betreiben. Sonst hätte ich ein Burnout bekommen oder wäre engstirnig geworden. Für mich gehörten solche Tätigkeiten selbstverständlich zu meinen Aufgaben.

**Wenn du vorausschaust, worauf freust du dich in der kommenden Zeit?**

Ich freue mich auf so vieles. Ich habe gerne Ziele, die jedoch nicht um jeden Preis erreicht werden müssen. Ich bin z.B. wieder auf die Orgel gestiegen, die Königin der Instrumente, ohne dabei das Ziel des Konzertorganisten jemals erreichen zu können! Fotografieren, Malen, noch häufiger die Kulinarik zu Hause zu pflegen, den Garten und das Werkeln in meiner zweiten Heimat in der Toscana, das sind wunderbare Sachen, die etwas zu kurz gekommen sind. Zudem möchte ich auch unsere Familiengeschichte weiter schreiben. Ich besitze einen riesigen Fundus alter Fotografien und Dokumente aus der Vorkriegszeit. Sie stammen aus dem Leben meines Vaters.

**Solch tolle Herausforderung wünsche ich auch andern Pensionierten. Markus, haben wir etwas Wesentliches vergessen?**

Alles wäre nicht möglich gewesen ohne die immer noch unterstützenden Beziehungen in unserer Familie, die guten Kolleginnen und Kollegen in der Dienststelle, im vipp und in der SKJP. Sie alle haben mich motiviert und getragen und mir die nötige Freiheit gelassen. Schön ist, dass die sozialen Beziehungen und Kontakte zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Dienst nicht ganz abgebrochen sind, treffen wir uns doch ab und zu zu einem gemeinsamen Mittagessen bei uns zu Hause. Selbstverständlich stehe ich dann mit Lust am Herd!

**Ganz herzlichen Dank, Markus, für dieses sehr persönliche Interview. Ich danke, du brauchst noch weitere Leben, um alle deine Vorhaben verwirklichen zu können.**

Hansheini Fontanive

# Rezensionen

**Gerald Hüther / Helmut Bonney (2012): Neues vom Zappelphilipp. ADS: verstehen, vorbeugen und behandeln.**

ISBN 978-3-407-22927-4. Weinheim & Basel:  
Beltz Verlag



Auf der Rückseite des Covers steht:

Der Hirnforscher Gerald Hüther und der Familientherapeut Helmut Bonney erklären klar und verständlich anhand neuester neurobiologischer Erkenntnisse, was Eltern über ADS wissen sollten, was sie vorbeugend tun können und warum Ritalin keine Lösung ist.

Das Buch hat einen guten Aufbau, ist leicht verständlich geschrieben und hat, für die mehr wissenschaftlich interessierten, immer wieder typographisch abgesetzte Abschnitte, in denen die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum gerade Beschriebenen zusammengefasst werden.

Hütter und Bonney fassen die bisherige Forschung zusammen, zeigen wo deren Bedingungsmodelle zu stark verallgemeinert wurden und entwerfen, immer auf dem Hintergrund der bisherigen Forschung, eine ergänzende (oder weitere) Modellvorstellung.

„Diese Modell geht davon aus, dass es Kinder gibt, die bereits als Neugeborene und während ihrer Kleinkindphase erheblich wacher, aufgeweckter, neugieriger und leichter stimulierbar, oder einfach nur empfindlicher, ‚dünnhäutiger‘ und ‚unruhiger‘ sind als andere. Weshalb das so ist (...) bleibt zunächst offen. Wichtiger als diese mitgebrachte besondere ‚Begabung‘ ist das, was das Kind im weiteren Verlauf seiner Entwicklung während der ersten Lebensjahre daraus macht bzw. machen muss.“

Und genau hier zeigt sich die Stärke des Buches, denn es fasst die Umweltbedingungen und die (erzwungenen)

Reaktionen des Kindes darauf zusammen und zeigt, was neurobiologisch, neurochemisch und emotional aus diesem Anlage–Umwelt–Dialog entstehen kann. Angst, Stress und Überforderungsreaktionen werden ebenso beschreiben, wie die Dopaminmangel-Hypothese und die Wirkung bzw. manchmal auch Nicht-Wirkung von Ritalin.

