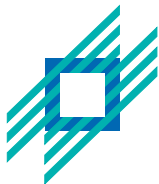


1/2015

P&E

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione



Lebenswelten von Kindern
Les enfants et leurs univers

Herausgeberin	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
Editeur	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
Editore	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
	Postfach 4138, 6002 Luzern 041 420 03 03 info@skjp.ch www.skjp.ch
Redaktion	Josef Stamm (Leitung) Walo Dick Simone Dietschi Pisani Hansheini Fontanive Jasmin Meyer Philipp Ramming
Cartoons	Ernst Mattiello www.mattiello.ch
Layout/Druck	Berti Druck AG, Rapperswil www.bertidruck.ch
Auflage	1300 Exemplare

P&E erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungsaustausch in der Kinder- und Jugendpsychologie, für grundsätzliche oder berufspolitische Reflexionen kinder- und jugendpsychologischer Tätigkeit sowie für fachlich wissenschaftliche Schwerpunkttartikel. Beiträge werden von der Redaktion gern entgegengenommen (Redaktionsschluss 20. Februar/20. August).

P&E paraît deux fois par an en mai et novembre. Son but est l'échange d'informations et la communication d'expériences, de réflexions fondamentales et même d'opinions sur la profession et l'activité pratique dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de la adolescence. Il veut offrir à ses lecteurs la possibilité de donner leurs avis sous forme quiconque; soit comme articles, lettres, etc. Toute contribution peut être envoyée à l'adresse de la rédaction. (Clôture de la rédaction: 20 février/20 août).

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

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

Titelbild: «Zusammenhalt» Foto von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: «Cohésion sociale» Photo de Marie-Claire Frischknecht

Inhaltsverzeichnis

Seite

Editorial // Simone Dietschi Pisani	4
Aus dem Vorstand / <i>Nouvelles du comité</i> // Philipp Ramming	6
Replik FSP // Peter Sonderegger	8
SCHWERPUNKT: LEBENSWELTEN VON KINDERN	
Vergessen, verdrängt: Der Lebensraum der Kinder // Marco Hüttenmoser <i>Oublié, refoulé: l'espace de vie des enfants</i>	10
Spielplätze und Plätze zum Spielen – Lieblingsorte aus Kindersicht // Antonia Wolleb / Eva Müller <i>Aires de jeu et lieux pour jouer – les endroits préférés des enfants</i>	18
Schulwege in den Quartieren Alt-Wiedikon und Friesenberg der Stadt Zürich im Jahr 1987: Ein Augenschein 28 Jahre später // Hansheini Fontanive <i>Des «chemins de l'école» dans les quartiers d'Alt-Wiedikon et Friesenberg de la ville de Zurich en 1987: Un coup d'œil 28 ans plus tard</i>	23
Kompetenzerwerb im Sport // Jasmin Meyer / Hanspeter Gubelmann / Lukas Haag / Katharina Albertin <i>Acquisition de compétences dans le sport</i>	27
Pfadis, auf den Spuren der Softskills // Barbara Blanc <i>Le scoutisme, source «implicitée» de compétences sociales</i>	37
Im Gespräch mit... Aron, Liam, Maria, Eliane, Micheline, Camille, Julie	40
SCHULPSYCHOLOGIE	
Schulpsychologie und Kostenexplosion bei der integrativen Schulung // Martin Brunner	42
WISSEN SCHAFFT...	
Kognitiv-emotionale Einstellung von Schulkindern mit (schul)psychologisch diagnostizierter und entsprechend etikettierter Hochbegabung // Sabine Tanner Merlo	46
REZENSIONEN	50
VERBAND	
MV/Tagung SKJP/ASPEA 2015, Basel «Kinder- und JugendpsychologInnen»: «Fachleute für Entwicklung» // Josef Stamm	54
SKJP-Förderpreis 2015: Claudia Eugster	56
PRAXISFORSCHUNG	61
FEEDBACK – LESERBRIEF	67
QUERGEDACHT...	
Ausgebrannt // Otto Eder	68



Simone Dietschi Pisani

Editorial

Liebe Leserinnen, liebe Leser

Die neuste Nummer des P&E befasst sich mit den Lebenswelten. Nachdem wir uns in der letzten Ausgabe intensiv mit der Schullandschaft in der Schweiz auseinandergesetzt haben, möchten wir unseren Fokus zu einem möglichst breiten Spektrum erweitern. Wenn wir an den Alltag von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen sowie auch jungen Erwachsenen denken, stellt die Schule eine der quantitativ am stärksten gewichteten Lebenswelt dar. Das heisst, dass Kinder und Jugendliche einerseits sehr viel Zeit in der Schule verbringen sowie Zeit im Rahmen von Hausaufgaben und Lernzeiten investieren. Es bedeutet aber auch, dass für zufriedenstellende Berufsaussichten Erfolg in der Schule ein ganz wichtiger Prädiktor darstellt.

Kompetenzerwerb geschieht jedoch bei Weitem nicht nur in der Schule, sondern hier öffnen wir den Fächer der zahlreichen Freizeitbeschäftigungen, die Lebenswelten darstellen können für Kinder und Jugendliche. Und es ist klar, dass wir bei den Lebenswelten den rein psychologischen Rahmen verlassen, sondern Interdisziplinarität gefragt ist, welche dieses aktuelle Heft so spannend macht. Wir schauen über den Tellerrand und bekommen Einblick in die Perspektiven der Sportwissenschaft, der Pädagogik und zahlreichen anderen Fachdisziplinen. Wenn wir mit den Kleinsten beginnen, die in diesem Heft ihre Lebenswelten präsentieren dürfen, finden wir

ein Projekt des Marie Meierhofer Instituts (Antonia Wolleb und Eva Müller), welches sich mit der Nutzung und der Qualität des öffentlichen Raumes von 3-bis 6jährigen Kindern auseinandersetzt.

Danach erfahren wir von der Schulwegbegehung, worüber Stephan Civelli vor 28 Jahren dissertiert hat. Hansheini Fontanive hat heute zusammen mit dem Autor einen Augenschein genommen auf demselben Schulweg. Und folgen gespannt dem Bericht von Marco Hüttenmoser (Forschungs- und Dokumentationsstelle Kind&Umwelt) über den Zusammenhang zwischen der Schaffung von Lebensräumen als Voraussetzung für das Entstehen einer gesunden, integrierten und entwicklungsfähigen Gemeinschaft und dem Bedarf von Fördermassnahmen und Therapien.

Unser Redaktionsmitglied Jasmin Meyer widmet sich intensiv dem Sport. Sie kommt mit einem Sportwissenschaftler sowie einem Eishockey-Spieler ins Gespräch über Kompetenzerwerb im Sport und stellt den Sportkompass einer Sportpsychologin vor.

Wenn wir über Lebenswelten sprechen, dürfen die Jugendverbände natürlich nicht fehlen. Dazu gibt die Präsidentin der Pfadibewegung Schweiz uns einen Einblick, welche Kompetenzen unter vielen anderen erforderlich bzw. erworben werden beim Mitmachen in der Pfadi.

Wer ganz nah am Puls der Zeit ist und bestens Bescheid weiss über die aktuellsten Lebenswelten, sind die Jugendlichen selbst – und ihnen haben wir die Stimme gegeben in der Rubrik «Im Gespräch mit...». Diese 7 Kurzporträts erweitern das Spektrum nochmals und zeigen auf, welche Lebenswelten wir als Themenschwerpunkte auch noch hätten wählen können.

So, liebe Leserinnen und Leser, rein ins Lesevergnügen! Wir garantieren Ihnen/euch viel Informationen (auch in den bisher nicht erwähnten Rubriken) und hoffentlich auch Gedankenreisen in die eigenen Lebenswelten von früher und von heute.

Für die Redaktion
Simone Dietschi Pisani

Themen-Vorschau

P&E 2.15: «Neuropsychologie»

Beiträge und Empfehlungen für Autor/innen nimmt die Redaktion gerne entgegen.

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs

La nouvelle édition du P&E est consacrée aux espaces de vie. Dans le dernier numéro, nous nous penchions intensivement sur le contexte scolaire en Suisse – aujourd’hui, nous élargissons le champ. Il va de soi qu’un simple coup d’œil sur la vie quotidienne des enfants et adolescents, donc d’âge scolaire, et des jeunes adultes permet de constater que l’école représente, quantitativement parlant, un des principaux espaces de vie de ces tranches d’âge. Les enfants et les adolescents passent beaucoup de temps à l’école, consacrent de nombreuses heures à l’étude et à leurs tâches ou «leçons» à domicile. La réussite scolaire est considérée comme un facteur de prédiction d’importance essentielle pour des perspectives professionnelles satisfaisantes.

Or l’acquisition de compétences est loin de se limiter à la seule école. Nous voyons s’ouvrir de ce point de vue un vaste éventail de possibilités de loisirs qui peuvent représenter des espaces de vie déterminants pour les enfants et adolescents. Il est clair qu’en abordant les espaces de vie, nous quittons le cadre purement psychologique pour adopter une approche véritablement pluridisciplinaire, ce qui confère un attrait spécifique au présent numéro de P&E. Nous jetons un regard au-delà des limites de notre propre domaine et découvrons des perspectives propres aux sciences du sport, de la pédagogie et d’innombrables autres disciplines spécialisées. En ouverture de cette édition du P&E, nous donnons tout d’abord la parole aux plus petits: voici un projet de l’Institut Marie Meierhofer (Antonia Wolleb et Eva Müller) qui étudie l’utilisation et la qualité de l’espace public ouvert aux enfants de 3 à 6 ans.

Puis l’occasion nous est donnée de retrouver la dissertation que Stephan Civelli avait consacrée en 1987 au «chemin de l’école». Hansheini Fontanive a parcouru aujourd’hui ce même chemin 28 ans plus tard en compagnie de l’auteur.