Wer gerne auch einmal andersherum denkt, findet in diesem Buch fundierte, unideologische, nachvollziehbare und handlungspraktische Überlegungen zu einem erweiterten Modell der Entstehungs- und Erhaltensbedingungen von dem, was den Philipp zappeln lässt.

Philipp Ramming

**Kalcher Anna Maria, Lauermann Karin (Hg.), (2014): VORBILDER Erziehen wohin? Verlag Anton Pustet, Salzburg, ISBN 978-3-7025-0752-7 Broschiert, 128 Seiten.**



Ganz zu Beginn muss ich erwähnen, dass die Lektüre dieses Tagungsbands, in dem einzelne Vorträge renommierter Experten verschiedener Disziplinen zum Thema Vorbilder zusammengetragen werden, mich sehr herausgefordert hat. Das Herannahern an die Thematik mittels unterschiedlicher Betrachtungsweisen schien

mir bei der Auswahl des Buches besonders reizvoll. Es war jedoch gar nicht so einfach, sich auf die jeweils fachspezifischen Ausführungen und die persönlichen Schreibstile der Autoren einzulassen.

Und doch, wenn man sich darauf einlässt, bieten die verschiedenen Arbeiten einen vielseitigen Einblick in die Thematik. Historisch-philosophische Betrachtungen von der Antike bis in die Moderne sind zwar anspruchsvoll, bieten aber einen spannenden Überblick über die verschiedene Bedeutung von Vorbildern in Geschichte und Gegenwart. Es werden neue Formen der Wirksamkeit von Vorbildern aufgezeichnet, die Chancen und Gefährdung zugleich beinhalten.

Spannend sind die Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der veränderten Lebenswelt der heutigen Jugend und der daraus resultierenden Anforderungen für die Einzelnen in der Identitätsfindung. Hier treten besonders Medien, Peergroups und Jugendkulturen in Bezug auf Vorbilder und deren Wirkung in den Vordergrund.

Einen etwas anderen Blick auf die Thematik bieten neurobiologische Theorien, die besagen, dass das Gehirn aus sozialen Erfahrungen biologische Antworten macht, und zwar in dem Sinne, dass Gene an- und abgeschaltet werden. Unterstützende Beziehungserfahrungen beeinflussen diesem Ansatz entsprechend generell die soziale und intellektuelle Entwicklung der Menschen. Die Bedeutung von Spiegelneuronen, über die Vorbilder wirken, wird anschaulich aufgezeigt.

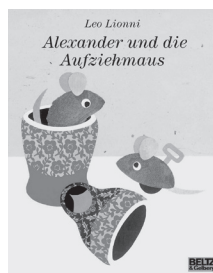
In den verschiedenen Beiträgen findet man auch einen Überblick über Studien zur Bedeutung von Vorbildern im Kindes- und Jugendalter. Der Fokus liegt auf alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden. Wichtig ist hierbei sicher die Beobachtung, dass Eltern als Vorbilder wahrgenommen werden und Medien und Werbung einen immensen Einfluss auf Kinder und Jugendliche und insbesondere auf deren Selbstwahrnehmung haben. Inwieweit sich das positiv oder negativ auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkt, wird entsprechend der jeweiligen theoretischen Überlegungen analysiert und diskutiert.

Interessant ist die Frage, ob man einen Menschen herstellen kann. In der Pädagogik will man schliesslich etwas bewirken. Daher stellt man einen Plan auf und hat gewisse Normvorstellungen, denen jeder entsprechen soll und die als Vorbilder fungieren. Vergessen darf man dabei jedoch nicht, dass Vorbilder eher zufällig gewählt werden und eben diese morgen schon wieder diskreditiert und ersetzt sein können.

Ein letzter, mystisch geleiteter Beitrag zeigt auf, dass es wichtig ist, sich begleiten zu lassen jedoch innerlich frei zu bleiben und seiner Herzensstimme zu trauen.

Die verschiedenen Arbeiten sind mehr oder weniger lesbar und verständlich. Was jedoch eindrücklich ist, ist die grosse Menge an weiterführenden Literaturangaben. Wer im Besitz dieses Tagungsbandes ist, verfügt zumindest über eine ausführliche Literaturliste, die es ermöglicht, den jeweils persönlichen Fragen detailliert auf den Grund zu gehen.