Plus loin, nous lirons le captivant article de Marco Hüttenmoser (Centre de recherche «Forschungs- und Dokumentationsstelle Kind&Umwelt») sur le rapport qui existe entre, d’une part, la création d’espaces de vie, condition sine qua non de la naissance d’une communauté saine, intégrée et capable de développement, et d’autre part les besoins de mesures de promotion et de thérapies.

Jasmin Meyer, membre de notre équipe de rédaction, s’occupe intensivement de sport. Elle engage ici la conversation avec un spécialiste scientifique du sport et un joueur de hockey sur glace sur le thème de l’acquisition de compétences dans le sport, et elle nous présente le «baromètre des sports» d’une psychologue spécialiste de la matière.

Abordant le domaine des espaces de vie, nous ne saurions naturellement omettre d’évoquer les associations de jeunesse. La présidente des Scouts de Suisse nous donne un aperçu de quelques compétences requises, parmi de nombreuses autres – déjà démontrées par la candidate ou le candidat ou que cette personne devra acquérir avant de pouvoir s’investir activement dans le scoutisme.

Les personnes les plus proches de la réalité et les mieux au courant des espaces de vie actuels, ce sont les jeunes eux-mêmes – nous les avons donc invités à venir s’exprimer dans la rubrique «Entretien». Ces sept portraits en bref élargissent et complètent l’éventail des espaces de vie par des exemples qui auraient parfaitement pu figurer eux aussi en tête de liste.

Chères lectrices, chers lecteurs, nous vous souhaitons bonne lecture ! Nul doute que vous trouverez dans ce numéro une multitude d’informations très actuelles (notamment aussi dans les rubriques non encore mentionnées) et – nous l’espérons – de nombreux sujets de réflexion sur vos propres espaces de vie, passés ou présents.

Pour la rédaction
Simone Dietschi Ptsani

Thèmes des prochaines éditions **P&E 2.15:** «Neuropsychologie»

La rédaction accueille avec plaisir toutes contributions et recommandations à l’adresse des auteur/es.



Philipp Ramming
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

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

Auf eidgenössischer Ebene geht es momentan darum, das «SKJP-Curriculum» zu akkreditieren.

Die SKJP hat beschlossen, das «SKJP-Curriculum» als integralen Weiterbildungsgang in Kinder- und Jugendpsychologie zu akkreditieren. Eine Arbeitsgruppe ist daran, die notwendigen Papiere zu erstellen (Merci Markus Bründler und Marin Uhr). Im Verlauf dieses Prozesses zeigt sich, dass der gesamte Weiterbildungsgang einiger Anpassungen bedarf. Insbesondere die bestehende Qualitätssicherung muss verdeutlicht und ergänzt werden. Unter anderem muss die SKJP über Weiterbildungsangebote, insbesondere für Supervisorinnen und Supervisoren, Qualitätssicherungs-Möglichkeiten anbieten. Auch mussten die Kommissionen durch einen Vorstandsauftrag deutlicher in die Organisationsstruktur eingebunden werden. Mit der FSP sind wir daran, Form und Struktur der Zusammenarbeit zu definieren, insbesondere zur Frage der verantwortlichen Organisation, d.h. zur Frage, wer die Verantwortung für die Weiterbildungstitel gegenüber dem BAG / EDI übernimmt. Die SKJP hat, als gesamtschweizerischer Fachverband, den Anspruch, in diesem Bereich die fachliche Verantwortung zu übernehmen. Auch die Frage, wie der eidgenössische Weiterbildungstitel und der FSP-Titel harmonisiert werden können, konnte diskutiert werden. Genaueres dazu wird in einem der nächsten P&E veröffentlicht werden.

Zudem hat sich der Vorstand an diversen Vernehmlassungen beteiligt und an diversen Sitzungen und

Tagungen, unter anderem im Gesundheitsbereich, teilgenommen. Diese Teilnahmen helfen die Anliegen der SKJP auch in diesen Gremien zu vertreten.

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

Das Netz: Die Erneuerung der elektronischen Angebote ist nun fast beendet. Hierzu gehören sowohl die Struktur der Homepage, wie auch die möglichen Dienstleistungen für Mitglieder und die Bewirtschaftung durch Mitglieder der Kommissionen und Arbeitsgruppen.

Die Vernetzung: Mit der Weiterbildungskommission sind verschiedene Möglichkeiten von Weiterbildungen und Veranstaltungen geplant worden, unter anderem Angebote für Supervisorinnen und Supervisorinnen und natürlich die Weiterbildung anlässlich der Mitgliederversammlung (Herzlichen Dank an die ganze WBK). Die Kontakte zur IVL (Interkantonale Vereinigung der Leitenden der Schulpsychologischen Dienste) und in der IRK (Interregionale Konferenz) sind ebenso Teile dieser Vernetzung. In Angriff genommen wurde auch die Planung für das 50-Jahre Jubiläum der SKJP 2019. Ja, wir werden fünfzig und das werden wir feiern!

Auf der Ebene der verbandsinternen Strukturen standen ebenfalls Veränderungen an.

Leider verlässt Esther Mohajeri den SKJP-Vorstand. Wir bedauern dies sehr, danken sehr herzlich (sie hat dem Thema Gesundheitspolitik im Vorstand neues Gewicht gegeben) und wünschen ihr alles Gute für die Zukunft. Der Vorstand schlägt Markus Bründler (Präsident der AK) als neues Vorstandsmitglied und Link zur Anerkennungskommission vor.

Philipp Ramming
Präsident SKJP

Nouvelles du comité de l'ASPEA

Durant l'exercice, le comité s'est concentré sur les thèmes suivants:

Au niveau fédéral, il s'agit actuellement d'obtenir l'accréditation du «Curriculum ASPEA».

L'ASPEA a décidé de faire accréditer le «Curriculum ASPEA» en tant que formation post-grade intégrale du domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Un groupe de travail est en train de préparer les documents nécessaires (remerciements à Markus Bründler et Marin Uhr). Il s'avère durant ce processus que l'ensemble de la formation post-grade requiert quelques adaptations. Il importe en particulier de préciser et de compléter l'assurance de la qualité. L'ASPEA doit notamment proposer des formations post-grade offrant aux superviseuses et superviseurs des possibilités d'assurance de la qualité. Il fallait également que les commissions soient intégrées plus clairement dans la structure d'organisation par un mandat du comité. Nous sommes actuellement train, avec la FSP, de définir la forme et la structure de notre collaboration, en particulier en ce qui concerne la désignation de l'organisation responsable du titre dans les relations avec l'OFSP /le DFI. L'ASPEA, en sa qualité d'association professionnelle nationale suisse, souhaite assumer la responsabilité spécialisée dans ce domaine. A également pu être débattue la question de savoir comment harmoniser le titre fédéral de formation post-grade avec le titre FSP. Des précisions à ce sujet seront publiées dans le prochain P&E.

Le comité a participé à diverses consultations, séances et conférences, notamment dans le domaine de la santé. Ces participations aident à défendre les préoccupations de l'ASPEA dans ces instances également.

En ce qui concerne les membres, il s'agit de l'échange d'information et de la promotion du réseau professionnel.

Le réseau : Le renouvellement des offres électroniques est presque terminé. Il portait aussi bien sur la structure de la homepage que sur les services potentiels aux

membres et leur gestion par des membres des commissions et des groupes de travail.

La mise en réseau : Diverses possibilités de formation continue et de manifestations ont été planifiées avec la commission de formation post-grade, à savoir, entre autres, des offres pour superviseuses et superviseurs, et bien entendu aussi la formation continue proposée le jour de l'assemblée générale (un grand merci à toute la CFPG). Les contacts avec l'AIR SPS (Association intercantonale des responsables de services cantonaux de psychologie scolaire) et la CIR (Conférence Interrégion) s'inscrivent eux aussi dans cette mise en réseau. Nous avons également entrepris la planification des festivités du 50ème anniversaire de l'ASPEA en 2019. Oui, nous allons avoir 50 ans, et avons la ferme intention de fêter dignement notre Jubilé !

Quant aux structures internes de l'association, l'heure était aux modifications.

Esther Mohajeri quitte malheureusement le comité ASPEA. Nous le regrettons beaucoup et la remercions chaleureusement, elle qui a conféré une nouvelle importance au thème de la politique de la santé au sein du comité, et nous lui souhaitons tout de bon pour l'avenir. Le comité propose Markus Bründler (président de la CA) en qualité de nouveau membre du comité qui assurera également le lien entre le comité et la commission d'admission.

Philipp Ramming
Président ASPEA



Peter Sonderegger

Replik

In P&E 2.2014 hat sich SKJP-Präsident Philipp Ramming kritisch zu den Differenzen zwischen den Anforderungen des eidgenössischen Fachtitels und dem Weiterbildungsreglement, bzw. den entsprechenden Ausführungsbestimmungen der FSP geäußert. Nachfolgend nimmt Peter Sonderegger, Co-Präsident FSP, dazu Stellung.

Mit dem Psychologieberufegesetz hat sich das rechtliche Umfeld der psychologischen Weiterbildung grundlegend geändert. Die FSP hat diesen Wechsel von einem rein verbandsrechtlichen zu einem teilweise bundesgesetzlich geregelten System mitvollzogen und die Bundesvorgaben weitgehend in ihre internen Regelungen integriert.

Dieser Prozess stand unter der grundlegenden Prämisse, dass ein FSP-anerkannter Weiterbildungsgang vom Umfang her einem Master of Advanced Studies (MAS) zu entsprechen hat und zwar unabhängig vom jeweiligen Fachbereich. Mit dieser Abstraktion von der jeweiligen Disziplin hat die FSP einerseits das Reglement schlanker gemacht und andererseits ist dadurch gewährleistet, dass sich die einzelnen Fachtitel im Umfang nicht zu stark unterscheiden.