Christine Kuonen-Abgottspon

**Lionni, Leo, 3. Auflage (2013): Alexander und die Aufziehmaus****Verlag Beltz & Gelberg, Weinheim Basel;****ISBN : 978-3-407-76076.0, 32 Seiten**

Dieses Kinderbuch beschreibt die Begegnung einer unbeliebten realen Maus mit einer Aufziehmaus, die von allen geliebt wird. Die Beziehung zwischen ihnen ist geprägt von gegenseitigem Interesse, aber auch dem einseitigen Wunsch zu sein wie der Andere und auch beliebt zu sein.

Eine wunderbare und immer zeitgemäße Geschichte. Die Aufziehmaus ist bald nicht mehr so beliebt, wird in eine echte Maus verwandelt und so schliesslich mäuseglücklich. Getestet am Zielpublikum (ab 3 Jahren) kann ich dieses wunderschön illustrierte Buch allen empfehlen, die mit Kindern unauffällig Ideen betreffend Vorbild, Idol, Selbstbewusstsein und Freundschaft besprechen wollen.

Christine Kuonen-Abgottsson

# Universität Basel

## Abstracts der Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS DDPC

*"Hochbegabung - Urteilsbildung und Stolpersteine".  
Claudia Grob, M.Sc., Zentrum für Sonderpädagogik  
Auf der Leiern, Gelterkinden*

Die Praxisforschungsarbeit entstand am Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie (ZEPP) der Universität Basel und widmet sich dem Thema der Hochbegabung im Kindergartenalter und allfälliger Stolpersteine in der Urteilsbildung. Befragt wurden 39 von 49 in einer Schweizer Stadt tätige und für das Kindergartenalter zuständige DiagnostikerInnen: 9 SchulpsychologInnen, 30 HeilpädagogInnen (35 Frauen, 4 Männer). Insbesondere interessierte die Häufigkeit der bisherigen Begegnungen mit hochbegabten Kindergartenkindern, das Ausmass stereotyper Annahmen zu Hochbegabung sowie das diagnostische Verhalten am Beispiel Fallvignette, bei welcher die Diagnosemöglichkeiten in der einen Bedingung vorgegeben und in der anderen nicht vorgegeben waren.

Es zeigte sich, dass die befragten DiagnostikerInnen in ihrer bisherigen beruflichen Laufbahn im Durchschnitt etwa 5 hochbegabten Kindergartenkindern begegnet waren, wobei die Anzahl der Begegnungen nicht mit zunehmender Berufserfahrung anstieg. Ferner wurde deutlich, dass implizite Annahmen zu Hochbegabung weniger stereotyp ausfielen, wenn der Diagnostikanteil am Arbeitspensum höher lag und die DiagnostikerInnen häufiger mit hochbegabten Kindern konfrontiert waren. Am Beispiel einer Fallvignette konnte zudem gezeigt werden, dass bei gleichem Symptombild die gestellte Diagnose bedeutsam von der Antwortvorgabe abhing (vorgegebene Antworten vs. Antwort ohne Vorgaben): In der Bedingung mit Antwortvorgaben wurde die Diagnose der Hochbegabung häufiger gestellt.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass das Vorhandensein von spezifischem Fachwissen und die Reflexion

des eigenen Urteilsprozesses für das diagnostische Gelingen von zentraler Bedeutung sind.

*"Unterschiede zwischen Jugendlichen mit ADHS und POS in der beruflichen Eingliederung der Invalidenversicherung Basel-Landschaft". Karin Hägler, M.Sc., IV-Stelle Baselland, Binningen*

Das Psychoorganische Syndrom (POS) ist nicht im DSM-V oder ICD-10 enthalten, sondern ein versicherungsmedizinisches Konstrukt. Beim POS bestehen zusätzlich zu einem ADHS eine Störung der visuellen und/oder auditiven Wahrnehmung sowie der Merkfähigkeit und ausserdem eine Verhaltensstörung aufgrund einer krankhaften Beeinträchtigung der Affektivität oder Kontaktfähigkeit. Die Intelligenz liegt dabei im Normbereich. Im Jahr 2011 wurde der Medizinische Leitfaden zur Diagnostik des POS erstellt. Bei Jugendlichen mit ADHS und POS fallen im Vergleich zu Jugendlichen ohne medizinische Einschränkungen oft wesentliche Mehrkosten während der Ausbildung an, die einen Anspruch auf IV-Unterstützung zur Folge haben. Wenn aufgrund der zusätzlichen Symptome das POS die schwerwiegendere Erkrankung als das ADHS darstellt, kann daraus gefolgert werden, dass Jugendliche mit POS mehr Beratung und Betreuung während ihrer Ausbildung benötigen als Ju2 gendliche mit ADHS und damit der IV höhere Kosten verursachen. Jugendliche mit POS schliessen ihre Ausbildung wahrscheinlich auf einem geringeren Niveau ab als Jugendliche mit ADHS, was zu einer kürzeren Ausbildungsdauer und einem jüngeren Abschlussalter führt. Es zeigt sich in dieser Untersuchung kein Unterschied zwischen den vier Betroffenen mit ADHS und den 36 mit POS, wobei die kleinen und ungleichen Stichprobengrössen keinen repräsentativen Vergleich zulassen. Mögliche Gründe für die kleine ADHS-Stichprobe und dafür, dass keine Unterschiede gefunden wurden, sind, dass sich wahrscheinlich nur Betroffene mit schwerwiegendem ADHS für berufliche Massnahmen anmelden und die Diagnosestellung sich auf das Vorhandensein von Symptomen, nicht auf deren Schweregrad und die daraus folgenden Einschränkungen bezieht. Ausserdem konnte der Medizinische Leitfaden zur Diagnostik des POS bei den Betroffenen dieser Untersuchung noch gar nicht angewandt werden.

*"Lernen Grösser Denken - Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation eines Lehrpersonenworkshops". Daniela Meyer-Köppel, lic. phil., SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Aarau, Lenzburg*

Es wurde gemeinsam mit Caroline Spirig, lic. phil., ein praxisnaher und interaktiver Lehrpersonenworkshop erarbeitet, um den Teilnehmenden Wissen aus der motivations- und neuropsychologischen Forschung zu vermitteln. Inhalte sind u.a. das Growth Mindset nach Carol Dweck (Haltung, dass Intelligenz und Talent durch Effort, Instruktionen, Engagement und Persistenz wachsen kann), die Förderung von Lernmotivation, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit sowie Merkmale lernförderlichen Feedbacks.

Es wurde ein eintägiger Workshop mit sieben Lehr- und Fachpersonen durchgeführt. Die Teilnehmenden waren via Flyer oder Mail über ihre Schulleitungen informiert worden und hatten sich freiwillig gemeldet. Die Auswertung der Kursbeurteilungsbögen des Advanced Study Center der Universität Basel zeigte, dass die Teilnehmenden die Inhalte des Workshops als praxisrelevant und umsetzbar einschätzten. Zur Evaluation wurden darüber hinaus die beiden Fragebögen Lehrerselbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999) und Intelligenzkonzeptfassung (Items angelehnt an Dweck, 2000) eingesetzt.

Die Vorher-Nachher-Vergleiche der Fragebogenantworten deuten darauf hin, dass sich das Intelligenzkonzept der Teilnehmenden in Richtung eines Growth Mindsets verändert und sich die Lehrerselbstwirksamkeit der Teilnehmenden durch den Workshop erhöht hat. Dies sind insofern sehr erfreuliche Ergebnisse, da eine hohe Selbstwirksamkeit das Burnout-Risiko vermindern kann. Weitere Studien mit grösseren Stichproben und einem Längsschnitt-Design sind nötig, um die Ergebnisse zu untermauern.

*"Die Operationalisierung der Sozialkompetenz in der Schule und in den IDS-2". Dominic Urwyler, M.Sc., SPD Aarau*

In der zweiten Version der Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche (Intelligence and Development Scales 2: IDS-2; Grob & Hagmann-von Arx, in Vorbereitung) wird mit dem Funktionsbereich