Das neue Weiterbildungsreglement (WBR) und die Ausführungsbestimmungen (WBA) der FSP wurden breit vernehmlassiert und gerade die Regelungen zum Umfang waren auch ein Diskussionsthema in mehreren Expertengruppen. Im Rahmen dieses partizipativen Prozesses hat sich gezeigt, dass bezüglich der Dauer kein fächerübergreifender Konsens herrscht. Die FSP

war daher gefordert, einen Entscheid zu treffen, der im Mittel vertretbar ist. Mit der Annäherung der FSP-anerkannten Weiterbildungen an einen MAS wurde ein Masstab angewandt, der so auch vom Bund bei der Erarbeitung der Qualitätsstandards kommuniziert wurde und der für die postgraduale Weiterbildung – gerade im Gesundheitsbereich – ganz allgemein anerkannt ist.

Die FSP kennt die Verschiedenartigkeit der einzelnen Bereiche und Angebote und hat daher in ihren Reglementen mehrere Flexibilisierungsmechanismen vorgesehen, um diesen Rechnung zu tragen. Aus diesem Grund wird dem Vorstand in den Ausführungsbestimmungen u.a. die Kompetenz zuerkannt, im Einzelfall Ausnahmen von gewissen Standards der FSP zu bewilligen. Diese Lösung erlaubt es einerseits, bestimmte Regeln bereichsübergreifend festzuschreiben und so einen einheitlichen FSP-Standard zu etablieren. Andererseits können so auch verschiedene Umsetzungsvarianten von den FSP-Reglementarier erfasst werden, wo dies zweckmässig erscheint.

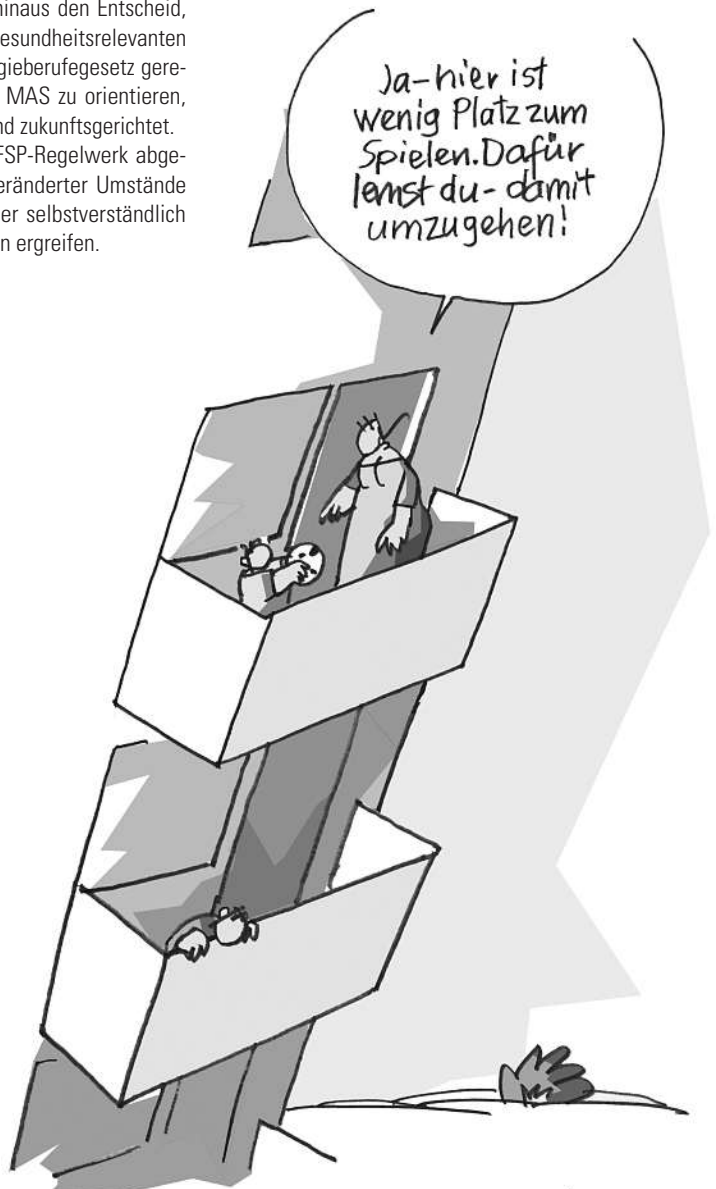
Als Dachverband steht die FSP bei der Erarbeitung ihrer grundlegenden Regelwerke im Spannungsfeld der Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen. Mit der Festsetzung der quantitativen Untergrenze von FSP-anerkannten Weiterbildungen bei 800 Stunden haben die Ausführungsbestimmungen eine möglichst breite Anwendbarkeit im Visier. Dank der oben ausgeführten Flexibilität, Ausnahmen zu machen und diesen Standard im begründeten Einzelfall auch etwas unterschreiten zu können, werden sie den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Bereiche aus unserer Sicht gerecht. Die Erfahrung der letzten Jahre hat zudem gezeigt, dass Weiterbildungen regelmässig nicht in der vorgegebenen Mindestdauer absolviert werden. Wir gehen deshalb davon aus, dass die Weiterbildungsdauer von drei Jahren, wie sie dem von der Delegiertenversammlung beschlossenen Weiterbildungsreglement zugrunde liegt, in der Realität nahe an die tatsächlichen Gegebenheiten herankommt.

Im Lichte dieser Ausführungen ist es für den Vorstand selbstverständlich, dass das etablierte und bei der FSP seit 1997 anerkannte Curriculum des SKJP auch in seiner an die Qualitätsstandards des Bundes angepassten

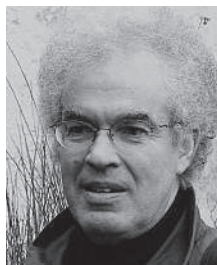
Form erfolgreich weiter angeboten werden kann und dabei im Einklang mit dem FSP-Weiterbildungsreglement und den Ausführungsbestimmungen steht.

Der Vorstand erachtet darüber hinaus den Entscheid, sich insbesondere auch in den gesundheitsrelevanten und deshalb durch das Psychologieberufegesetz geregelten Fachbereichen an einem MAS zu orientieren, aus heutiger Sicht als sinnvoll und zukunftsgerichtet. Sollte eine Anpassung der im FSP-Regelwerk abgebildeten Standards aufgrund veränderter Umstände inskünftig angezeigt sein, wird er selbstverständlich die entsprechenden Massnahmen ergreifen.

Peter Sonderegger
Co-Präsident FSP



MATTIELLO



Marco Hüttenmoser,
Dokumentationsstelle
Kind und Umwelt Muri AG

Vergessen, verdrängt: Der Lebensraum der Kinder

Die Schaffung von Lebensräumen(1), in denen sich Kinder gesund entwickeln können, ist unabdingbare Voraussetzung für das Entstehen einer gesunden, integrierten und entwicklungsfähigen Gemeinschaft. Fehlen diese Räume benötigen immer mehr Kinder Fördermassnahmen und Therapien. Die neue Kindheitsforschung und die daraus abgeleiteten Therapieformen versuchen den einzelnen Kindern mit einem positiven Ansatz zu helfen, indem sie die Stärken, die Widerstandfähigkeit der Kinder betonen und diese vor allem im Bereich der Eltern-Kind-Beziehung sowie der weiteren Bezugspersonen zusätzlich stärken. Der weitere Lebensraum der Kinder wird dabei ausgeklammert. Mit der Betonung der Eigenwirksamkeit und Selbstheilungskräften wird dabei all jenen Politikern ein Steilpass gegeben, die bei jeder Forderung nach Kind gerechteren Lebensräumen auf die Eigenverantwortung der Eltern und Kinder verwiesen. – Werden jene Lebensräume, die Ursachen verschiedener Entwicklungsstörungen sind, nicht verändert, so kommt es nicht nur zu einer Überbelastung der Kitas, Kindergärten und Schule, sondern auch zu einer Endlosschleife in den Therapien. – Der Beitrag zeigt aber auch aus, wie häufig durch einfache Veränderungen im Lebensraum der Kinder die Erziehung und Betreuung von Kindern entlastet und der therapeutische Teufelskreis durchbrochen werden kann.

Oublié, refoulé : l'espace de vie des enfants

La création d'espaces de vie facilitant un sain développement des enfants est une préalable indispensable à la formation d'une communauté saine, intégrée et capable d'évoluer. Que ces espaces fassent défaut et les enfants ont de plus en plus souvent besoin de mesures d'encouragement et de thérapies diverses. La récente recherche sur l'enfance et les formes de thérapie qu'elle préconise visent à aider l'enfant individuel par une approche positive – en accentuant ses côtés forts et sa capacité de résistance, et en renforçant essentiellement ces atouts dans le domaine de la relation parent-enfant et dans les relations avec les autres personnes de référence. Or, dans le cadre de ces efforts, l'espace de vie plus général des enfants est littéralement mis entre parenthèses. Insister ainsi exclusivement sur l'efficacité personnelle et individuelle de l'enfant et sur ses propres forces d'auto-guérison, c'est tendre la perche aux politiciens qui répondent à toute demande de création d'espaces de vie et d'aires de jeu plus conformes aux besoins des enfants par des arguments ayant trait à la propre responsabilité des parents et des enfants eux-mêmes. Ne pas modifier les espaces de vie responsables de diverses perturbations dans le développement des enfants, c'est surcharger les crèches, les jardins d'enfants et les écoles, et graver dans la pierre la poursuite interminable de thérapies

¹ Wir unterscheiden in unserem Beitrag zwischen dem Begriff der Lebenswelt und des Lebensraumes. Sie sind nicht identisch. Der Lebensraum, so wie wir ihn verwenden, umfasst im umfassenden Sinne alles «umweltlich Begegnende» (Kunz). Mit Lebenswelt bezeichnen wir hingegen jene Räume, Menschen und Dinge, die wir uns über unsere Vorstellungen, Bedürfnisse und Handlungsziele innerhalb des weiter gefassten Lebensraumes «zu eigen gemacht», das heisst internalisiert haben. Lebensräume und Lebenswelten sind nicht scharf voneinander zu trennen. In der alltäglichen Wahrnehmung wird das uns in der Umwelt Begegnende, das in rezeptiver Aktivität erfassbar ist, immer schon von idealen Bedeutungsgehalten und individuellen Bedürfnissen und Zielen überlagert. Dazu: Hans Kunz in: http://www.kindundumwelt.ch/_files/KumWebKunz.pdf; Hans Kunz: Die partielle Verfehlung der Phänomene in Husserls Phänomenologie. In: Jörg Singer (Hrsg): Hans Kunz. Gesammelte Schriften in Einzelausgaben, Zur Philosophie des 20. Jahrhunderts. Band 12, Hans-Kunz-Gesellschaft Frauenfeld, Schwabe Verlag, Basel 2013, 201 ff.

diverses. L'article montre aussi comment il suffirait souvent de procéder à des changements simples dans l'espace de vie des enfants pour faciliter la garde et l'éducation des enfants et briser le cercle vicieux thérapeutique.