"Sozial-emotionale Kompetenz" ein Entwicklungsbereich testpsychologisch erfasst, der in der allgemeinen Lebensbewältigung eine Schlüsselrolle einnimmt (Kanning, 2002). Der verhaltensbezogene Anteil der sozialen Kompetenzen wird als sozial kompetentes Handeln beschrieben (vgl. Hinsch & Pfingsten, 2002). Der IDS-2-Untertest "Sozial kompetent handeln" stellt eine Möglichkeit dar, die Kenntnisse von Kindern und Jugendlichen bezüglich sozial kompetenter Verhaltensweisen erfragen und in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe standardisiert beurteilen zu können. Im Rahmen dieser Praxisforschungsarbeit wurde die standardisierte Erfassung sozial kompetenter Verhaltensweisen im IDS-2-Untertest "Sozial kompetent handeln" mit der Erfassung und Beurteilung sozial kompetenter Verhaltensweisen im Alltagskontext der 3 Schule in Beziehung gesetzt. Es wurde eine zusammenfassende Darstellung der in Schweizer Lehrplänen genannten und in den IDS-2 integrierten Aspekte der Sozialkompetenz erarbeitet. Dabei zeigte sich, dass im Untertest "Sozial kompetent handeln" insbesondere die Kenntnisse von Kindern und Jugendlichen bezüglich der in Schweizer Lehrplänen genannten Aspekte Beziehungsfähigkeiten, Kooperationsfähigkeiten, Prosozialität sowie Konfliktlösefähigkeiten als Bestandteile der sozialen Basiskompetenzen nach Denham (2006) erfragt werden. Es wurden zudem Interpretationshinweise zum IDS-2-Untertest "Sozial kompetent handeln" sowie Überlegungsansätze zur Förderung sozial kompetenter Verhaltensweisen zusammengestellt, die in der Beratungsarbeit eingesetzt werden können. Diese werden im Rahmen des IDS-2-Manuals veröffentlicht.



## 2. Schweizerischer Praxisforschungstag Basel

### 4. November 2016, Universität Basel

Der zweite gesamtschweizerische Praxisforschungstag findet am 4. November 2016 in Basel statt. Er wird organisiert vom ZEPP (Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie) der Universität Basel. Der Praxisforschungstag soll eine Plattform für alle Studierenden in Weiterbildung darstellen, um ihre abgeschlossenen Praxisforschungsarbeiten vorzustellen und zu diskutieren. Eingeladen sind alle Interessierten zu einem regen Austausch. Das Eingangsreferat wird Prof. Dr. Lucien Criblez, Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Historischer Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems an der Universität Zürich, halten.

Weitere Auskünfte erteilt gerne: Dr. Letizia Gauck, Leiterin ZEPP,  
Universität Basel, [letizia.gauck@unibas.ch](mailto:letizia.gauck@unibas.ch)

# Universität Zürich

## Abstracts der Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS Schulpsychologie

*Ein präventives, integratives und systematisches Sprachförderkonzept für den Kindergarten. Lic. phil. Isabelle de Bruin, SPD des Bezirks Pfäffikon DELoK (D: Daz; E: Eltern; Lo: Logopädin, K: Kindergärtnerinnen)*

Die in der Schule tätigen Fachpersonen sind heute mit einer grossen Heterogenität an Entwicklung, Herkunft und Sprachen der einzelnen Kinder konfrontiert. Wissenschaftlich ist erwiesen, dass das Interaktionsverhalten erwachsener Bezugspersonen durch Vorlesen und die gemeinsame Rezeption eines Bilderbuches für den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung eine zentrale Bedeutung hat. Interaktionsformen, die einen schulvorbereitenden Charakter haben, sind je nach sozialer Herkunft in Familien unterschiedlich vorhanden. Dies ergibt ein Ungleichgewicht in den familialen Sprachlernvoraussetzungen. Es entsteht eine Bildungsbenachteiligung -bzw. -bevorteilung, die sich im Verlauf der Schulzeit nicht ausgleicht.

Die Erfahrungen aus Projekten zum Einbezug der Erstsprache dokumentieren, dass sich die Förderung der Erstsprache günstig auf die Zweitsprache und die Entwicklung der Kinder auswirkt. Das Projekt DELoK basiert auf dem Projekt ELOK (Reber Braun, 2009), ist präventiv und findet integrativ im Kindergarten statt. Das Projekt hat die Sprachförderung auf allen linguistischen Ebenen zum Ziel, insbesondere der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Fachpersonen machen die Eltern auf die Wichtigkeit der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aufmerksam und bitten die Eltern an einem Elternabend um ihre Kooperation im Sprachförderprojekt. Die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund lesen im Kindergarten ihren Kindern eine Geschichte in ihrer Herkunftssprache vor. Dieselbe Geschichte wird in den folgenden Wochen im Kindergarten auf Deutsch besprochen und

in den Förderstunden intensiv auf allen linguistischen Ebenen behandelt. Es entsteht eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Fachpersonen (Logopädie, Lehrperson Deutsch als Zweitsprache) und den Eltern. Auf diese Weise wird das Kindergartensthema mit der Förderung und dem Alltag zu Hause verbunden. Das Sprachförderprojekt kann mit Hilfe einer Vor- und einer Nachevaluation den Sprachstand der beteiligten Kinder vor und nach dem Projekt aufzeigen.