Kinder sind stark

Kinder seien «schwach» und sehr «verletzlich», durch schwierige Situationen oft geprägt für das ganze Leben, hiess es noch vor einigen Jahren. Nun sind sie plötzlich «stark». Vordergründig will man damit aus pädagogisch-therapeutischer Sicht eine positive Sichtweise wählen, um Eltern, Erzieherinnen und Erziehern Mut zu machen. In der Forschung spricht man vom «invulnerable child», dem unverletzlichen Kind, von «Steh-auf-Kindern», von Kindern, die auch höchst schwierige Lebenssituation ohne Schaden bewältigen, ja daraus gestärkt hervorgehen. Ihre Wurzeln hat diese Betrachtungsweise in der Erforschung der frühen Kindheit. Man hat entdeckt, dass bereits der Säugling, früheren Erkenntnissen entgegen, durchaus kompetent ist und ansatzweise schon über viele Fähigkeiten verfügt. (2) Dies hat dazu geführt, dass sich seit einigen Jahren um den Begriff der «Resilienz» eine wichtige Forschungsrichtung ausgebildet hat.

Resilienz

In der Resilienzforschung und den daraus abgeleiteten therapeutischen Massnahmen und Programmen will man im Gegensatz zur älteren Defizitorientierung, an die in allen Kindern vorhandenen Widerstandskräfte gegenüber negativen Einwirkungen der Umwelt anknüpfen und diese stärken. (3) Die diesbezügliche Forschung hat zahlreiche Risikofaktoren herausgearbeitet, die schwerpunktmässig im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, insbesondere der Mutter-Kind-Beziehung gefunden wurden. Hier setzten denn auch die therapeutischen Massnahmen an. Sturzbecher und Dietrich (4) haben den therapeutischen Ansatz wie folgt formuliert: *«Das Resilienzkonzept stellt einerseits die Verantwortung des Einzelnen für seine gedeihliche Entwicklung heraus, auch und insbesondere im Angesicht widriger Lebensumstände. Dafür lassen sich gute Gründe finden. Beispielsweise wählen und formen Menschen ihre Umwelten und Erfahrungen in ihrer Lebenspraxis in einem bedeutenden Ausmass selbst. Die Betrachtung individueller bzw. psychologischer Aspekte von Problembewäl-*

tigung ist für den einzelnen daher oft aussichtsreicher als die Diskussion von (sozial und gesellschaftliche bedingten) Risiken, die er allein kaum steuern kann». Die Grenzen dieser therapeutischen Massnahmen tönt Meier-Gräve an: «Resiliente Kinder haben letztlich deutlich bessere Chancen, gesellschaftliche, familiäre und individuelle Veränderungen und Krisen zu meistern und daraus gestärkt hervorzugehen. Die Dinge so zu betrachten, heisst allerdings nicht, problematische gesellschaftliche Entwicklungen zu ignorieren oder zu bagatellisieren.» (5) Dass Therapien und Fördermassnahmen an den Stärken des einzelnen Kindes ansetzen, muss grundsätzlich als positive bezeichnet werden. Sieht man allerdings verschiedene Projekte genauer an, die den Resilienzansatz nutzen, wie etwa «Faustlos», «Vensterschools» oder «Opstapje», «Primano/Schrittweise», so muss man feststellen, dass die von Meier-Gräve erwähnten «problematischen gesellschaftlichen Entwicklungen» die den Lebensraum der Kinder stark beeinträchtigen, weder formuliert noch Veränderungen gefordert oder eingeleitet werden. (6) Im Gegenteil: Die unablässige Berufung auf die Eigenwirksamkeit des

² Dazu zusammenfassend: Marius Dornes: Der kompetente Säugling. Fischer Verlag, Frankfurt a.M. 1996

³ Eine Einführung und einen Überblick in die Resilienzforschung bietet: Corinna Wustmann: Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: www.ssoar.info. Irina Bohn /ED.) Dokumentation der Fachtagung «Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht» vom 13. September 2005 in Frankfurt am Main. S. 6ff

⁴ Dietmar Sturzbecher und Peter S. Dietrich: Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. (Hrsg): Themenheft: Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren – Kinder, Eltern und Familien stärken, In: Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV, Jahrgang 10, Heft 1, 2007 S. 21–22

⁵ Uta Meier-Gräve: Armut von Kindern: Welche Bedeutung hat die Förderung von Resilienz? In: www.ssoar.info. Irina Bohn /Ed.: Dokumentation der Fachtagung «Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht» vom 13. September 2005 in Frankfurt am Main. S. 27

⁶ Dazu die Kurzdarstellung verschiedener Projekt in der Publikation des SSOAR, siehe: Anm.3

Menschen seitens der Resilienzforscher und -forscherinnen, hat die Politik dazu verleitet, jeden Ansatz zur einer kinderfreundlichen Gestaltung des Lebensraumes mit dem Hinweis auf die «Eigenverantwortlichkeit» von Eltern und Kindern abzuwürgen. Dem einzelnen Kind mag die Förderung seiner Widerstandsfähigkeit bei der Bewältigung kritischer Situationen durchaus helfen. Kinder aus vergleichbaren Lebensräumen mit ähnlichen Problemen werden jedoch, solange wir nicht bereit sind, den Lebensraum selbst zu verändern, ebenfalls eine Therapie benötigen. Das heisst, es kommt zu therapeutischen Endlosschleifen.

Wirft man einen Blick auf die Veränderungen im Lebensraum der Kinder in den letzten 50 Jahre, so wird deutlich, wie fragwürdig Massnahmen und Therapien sind, die den Lebensraum der Kinder ausklammern.

Die fortschreitende Verinselung der Kindheit

Will man den Wandel der Lebensräume der Kindheit im Laufe der Zeit charakterisieren, so kann man dies am besten am Merkmal der «Verinselung» tun. Mit der Verinselung, oft auch als «Verhäuslichung» bezeichnet, wird darauf hingewiesen, dass das Aufwachsen der Kinder von heute vorwiegend in der Wohnung und/oder auf weitem «Inseln» wie der Kita, dem Kindergarten resp. der Schule und öffentlichen Spielplätzen erfolgt. Eine eigenständige Nutzung von Lebensräumen wie das Wohnumfeld, die Quartierstrassen oder ganzer Wohnquartiere und Dörfer als Streif- und Spielraum wurde im Laufe der Zeit in zunehmendem Ausmass verhindert. Die Analyse der fortschreitenden Verinselung erfolgte insbesondere durch eine Gruppe Deutscher Soziologinnen und Soziologen, die später die Gruppe der Deutschen Kindheitssoziologie gründete. Die Verinselung des kindlichen Lebensraumes wird von den Autorinnen und Autoren der Kindheitssoziologie als gesellschaftliche Entwicklung betrachtet, die man nicht ändern kann. Im Gegenteil: die Kinder würden sich als «eigenständige soziale Akteure» an die jeweils neuen Situationen anpassen und dabei neue Fähigkeiten entwickeln. Das Konzept des Kindes als «sozialer Akteur» im Sinne einer «Selbstsozialisation» knüpft an das Konzept des «starken Kindes» an, geht jedoch über die nach Risikosituationen forschende Resilienzbeziehung hinaus und beschreibt völlig naiv das hochromantische Bild des von Natur aus starken Kindes. Veränderungen im

Lebensraum der Kinder anzustreben ist aus dieser Sicht unnützlich und sinnlos.⁽⁷⁾

Die Folgen der Verinselung des kindlichen Lebensraumes

Betrachtet man die vielfältigen und gravierenden Folgen der Verinselung auf den Alltag und die Entwicklung jüngerer Kinder, so wird deutlich, wie verantwortungslos es ist, diese ausser Acht zu lassen und gesellschaftliche Veränderungen nicht ins Auge zu fassen.

In einer Reihe von Untersuchungen haben wir die Auswirkungen der Verinselung des kindlichen Lebensraumes in der Stadt und auf dem Land untersucht und sind zu wichtigen Ergebnissen gekommen, die wir hier kurz vorstellen möchten.

Zur Methode der Untersuchungen

Für unsere Untersuchungen bildeten wir entweder über Beobachtungen und Gespräche mit den Eltern oder über Befragungen jeweils zwei Kontrastgruppen von fünfjährigen Kindern. Die einen – als A-Kinder bezeichnet – sind in einem guten Wohnumfeld aufgewachsen, das sie selbstständig erreichen und dort mit andern Kindern spielen konnten. Die Kinder der zweiten Gruppe – als B-Kinder bezeichnet – wurden hingegen immer ins Freie begleitet.