*Verstärkerpläne wirkungsvoll im Schulalltag umsetzen. Lic. phil. Sandra Zibell, SPD Kanton Aargau und M.Sc. Dina Horowitz, SPD Baselland*

Die Verhaltensauffälligkeiten von Schülern im Unterricht führen häufig zu einer Anmeldung beim Schulpsychologischen Dienst. Diese belasten nicht nur die betroffenen Schüler selbst, sondern auch die Mitschüler, Eltern sowie Lehrkräfte und schulische Heilpädagogen, welche ihren Handlungsspielraum als ausgeschöpft erleben. Aus der Praxis ist bekannt, dass Schüler für ihr störendes Verhalten oft ermahnt oder bestraft werden. Die Forschung konnte jedoch zeigen, dass vermehrtes Ignorieren des störenden Verhaltens und das Verstärken von erwünschtem Verhalten langfristig wirksamer sind. Das Implementieren von Verstärkerplänen ist im Schulalltag jedoch eine grosse Herausforderung für die Lehrkräfte. Im Rahmen dieser Praxisforschungsarbeit wurde eine Umsetzungshilfe für den Einsatz von Verstärkerplänen in Schulen zuhanden von Lehrpersonen, schulischen Heilpädagogen und anderen schulischen Fachpersonen entwickelt. Die Umsetzungshilfe enthält sowohl grundlegende Informationen zum Einsatz von Verstärkerplänen als auch Tipps zur Implementierung im Schulalltag. Das gesammelte Wissen wurde ausserdem an einer Inputveranstaltung für Schulische Heilpädagoginnen weitergegeben.

*Die Erarbeitung von Spiel- und Trainingsideen für Exekutive Funktionen. M.Sc. Andrea Zürcher, SPD Wiesendangen (vorher SPD Kanton Graubünden)*

Ursprüngliches Ziel der Praxisforschungsarbeit war es, ein Merkblatt für Fachpersonen, den Schulpsychologischen Dienst und Eltern zum Thema Exekutive Funktionen zu erstellen. Mit dem Verschicken eines Fragebogens an alle Heilpädagoginnen und -pädagogen aus den beiden Einzugsgebieten der Regionalstellen des Schulpsychologischen Dienstes Thusis und Davos (Kanton Graubünden), wurde das Bedürfnis verschiedener Fachpersonen nach Hilfestellungen, Übungen und Informationen zum Thema Exekutive Funktionen erfasst. Die Auswertung der Umfrageergebnisse zeigte jedoch schnell, dass ein Merkblatt nicht ausreicht, um den Bedürfnissen der Heilpädagoginnen und -pädagogen in den Bereichen der theoretischen Grundlagen (Begriffsdefinition, Erklärungsmodelle, Prävalenz und Komorbidität), Literatur und Materialien, Übungs- und Trainingsbeispiele für den Unterricht, Spiele und andere Medien sowie Weiterbildungsmöglichkeiten gerecht zu werden. Das geplante Merkblatt wurde alsdann zu einer Informationssammlung ausgedehnt und als neues Zielprodukt der Praxisforschungsarbeit definiert. Diese erstellte Informationssammlung wurde von den bereits für den Bedürfnisfragebogen angeschriebenen Heilpädagoginnen und -pädagogen mittels Feedbackfragebogen bewertet. Auch das anfänglich geplante Merkblatt für Eltern wurde verworfen, da auch hier eine ansprechende Informationsmenge überschritten wurde und spezifische, auf das Kind angepasste Tipps den Umfang gesprengt hätten. In der Praxis bewährt sich die Empfehlung von individuellen und konkret auf das Kind angepassten Spiel- und Trainingsvorschlägen für die Eltern.