1. Die Verinselung des Lebensraumes führt zu einer massiven Reduktion der Kind-Kind-Kontakte

In einer Intensivuntersuchung bei 20 Familien in der Stadt Zürich (8) reduzierte sich die Anzahl Spielkameraden von den A- zu den B-Kindern von 6,4 auf 2,9, in einer auf Grund von Telefoninterviews bei allen Familien mit fünfjährigen Kindern in der Stadt Zürich (N= 1726)

⁷ Zu den Themen «Verinselung», «Kinder als soziale Akteure» und «Selbstsozialisation» die beiden Sondernummern der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 1/1996 und 2/2002. Eine ausführlichere Kritik: Marco Hüttenmoser: «Und es bewegt sich doch». In: Und Kinder, Nr. 70, November 2002, S. 54–57

⁸ Marco Hüttenmoser, Dorothee Degen-Zimmermann, Judith Hollenweger: «Zwei Welten» Zwischenbericht zum Nationalfondsprojekt «Das Kind in der Stadt», masch. Manus. Zürich 1992; im Text als «Intensivuntersuchung» bezeichnet.

durchgeführten schriftlichen Befragung bei 926 Familien war eine Reduktion von 8,8 auf 2.4 Spielkameraden feststellbar. (9) Eine Kontrollerhebung (10) in einer ländlichen Region (N=193) ergab eine etwas geringere Reduktion von 5.7 auf 3.7. Hat man nur noch 3 mögliche Spielkameraden in der Umgebung, führt dies sehr rasch zu einer weitgehenden sozialen Isolation. Hinzukommt, dass die B-Kinder, die Haus und Wohnung nicht selbstständig verlassen können, immer darauf angewiesen sind, dass ein Erwachsener sie zu Spielkameraden begleitet. – In der Intensivuntersuchung mit 20 Familien prüften wir zudem mit verschiedenen Tests die Sozialkompetenz der Kinder und stellten einen signifikanten Unterschied zwischen den A- und den B-Kindern fest. Auch die Kindergärtnerinnen beurteilten die A-Kinder als deutlich besser in Bezug auf Selbstständigkeit und Sozialverhalten. Seit mehreren Jahre führt auch Baldo Blinkert in Deutschland Untersuchungen über die Auswirkungen fehlender Aktionsräume auf den Alltag 5 bis 9jähriger Kinder durch. (11) Die neueste gemeinsam mit Peter Höfflin, Alexandra Schmider und Jürgen Spiegel durchgeführte Untersuchung (12) in verschiedenen Städten Süddeutschlands bestätigt frühere Ergebnisse. Was das Sozialverhalten betrifft, kommen die Autoren zum Schluss, dass eine schlechte Aktionsraumqualität im Wohnumfeld zu einer «sozialen Entwicklungsverzögerung» führt.

2. Fehlende Aktionsräume führen zu Bewegungsmangel

Ist die Aktionsraumqualität «sehr gut», spielen die Kinder im Schnitt fast zwei Stunden pro Tag ohne Aufsicht im Freien, ist sie hingegen «sehr schlecht» ist es im Schnitt nur noch eine Viertelstunde: Dies die Schlussfolgerung von Blinkert et. al. in der neuesten Studie. Die eigenen Untersuchungen bestätigen dieses Ergebnis in Bezug auf fünfjährige Kinder: In der Stadt sind 55% auf dem Land 63% der Fünfjährigen länger als 2 Stunden im Freien, wenn sie unbegleitet ins Freie dürfen. Müssen die Kinder begleitet werden, sind in der Stadt noch 12% und auf dem Land noch 48% der Kinder länger als zwei Stunden im Freien.

Dass die Reduktion der Spiel- und Bewegungszeit im Freien zu Defiziten in den motorischen Fähigkeiten der Kinder führt, überrascht nicht. Gemäss der Erforschung

der motorischen Entwicklung von Kindern ist es entscheidend, dass die Kinder schon sehr früh sich auf vielfältige Art bewegen können.(13) In unserer Intensivuntersuchung mit 20 Kindern zeigte sich denn auch, dass die A-Kinder in allen 7 überprüften Bereichen besser abschnitten als die B-Kinder. In den Teilbereichen «gesamtkörperliche Gewandtheit», «Koordinationsfähigkeit», «Gleichgewichtsvermögen» sowie «Sprungkraft» waren die Unterschiede signifikant.

3. Fehlende Aktionsräume führen zu hohem Medienkonsum

In einem «sehr günstigen» Wohnumfeld liegt der Anteil der Vielnutzer von Medien (zwei Stunden und länger pro Tag) unter 10% in einem «sehr ungünstigen» Wohnumfeld ist er hingegen mehr als doppelt so hoch (22%): Dies das Ergebnis der neuesten Untersuchung von Blinkert et al. Die eigenen Untersuchungen bestätigen auch dieses Ergebnis: In der Stadt Zürich sitzen 20 % der fünfjährigen Kinder ohne freien Auslauf 30 bis 60 Minuten vor dem Bildschirm, von den A-Kindern sind es noch 14.2%. Auf dem Land verdoppelt sich die Anzahl Kinder, die so lange vor dem Bildschirm verbringen von 20 auf 40 Prozent.

Der Nachweis, dass ein guter Aktionsraum den Medienkonsum wesentlich senkt, ist wichtig. Wird doch

⁹ Marco Hüttenmoser, Dorothee Degen-Zimmermann: Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder. Nationales Forschungsprogramm «Stadt und Verkehr» Bericht Nr. 70, NFP 25

¹⁰ Marco Hüttenmoser: «Kein schöner Land», In. Und Kinder, Nr. 54, 1996, S. 19 – 49. Dieser Beitrag enthält auch eine Zusammenfassung der Untersuchungen in der Stadt Zürich.

¹¹ Baldo Blinkert: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Pfaffenweiler 1993 (Centaurus) und Baldo Blinkert; Aktionsräume auf dem Land, Pfaffenweiler 1997 (Centaurus)

¹² Die neueste Studie erscheint in Buchform anfangs 2015: Baldo Blinkert et. al.: Raum für Kinderspiel. Die nachfolgenden Hinweise beruhen auf verschiedenen Medienorientierungen und der Vorstellungen der Ergebnissen an der Tagung «Raum für Kinderspiel an der Universität Ludwigsburg vom 8. Oktober 2014 <http://www.dkhw.de/cms/80-startseite/2055-studie-raum-fuer-kinderspiel>

¹³ Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse: Marco Hüttenmoser, Und es bewegt sich noch! In. Und Kinder, Nr. 70, 2002, S. 9 – 76

mit einem fragwürdigen Verweis auf Untersuchungen in den USA immer behauptet, dass Bewegungsmangel wesentlich auf zu hohen Medienkonsum zurückzuführen sei; so zuletzt Gerhard Huber in der Untersuchung «Generation S». (14) Der Medienkonsum verstärkt durch die sitzende Tätigkeit gewiss den Bewegungsmangel und insofern auch das Übergewicht. Entscheidend ist jedoch, ob im Lebensraum der Kinder genügend Bewegungsmöglichkeiten vorhanden sind. Fehlen diese, so steigt der Medienkonsum deutlich. Jüngere Kinder bewegen sich gerne und lassen sich mit Fernsehsendungen oder Computerspielen nicht vom Spiel mit anderen Kindern im Wohnumfeld abhalten. Sind die Kinder grösser und haben sie sich über längere Zeit an den Medienkonsum gewöhnt, besteht jedoch die Gefahr einer Sucht, die sich auch durch nunmehr selbstständig erreichbare Aktionsräume schwerlich rückgängig machen lässt.

4. Fehlende Aktionsräume erschweren die Loslösung aus einer sehr engen Eltern-Kind-Bindung

Von den B-Eltern der Stadt Zürich vertreten 58% die Meinung, es sei zu früh «wenn Fünfjährige allein im Freien spielen». Von den A-Eltern vertritt niemand diese Ansicht. Man könnte dies als Zeichen einer typischen «Überbemutterung» interpretieren. Schaut man jedoch genauer hin, wo die B-Familien wohnen, zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen einer starken Eltern-Kind-Bindung und dem Wohnumfeld. 60 Prozent der B-Eltern haben vor der Haustüre ein stark verkehrsbelastetes Wohnumfeld mit vielen Parkplätzen. Die Wohnumfelder der Familien mit einer übermässig engen Bindung an das fünfjährige Kind sind im Vergleich mit jenem der A-Eltern zudem «völlig unattraktiv» (B:42.7%/A:1.4%). Die Haustüre kann nur mit einem Schlüssel geöffnet werden (B: 66.7%/A; 35.2%). B-Kinder wohnen zudem im Vergleich zu den A-Kindern vermehrt an einer Hauptstrasse (B:39%/15%). All dies sind deutliche Hinweise, dass die Meinung, dass Fünfjährige nicht allein im Freien spielen sollten, wesentlich mit dem Lebensraum zu tun haben, in dem Kinder aufwachsen. Der Zwang, auf Grund einer ungünstigen Wohnsituation sein Kind über Jahre hinweg an die Hand zu nehmen, resp. es überall hinzufahren, führt – wir meinen fast zwangsweise – zu einer sehr

engen Bindung der Eltern, d.h., vor allem der Mutter an das Kind und umgekehrt.

Diese These wird durch ein zusätzliches Ergebnis erhärtet: Im Hinblick auf den bevorstehenden Eintritt in den Kindergarten geben 68.7% der A-Eltern der Stadt Zürich an, sie würden ihr Kind «nicht oder maximal nur einen Monat lang» auf dem Weg begleiten. Von den B-Eltern äussern sich 18.9% entsprechend. Umgekehrt äussern 52.4% der B-Eltern die Ansicht, dass sie ihr Kind «die ganze Kindergartenzeit oder länger» (d.h. auch in die Schule) begleiten werden. Von den A-Eltern äussern sich 9.1% entsprechend.

Ein guter Aktionsraum im Wohnumfeld fördert den wichtigen Prozess der Loslösung der Kinder von den Eltern. Das Kind gewinnt Vertrauen in sein eigenes Tun. Es lernt, sich selbstständig im Freien zu bewegen, mit andern Kindern zu spielen und auch zu streiten, ohne dass die Mutter gleich daneben sitzt. Je nach Situation sammelt es auch erste Erfahrungen im Umgang mit dem Strassenverkehr.

5. Gute Aktionsräume erhöhen das Integrationspotenzial

Ein weiterer Hinweis auf die positiven Auswirkungen guter Aktionsräume betrifft das starke Integrationspotenzial eines gut erreichbaren Aktionsraumes in unmittelbarer Wohnumgebung. Blinkert et.al kommen in ihrer neuen Untersuchung zum Schluss, dass das soziale Klima in einem sehr günstigen Wohnumfeld mit guten Aktionsräumen wesentlich besser ist als in einem sehr ungünstigen Wohnumfeld. (15)

Auch hier zeigt sich erneut eine Übereinstimmung mit unseren Ergebnissen. Wie bereits erwähnt, haben wir festgestellt, dass Kinder mit einem guten Wohnumfeld mehr als doppelt so viele Spielkameraden haben. Kinder sind zudem, wie verschiedene Untersuchungen aufgezeigt haben (16), hervorragende Kontaktvermittler in der Nachbarschaft. Die Eltern wollen wissen, mit wem ihre Kinder im Freien spielen. Man lernt sich kennen,

¹⁴ <http://weltjournal.de/tag/prof-gerhard-huber/>

¹⁵ http://www.dkhw.de/cms/images/downloads/Erste_Ergebnisse_Studie_Mehr_Raum_fuer_Kinderspiel.pdf

¹⁶ Dazu: Marco Hüttenmoser: Die Nachbarschaft ist tot – es lebe die Nachbarschaft!, In: Und Kinder, Nr. 72, Zürich 2003, S. 7 – 16

besucht einander. Oft schaffen Kinder auch Situationen, die ihre Eltern dazu zwingen, mit den Nachbarsfamilien Kontakt aufzunehmen. Unsere Untersuchungen belegen eindrücklich, dass nicht nur die Kinder sondern auch die Eltern der A-Kinder weit mehr Kontakte in der Nachbarschaft haben als die Eltern der B-Kinder. In einem schlechten Wohnumfeld reduzieren sich die nachbarschaftlichen Erwachsenenkontakt um die Hälfte. Wie Blinkert et al. haben auch wir einen bedeutend niedrigeren Betreuungsbedarf bei guten Aktionsräumen festgestellt. Man hilft sich aus und findet in der Nachbarschaft Personen, die zeitweise die Betreuung übernehmen.

In einer Untersuchung in der Stadt Basel (17) haben wir das Integrationspotenzial im öffentlichen Raum bei Kindern und Erwachsenen (N=425) eingehend untersucht. Wir verglichen verschiedene Begegnungszonen in Wohnquartieren mit einer Tempo-30-Quartierstrasse und einer Hauptstrasse. Dabei zeigte sich – bestätigt durch eine Regressionsanalyse – dass weitgehend unabhängig von soziodemografischen Merkmalen die gegenseitigen Kontakte und Dienstleistungen zwischen allen Anwohnerinnen und Anwohnern, sowie das Gefühl des Integriert-Sein und die Wohndauer wesentlich von der Temporeduktion und der Gestaltung des Strassenraums abhängen. Von besonderer Bedeutung erwies sich dabei, dass auch verkehrsberuhigte Strassen nicht von Parkplätzen verstellt sein dürfen. Die Möglichkeit, dass sich die Kinder im Freien bewegen und spielen können, spielt eine entscheidende Rolle in Bezug auf das Integrationspotenzial öffentlicher Räume. – Die Integration liegt, so könnte man plakativ formulieren, auf der Strasse!

Therapien müssen durch Massnahmen im Lebensraum ergänzt werden

Wir haben bereits zu Beginn betont, dass es wichtig, ja entscheidend sein kann, bei der Frage nach Massnahmen und Therapien den Lebensraum der Kinder mit einzubeziehen. Dazu das folgende stark vereinfachte Beispiel:

Roberto, fünf Jahre alt, kann nicht selbstständig ins Freie. Er wohnt zwar in einer familienfreundlichen Siedlung, aber der Hinterausgang des Mehrfamilienhauses, der direkt in einen für das Spiel der Kinder geeigneten Innenhof führt, kann nur mit dem Schlüssel geöffnet

werden. Die Mutter will ihrem Kind keinen Schlüssel mitgeben, da es ihn beim Spielen verlieren könnte. Sie begleitet ihr Kind ab und zu ins Freie, hat dazu aber nur wenig Zeit. Roberto leidet unter Bewegungsman- gel und Übergewicht. Zudem hat er Kontaktprobleme im Umgang mit fremden Kindern. Die Mutter realisiert die Probleme und lässt sich beraten. Man verordnet Roberto eine Therapie. – Die Frage «Warum man in der Siedlung nicht schon längst die Türen so verändert hat, dass die Kinder problemlos herein- und hinausgehen können?» wird nie gestellt.

Das Beispiel ist nicht aus der Luft gegriffen. Gegen 70 Prozent der fünfjährigen Kinder der Stadt Zürich haben grosse Probleme, ins Freie zu gehen, weil sich die Haustüren nur mit einem Schlüssel öffnen lassen. Eine nachträgliche Kontrolle in einer grösseren Anzahl familienfreundlicher Siedlungen in der Stadt sowie in zahlreichen Siedlungen auf dem Land hat gezeigt, dass heute praktisch alle Türen in Mehrfamilienhäusern auch tagsüber geschlossen sind. Dass in Therapien bei motorischen Defiziten die Frage nach dem Lebensraum kaum je gestellt wird, haben auch die beiden Ergotherapeutinnen Livia Furler und Maria Trittlibach realisiert. Auf Grund einer Analyse vier bekannter Interventionen kommen sie zum Schluss: «Alle untersuchten Interventionsansätze setzen...auf der Ebene des Einzelnen an. Teilweise wird die Ebene der Beziehungen berücksichtigt, während die Ebene der Lebensumwelten in keiner Studie als Ansatzpunkt erwähnt wird.» (18) – Eine Überraschung? Immerhin: Es geht um motorische Defizite, auf deren Genese der Lebensraum einen entscheidenden Einfluss hat.

Geschlossene Türen sind selbstverständlich nicht die einzige und wichtigste Ursache von Bewegungsman-

¹⁷ Daniel Sauter und Marco Hüttenmoser: Integrationspotenziale im öffentlichen Raum urbaner Wohnquartiere. Nationales Forschungsprogramm «Integration und Ausschuss» (NFP 51), Zürich 2006; http://www.kindundumwelt.ch/_files/NFP51MOSchlusszusammenfassung.pdf

¹⁸ Livia Furler, Maria Trittlibach: Die Transition vom Kindergarten in die Schule. Ergotherapeutische Interventionen zur Unterstützung des Schuleintritts bei Kindern mit einer umschriebenen Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen. Bachelorarbeit, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (zhaw), 2014

gel und Übergewicht, weit gravierender wirkt sich diesbezüglich der motorisierte Strassenverkehr auf die Entwicklung der Kinder aus: 85.5% der Eltern von B-Kindern lassen ihre Kinder nicht allein im Freien spielen, weil «der Verkehr zu gefährlich ist». Auf dem Land geben mit 87% noch etwas mehr Eltern diese Antwort. (19)

Die üblichen Massnahmen gegen Bewegungsmangel

Statt kinderfreundliche Haustüren zu entwickeln, was technisch heute kein Problem darstellt, oder kinderfreundliche Wohnumfelder zu gestalten und den motorisierten Verkehr einzuschränken resp. mit guten Bewegungszonen so zu verlangsamen, dass die Kinder sich problemlos im Freien bewegen und spielen können, wird das Problem des Bewegungsmangels auf die Kitas, die Kindergärten oder die Schule verschoben. Diese sollen mittels Bewegungsprogrammen die motorische Entwicklung der Kinder fördern und Übergewicht abbauen. Kitas usw. sowie Kindergärten und Schulen sind von dieser Aufgabe in verschiedener Hinsicht überfordert. Es fehlt in diesen Institutionen zumeist an geeigneten Innen- wie Aussenräumen. Bewegung macht zudem Lärm und stört die andern Kinder beim Lernen. Fehlende – von der Politik verhinderte – Massnahmen im Lebensraum der Kinder, die dazu geeignet sind, dass die Kinder bereits mit einer gut entwickelten Motorik und Erfahrungen im Umgang mit andern Kindern in die Kita, den Kindergarten und die Schule kommen, führen letztlich dazu, dass die Bildungsinstitutionen zu Reparaturwerkstätten verkommen.

Was den Kindern heute vor allem fehlt ist Raum, in dem sie schon früh unabhängig und unbeaufsichtigt spielen und ihre motorischen und sozialen Fähigkeiten üben können. «Lasst Eure Kinder in Ruhe!», fordert Wolfgang Bergmann (20) in Bezug auf Kitas und Kindergärten. Am besten lässt sich diese Forderung heute in guten eigenständig erreichbaren Aktionsräumen im Wohnumfeld realisieren. Die heute den Kindern noch verfügbaren «engen und ständig beaufsichtigten Lebensräume» haben zu einer «rundum betreuten Kindheit» geführt. Dies auf Kosten der Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten. Die Probleme, die dabei entstehen werden, wie erwähnt an Institutionen der Betreuung und Bildung delegiert, die sie an therapeutische Dienste weiter-

reichen. Um den Lebensraum kümmert sich niemand. Zu diesem Schluss kommt auch Baldo Blinkert: «In unseren Untersuchungen konnten wir herausfinden, wie gross die Bedeutung des Fehlens von Freiräumen für den Kinderalltag im Vergleich zu andern Bedingungen ist. Von allen berücksichtigten Merkmalen hat die Aktionsraumqualität den mit Abstand grössten Effekt auf die Art und Weise, wie der Alltag abläuft – also eine sehr viel grössere Bedeutung als die Familiensituation...» – «Dieses Ergebnis muss als eine grosse Herausforderung betrachtet werden, denn es zeigt, dass eine politisch beeinflussbare Grösse – Aktionsraumqualität – eine enorme Bedeutung für die Lebenssituation von Kindern hat. Statt noch mehr Therapien und noch mehr Einrichtungen zur Betreuung und Animation anzubieten, sollten die Städte ihre politischen Möglichkeiten nutzen und im Umfeld von Wohnungen für Kinder geeignete Aktionsräume schaffen.» (21)