# Praxisforschung Kantonale Erziehungs- beratung Bern

## Mit weitem Blick. Die Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung in Vision und Wirklichkeit

In der Zeitschrift „Der Jugendpsychologe“, der Vorgängerin des heutigen P & E, erschien 1977 ein längerer Artikel von Frau Dr. Suzanne Hegg. Er war überschrieben mit dem Titel „Von den Anfängen bis in die 70er-Jahre: Die Bernische Erziehungsberatung“ und skizzierte die Gründung der Erziehungsberatung in der Stadt Bern durch Dr. Hans Hegg im Jahr 1920 und die darauf folgende Entwicklung bis in die 70-er Jahre. Die Stelle war eine weltweite Pionierleistung. Es entstand der Wunsch, diese Geschichte fortzuschreiben und den Verlauf bis nach der Jahrtausendwende zu dokumentieren. Entstanden ist im Rahmen der Praxisforschung nun das Buch „Mit weitem Blick. Die Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung in Vision und Wirklichkeit“. Die Herausgebenden habe dazu ehemalige Leitende der Erziehungsberatungsstellen gewonnen, welche die einzelnen Beiträge verfasst haben: Der Zürcher Roland Käser entwirft eine Aussenperspektive und skizziert die wegweisende Grundarchitektur der Bernischen Erziehungsberatung. Hans Gamper zeichnet im Anschluss an den Artikel von Suzanne Hegg den weiteren Ausbau der Regionalstellen nach. Ein Interview mit Elisabeth Siegfried, der Frau des langjährigen Leiters der EB Bern, mit Marie-Louise Stähelin und ein Beitrag von Martin Vatter beleuchtet den Zeitgeist und die Einbettung in grosse politische Zusammenhänge (z.B. die Umbrüche von 1968 und den Jurakonflikt). Peter Wyss und Maja Nef beschreiben den Aufbau zweier neuer Regionalstellen, dabei unter anderem auch die Widerstände gegen die Institution an sich, aber auch die Schwierigkeiten, sich als Frau in einer damals männerdominierten Welt zu etablieren. Der Bereich der Ausbildung des Nachwuchses wird Anhand der Geschichte des Berner Modells von Martin Inversini nachgezeichnet. Rolf von Felten rundet den Band mit einem Beitrag zur

Entstehung der Praxisforschung ab, der zugleich eine kleine Geistesgeschichte ist. Der Band zeichnet fast 100 Jahre Geschichte unserer Profession nach. Durch die historische Brille werden Fragen unserer Identität beleuchtet. So gesehen ist er nicht einfach Nostalgie, sondern vor allem auch eine Selbstbefragung mit Blick in die Zukunft. – Hier die Angaben: Thomas Aebi & Katharina von Steiger (Hrsg). (2016) Mit weitem Blick. Die Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung in Vision und Wirklichkeit. Bern: Praxisforschung, Band 17. Das Buch erscheint nur gedruckt und kann für 36 Fr. bezogen werden bei: [eb.langenthal@erz.be.ch](mailto:eb.langenthal@erz.be.ch)

Thomas Aebi

# Vorbild - Vor dem Bild: Modell, Paradigma. Einige Gedanken

„Vor“, das kann man räumlich–zeitlich verstehen. Das Wort „Vorbild“ scheint es damit zu tun zu haben. Anfänge haben es in sich. Da passiert viel, oft Elementares, Wegweisendes, z.B. am Anfang, am Beginn, wenn ein Kind auf die Welt kommt.

Es ist ein Privileg unseres Berufs, der Alltagspraxis der Kinder und Jugendpsychologie, v.a. in der „Pädagogik der Notfälle“ (Flitner) in den Anfängen menschlicher Entwicklung immer wieder dabei sein zu können – wir vernehmen in den spontanen Berichten, in den explorativen Rekonstruktionen, wir erfahren aus vorhandenen Akten und viele erleben den Anfang sogar selber, als Mutter und Vater. Wir registrieren, was sich entwickelt, was da wird: Schwangerschaft, Protokoll der Geburt, die ersten Lebenszeichen, die Messdaten, die ersten Tage, Wochen – trinken, schlafen, Vitalität,...