Schlussbemerkungen

Abschliessend seien hier die wichtigsten Ergebnisse und Forderungen nochmals angeführt:

- Bereits Säuglingen zeigen in ihrem Verhalten Ansätze zu vielen Fähigkeiten. Kinder sind aber nicht einfach «stark» oder «widerstandsfähig», sondern können dies nur werden, wenn sie über gute Beziehungen

¹⁹ Rückblickend auf die beiden Untersuchungen in Stadt Freiburg und auf dem Land stellt auch Baldo Blinkert (1997 S.65: siehe Anm.11) fest: «Besonders wichtig ist es, dass die Gefährdung der Kinder durch den Strassenverkehr deutliche verringert wird.(...) Generell ist zu fordern, dass in den Wohnquartieren die Aufenthaltsfunktion des öffentlichen Raumes gegenüber der Verkehrsfunktion eindeutig den Vorrang gewinnt.» Auch die neue Untersuchung «Spielraum für Kinder» zeigt einen sehr deutlichen Zusammenhang zwischen der Temporegelung auf der Strasse und der Zeit, die Kinder im Freien ohne Aufsicht verbringen.(Siehe: Anm. 12: Keynote Höfflin)

²⁰ Wolfgang Bergmann: Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung. München 2011 (Kösel)

²¹ Blinkert, Baldo: Veränderte Topografie von Kindheit – auf dem Weg zur «inszenierten Kindheit»? , Stadtplanung Wien (Hrsg.): mehr platz! ... und wo spielt IHR Kind? , Auswirkungen von Freiraummangel auf Kinder und Jugendliche. Beiträge zur Stadtforschung, Stadtentwicklung und Stadtgestaltung, Bd. Nr. 67, S. 80, Wien 2000

und geeignete Lebensräume verfügen. Die Forschung hat gezeigt, dass nicht nur das Fehlen guter Bezugspersonen sondern auch das Fehlen geeigneter Lebensräume eine im umfassenden Sinne gesunde Entwicklung stark gefährdet und oft verhindert.

- Kommt es auf Grund ungeeigneter Lebensräume zu Problemen, so können gezielte Förderprogramme und Therapien dem einzelnen Kind zwar helfen. Belassen wir den Lebensraum jedoch so wie er ist, kommt es – «die nächsten Kinder warten bereits vor der Tür» – zu therapeutischen Endlosschleifen.
- Erziehung braucht Raum. Der Ruf nach mehr Eigenverantwortung der Eltern und Kinder, wie er in der politischen Diskussion immer laut wird, wenn Probleme auftreten, erweist sich als kurzsichtig und verantwortungslos. Der Lebensraum der Kinder kann in den meisten Fällen weder von den Eltern und schon gar nicht von den Kindern selbst verändert und wichtigen Bedürfnissen angepasst werden.
- Die Lebensräume der Kinder unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel. Dieser wird nicht von irgendwelchen unbekanntenen Kräften gesteuert, sondern wir Erwachsene bestimmen ihn durch unsere wirtschaftlichen und politischen Entscheide. Zentrale Bedürfnisse der Kinder werden in diesem Machtprozess kaum je berücksichtigt.
- Die Lebensräume haben sich in den letzten Jahrzehnten zuungunsten der Kinder entwickelt. Es ist die wohl wichtigste Aufgabe unserer Gesellschaft, die Lebensräume so zu gestalten, dass sich die Kinder gesund entwickeln können. In vielen Fällen ist dies bei einer entsprechenden Einstellung mit wenig Aufwand möglich. Eine Umgestaltung lohnt sich auch aus ökonomischer Sicht: Kinderfreundliche Lebensräume verhindern die Entstehung einer «kranken Gesellschaft», deren Mitglieder sich nur noch dank Therapien und Fördermassnahmen integrieren lassen.

Von Lebensräumen, die das Heranwachsen der Kinder zu eigenständigen und integrierten Mitgliedern unserer Gesellschaft fördern, sind wir noch weit entfernt. Die therapeutische Endlosschleife wird wohl noch lange weitergehen. Nur unermüdliche Bemühungen werden zum Ziel führen und eine von Krankheit und Versagen dominierte Gesellschaft verhindern.

Tagung zum Thema

Ganz im Sinne des Beitrages von Marco Hüttenmoser findet am 17. September 2015 im Festsaal des Klosters Muri AG eine Tagung statt. Organisiert wird sie vom Netzwerk Kind und Verkehr in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für das Wohnungswesen und Haus & Raum Muri. Unter dem Titel: «Bauen für Kinder – verdichtet – integrativ – kinderfreundlich» werden namhafte Referentinnen und Referenten aus den Erziehungswissenschaften und der Architektur über Möglichkeiten diskutieren, was dank Massnahmen beim Bauen von Siedlungen unternommen werden muss, damit Kinder, jenen Freiraum für ihr eigenständiges Spiel mit andern Kindern erhalten, den sie für eine gesunde Entwicklung benötigen. Als Gast im Podium wird auch Frau Prof. em. Margrit Stamm anwesend sein. Nähere Auskünfte demnächst unter www.kindundumwelt.ch

Autor

Marco Hüttenmoser, Studium der Kunstgeschichten, Psychologie und Soziologie in Basel. Abschluss bei den Professoren Hans Kunz und Hanspeter Landolt.

Anschliessend als Erziehungswissenschaftler an der Vorbereitungsstufe der Hochschule für Bildungsforschung in Aarau und am Marie Meierhofer-Institut für das Kind in Zürich tätig.

Eigene Forschungs- und Dokumentationsstelle Kind und Umwelt (KUM) in Muri, Gründung und Koordination des Netzwerkes Kind und Verkehr. Diverse Nationalfondsprojekte zum Thema Kind und Umwelt

Adresse

Forschungs- und Dokumentationsstelle «Kind und Umwelt»
Kirchbühlstrasse 6, 5630 Muri
info@kindundumwelt.ch, www.kindundumwelt.ch



Eva Müller



Antonia Wolleb

Spielplätze und Plätze zum Spielen – Lieblingsorte aus Kindersicht

Dieser Beitrag befasst sich mit Aussagen von 3- bis 6-jährigen Kindern zu ihren Lieblingsorten und kommentiert sie aus fachlicher Sicht. Beliebte Kinderorte sind selbst gewählt, gestaltbar und vielfältig nutzbar. Sie bieten je nach Kind und Bedürfnis unterschiedliche Möglichkeiten zum Spielen, Lernen und Bewegen, zum Rückzug oder Kontakt mit anderen. Auch Wege (Zwischenräume) können vielfältige Erfahrungen bieten.

Damit sich Kinder einen Ort aneignen können, braucht es frei verfügbare Zeit, die dort verbracht werden kann. Zudem müssen die Nutzungsregeln dem Kind den Spielraum zugestehen, damit verschiedene Handlungsmöglichkeiten (Affordanzen) erprobt werden können.

Aires de jeu et lieux pour jouer – les endroits préférés des enfants

Les auteurs de cet article se penchent sur les propos d'enfants de 3 à 6 ans interrogés sur leurs endroits préférés, et elles commentent ces messages d'un point de vue spécialisé.

Les endroits que les enfants préfèrent sont ceux qu'ils ont choisis et aménagés eux-mêmes et qui peuvent servir à toutes sortes d'occupations. Ces espaces offrent des possibilités très diverses, au choix de l'enfant et

selon ses besoins, de jeu, d'apprentissage, de mouvement, de retrait ou de contact. Les chemins d'accès (ou espaces intermédiaires) peuvent également procurer des expériences très variées.

Pour que des enfants puissent s'appropriier un endroit, ils doivent pouvoir y rester le temps nécessaire et donc disposer du temps libre requis. De plus, les règles d'utilisation de cet espace doivent concéder à l'enfant le droit d'occuper l'aire de jeu pour qu'il puisse s'y essayer à diverses possibilités d'action (affordances).

Zum Projekt

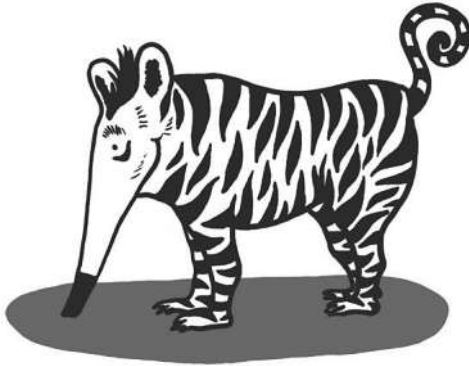
«Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich»

Das Marie Meierhofer Institut für das Kind befasst sich im Rahmen dieses Projekts mit der Nutzung und Qualität des öffentlichen Raums 3- bis 6-jähriger Kinder. Ein zentraler Teil des Vorhabens war der direkte Einbezug junger Kinder. Basierend auf dem Mosaikansatz (Clark & Moss, 2010) wurden verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert und weiterentwickelt, wie zum Beispiel Begehungen (Rundgänge) im Quartier, Fotografieren, Zeichnen und Gespräche. Es wurden nicht alle Methoden bei allen Kindern eingesetzt, sondern entsprechend den Fähigkeiten und Interessen des Kindes ausgewählt. Das wichtigste Anliegen dieses Ansatzes ist nicht, die Kinder auszufragen, sondern sie anzuregen, sich mit ihrer Lebenswelt auseinander zu setzen, sie zu befähigen, sich eine Meinung zu bilden und ihnen zu ermöglichen, ihre Sicht zu ihren Alltagswegen und Orten altersgerecht mitteilen zu können.