Da wird ein Kind geboren und signalisiert sofort seine Befindlichkeit und seine Bedürfnisse und gibt Lebenszeichen schon ganz auf seine Art: „Ich bin selber jemand!“ Und wir wissen: Wenn Überleben und da auch ein Weg sein soll, sind zwingend Antworten gefordert. Und aus Erfahrung ist bekannt: Mit blosser physischer Versorgung – Flüssigkeits- und Nahrungszufuhr oder Wärmeregulierung – gehen Kinder ein. Not-/wendig sind besondere Qualitäten der Zuwendung und Fürsorge – Zärtlichkeit, Liebkosung, bergende Liebe, zuverlässige Nähe, auch die normativen Ansprüche von Ja und Nein: Was, wer, wie, wieviel, wann, wo,....?

Mit der Geburt, diesem Anfang, stehen wir in der sozialen Situation als Beziehung von Du und Ich, im Wechselspiel von Kundgabe und Antwort und unter dem Entscheid: Soll Überleben sein, für dieses Kind und auch für mich, für uns, wenn immer möglich? Unser „Ja“ als die erwähnte Zuwendung ist dann ein Grundlegendes und elementares „Ja“ für unser Zusammenüberleben überhaupt. Wer sich diesem „Ja“ verweigert, verweigert Entwicklung, verweigert Leben – für den einzelnen Menschen, für die Menschheit insgesamt. Modell, Paradigma, vor dem Bild oder Vorbild?

Dann muss der Weg des Menschen, zumindest in unserer abendländisch–westlichen Gesellschaft noch das Paradox bewältigen: Dass aus der Hilflosigkeit und Abhängigkeit, diesem Ausgeliefertsein über das, was man Bindung nennt, Mündigkeit wird – selbstbestimmtes, verantwortliches Handeln als Ausdruck der Freiheit und Gestaltung in Freiheit; dass Hinwendung und Fürsorge Befreiung wird und nicht in erstickender Abhängigkeit endet oder zu deregulierter Willkür entartet, dass die Pluralität von Perspektiven voran hilft, ohne sich in der Unverbindlichkeit oder in der Egomane zu verlieren.

Verallgemeinert und prinzipiell gewendet: Nur dieses „Ja“ zum Leben kann unser Leben sichern und wir haben es nötig bis zuletzt; nur diese besondere Qualität der Zuwendung je und je kann der Menschheit weiterhelfen, nicht Unterdrückung, nicht Ausbeutung und nicht Gewalt.

Wir haben das Privileg jeden Tag in diesen Zusammenhängen tätig sein zu können. Und immer wieder begegnen wir diesem Modell, diesem Paradigma und Vorbild. Wir werden erinnert an diese ursprüngliche Erfahrung, an dieses anthropologische Datum – nicht hintergebar. Das vermittelt uns Orientierung, das kann uns ausrichten und ermutigen durch unsere belastenden „Geschichten“ hindurch. Wir sind gewiss was nottut und können uns dafür einsetzen; gerade auch in dieser Zeit, in der uns die Flüchtlingskatastrophen aufwühlen, in tiefe Trauer, in Scham, in Hilflosigkeit und in Ängste stürzen. Zwei Buchtitel drängen sich in diesem Zusammenhang dauernd in meine Gedanken: Pestalozzis „Über Gesetzgebung und Kindermord“ von 1783 und von De Mause „Hört ihr die Kinder weinen?“

Martin Inversini



**martin brunner**


REFLEKTIEREN KLÄREN ENTWICKELN

## Lust auf Führung?

**Wussten Sie, dass sich für eine kürzlich ausgeschriebene, gut bezahlte Kaderstelle an einem kantonalen SPD keine einzige Bewerbung eines oder einer der über 700 SchulpsychologInnen der Schweiz fand? – Der theoriegeleitete, stark praxisbezogene Kurs richtet sich an (Schul-)PsychologInnen, für die Führungsverantwortung kein Tabu ist.**

<i>Datum</i>	<i>Freitag, 9. September, 09.00 bis 16.30</i>
<i>Ort</i>	<i>Tagungszentrum Bahnhof Olten</i>
<i>Kursleitung</i>	<i>lic. phil. Martin Brunner, Fachpsychologe FSP, Coach; langjährige Führungserfahrung</i>
<i>Kosten</i>	<i>CHF 295.- (inkl. Unterlagen und Verpflegung)</i>
<i>Anmeldung</i>	<i>info@martinbrunner.ch oder M. Brunner; ob. Rheinweg 79, 4058 Basel</i>





Nr. 1/Jg. 42 – No 1/Vol. 42 – 2016

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**