Eltern und Kinder, Fachpersonen und Gemeindeverantwortliche aus Wald, Wallisellen und der Stadt Zürich nahmen am Projekt teil. Während einer Alltagswoche trugen 47 Vorschulkinder einen Fotoapparat mit sich und hielten damit ihre wichtigen Orte und Wege fest. Anschliessend berichteten 41 Kinder über die gemachten Bilder. Mit 35 Kindern (grösstenteils denselben) fanden zudem Begehungen statt. Dabei führte das Kind die Untersucherin durch sein Wohnquartier und zeigte Orte und Wege, die ihm wichtig sind. Die folgenden Kinderausagen entstanden in den Gesprächen mit den Kindern.

Spielplätze

Es erstaunt nicht, dass Spielplätze beliebte Motive von jungen Kindern sind, wenn sie ihre Lebenswelt mit



dem Fotoapparat festhalten. Auch in Gesprächen über Lebensräume sind Spielplätze als wichtige legitimierte Kinderorte präsent.

«Da ist das «Trülli», da kann man Kunststücke machen, da balancieren, da rutschen, da ist die Schaukel, der Sandkasten. *Was findest du am lässigsten?* Das, das, das! Ich finde alles cool!» (Amir, 5-jährig)

Auf den ersten Blick scheinen Kinder sehr flexibel und bescheiden in der Wahl ihrer bevorzugten Spielorte zu sein. Hierfür bieten sich aus entwicklungspsychologischer Sicht verschiedene Erklärungsmöglichkeiten an: Junge Kinder brauchen Zeit und Anregung, um das Thema zu verstehen und sich damit auseinander zu setzen. Das Vergleichen ist ein anspruchsvoller kognitiver Prozess, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist noch nicht selbstverständlich und bei einem abstrakten Thema speziell herausfordernd. Ausserdem sind Erfahrungen von guten und schlechten Spielorten weniger reichhaltig als bei älteren Kindern.

«Wo spielst du am liebsten? Überall mega gern. Wo am allerliebsten? Überall. *Wo gehst du nicht so gerne hin?* Ins Auto und in den Bus, da wird mir schlecht.» (Lili, 5-jährig)

Plätze zum Spielen

Ein differenzierteres Bild zeigt sich, wenn man mit den jungen Kindern unterwegs ist, sie ihre bedeutsamen Orte zeigen lässt, sie fragt und beobachtet, wie sie sich in ihren Lebenswelten bewegen. Die reine Funktionalität von Spielgeräten (Schaukeln, Rutschen etc.) rückt in

den Hintergrund und andere Qualitäten und Merkmale des Ortes gewinnen für das Kind an Bedeutung. So werden beispielsweise die Natur und Naturmaterialien intensiv genutzt (Wiese, Bäume, Sand, Wasser) oder Gegenstände, die nicht für Kinder gedacht sind, werden als Spielgeräte (um)genutzt.



«Auf dem Baumstrunk spielen wir Doktor, darauf kann man das Knie untersuchen. Die Schaukel und dieser Rasenhügel gefallen mir am besten. Da kann man runterrollen oder schlitteln.» (Marija, 4-jährig)

«Hier hatte es einen Erdhügel als sie auf dem Spielplatz etwas umbauten, da sind wir gerne runtergerutscht, jetzt ist er leider weg.» (Damian, 4-jährig)

«Mein Lieblingsort ist auf diesem Belüftungsschacht der Tiefgarage, da kann man «Hochfangis» spielen, «Znüni» essen und vieles mehr! Oder hinunterrufen wenn jemand in der Garage ist, den man kennt.» (Ursina, 5-jährig)

«Da nebenan ist der Spielplatz. Aber hier kann man Bauarbeiter spielen, hier überall ist der Bauplatz (*zeigt auf die Wiese*) Strasse, Beton, Rutschbahn kaputt machen, alles, dann gibt es ein Haus. Tiptop!» (Damian, 4-jährig)

Gerade in der Natur oder wenn Zeit und Faszination besteht, um an einem Spiel dranzubleiben, es weiter-

zuentwickeln und zu experimentieren – dann können Kinder ihre eigenen Projekte entstehen lassen.

«Natürlich hat es im Herbst hier noch Molche – siehst du, hier!» *Der Lieblingsort des 5-jährigen Bruno befindet sich an einem kleinen Bach. Dort wartet er mit einem Sieb und fängt ausdauernd Lebewesen im Wasser. Er beobachtet sie und lässt sie wieder frei.*

«Nein, spielen tue ich nicht auf dieser Wiese. Hier kann man aber viel herausfinden», *erklärt Annina (6-jährig) und führt ihre «Blumentheorie» aus: «Diesen violetten Staub, den kann man fliegen lassen. Dann wachsen schnell mehr Blumen, schon morgen. Mit Löwenzahn kenne ich mich noch viel besser aus, mega klebrig. Da wachsen kleine Kinder raus, wenn sie gross sind wird Löwenzahn draus, das gibt mega feinen Tee!»*

Rückzugsorte

Die häufigsten Lieblingsorte von Kindern lassen sie, wie oben geschildert, das Bedürfnis nach Spielen, Lernen und Bewegung ausleben. Lieblingsorte haben aber noch weitere wichtige Funktionen inne: Zum Beispiel zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie sich dem Blick anderer entziehen, geheim sind oder einfach das Alleine-Sein ermöglichen. Vor allem dichte Hecken und Bäume sind beliebte Rückzugsorte.



«Das ist mein Geheimversteck (*in der Hecke*), da hat es auch einen Schatz.» (Lena, 6-jährig)

«Unter der Rutschbahn, da machen wir immer Pläne. Spielen, dass uns niemand sieht.» (Anastasia, 4-jährig)

«Hier ist mein Lieblingsplatz (*Bächlein das unterirdisch abfließt, von Büschen verdeckt*). Was spielst du dort gerne? Nichts. (...) Meinst du einfach einen Ort zum Sein? Ja!» (Felix, 5-jährig)

Orte, die Begegnungen ermöglichen

Im Gegenzug kann gerade die Qualität des Lieblingsorts darin liegen, dass er soziale Kontakte zu anderen Kindern leicht ermöglicht.



«Alleine ist es auf diesem Spielplatz langweilig. Wenn Kinder dort wären, würde ich gerne dort spielen.» (Burak, 6-jährig)

«Ich darf alleine auf den grossen Spielplatz, möchte aber nicht. Weil ich dann nicht weiss mit wem spielen. Ich spiele lieber vor dem Haus. Hier in der Siedlung kenne ich alle Kinder.» (Ines, 6-jährig)

Und es braucht Zeit...

... um zu spielen, entdecken, lernen, experimentieren, klettern, rennen, bauen, sich zu verstecken, Pläne zu schmieden, für sich zu sein, Kontakte zu knüpfen, Freunde zu treffen etc.

«Warum bist du so selten auf diesem Spielplatz, wenn er dir doch so gut gefällt? Weil ich immer Hort habe und am Wochenende haben meine Eltern immer etwas vor.» (Lena, 6-jährig)

Weitere Informationen

Ausführliche Angaben zum Projekt und die Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder (Meyer, 2012) sind abrufbar unter www.mmi.ch > Forschung > Aktuelle Projekte

→ gehört zum ersten Titel (Zum Projekt «Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich») und verweist auf ausführlichere Information, es wäre passend, wenn diese (wie auch der Verweis zum CAS) z.B. in einem Kasten neben dem Text abgedruckt werden könnte. Der Verweis zum CAS kann am Schluss des Textes stehen.

CAS Kinder und ihre Lebenswelten

Dieses CAS-Programm «Kinder und ihre Lebenswelten» wird von der ZHAW in fachlicher Kooperation mit dem Marie Meierhofer Institut für das Kind angeboten. Der erste Durchgang startet im August 2015. Siehe Link unter www.mmi.ch

In der Realität können sich gerade junge Kinder nur eine mehr oder weniger begrenzte Zeit an selbstgewählten Orten aufhalten. Die zunehmende Zersiedelung und gleichzeitige Verdichtung von Wohnräumen bringt eine Verinselung mit sich. Gefährliche Strassen, weite Distanzen oder der Zeitdruck der Erwachsenen schränken den Aktionsraum junger Kinder stark ein, zwingen sie zu einer erhöhten Mobilität und beschleunigen ihren Lebensrhythmus. Die Lebenswelten junger Kinder gewinnen an Komplexität. Kinder können häufig die «Inseln» (Zeiger, 1990, 1994), zwischen welchen sie sich bewegen, nicht selbstständig erreichen oder verlassen und sie finden kaum mehr Zugang zu natürlichen Spielräumen. Meist wird die Begleitung Erwachsener und ein Verkehrsmittel gebraucht, um zum Spielplatz, in den Kindergarten oder in die Krippe, ins Einkaufszentrum oder zu Freunden zu gelangen. Sind Kinder viel unterwegs, gewinnen auch die Verbindungen zwischen diesen Orten (Zwischenräume) an Bedeutung (Meyer, 2012).

unterwegs sein – ein wesentlicher Kinderraum

Zwischenräume werden von den Kindern nicht explizit als Lieblingssorte erwähnt. Sie sind aber weit mehr als die möglichst zielgerichtete Verbindung zwischen zwei Orten – sofern man sich auf das Tempo der Kinder einlassen kann. Scheinbar ziellos bleiben sie alle paar Schritte stehen. Sie balancieren über Steine und Mauern, Turnen an Geländern, beobachten Schnecken oder Blumen am Wegrand. Wege können spielerische Aktivitäten und vielfältige Sinneseindrücke bieten, sie eröffnen Freiräume, wenn man alleine unterwegs sein kann und die Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu kommen (Benke, 2005; Meyer 2012). Zwischenräume sind auch Übergänge. Sie geben Raum und Zeit, sich von einem Ort zu lösen und sich auf einen neuen einzustellen. Werden Wege mit einem schnellen Verkehrsmittel zurückgelegt oder sind für das Entdecken in gemächlicherem Tempo zu gefährlich, fallen viele dieser Möglichkeiten für vielfältige Erfahrungen im Zwischenraum weg.



«Sie hüpf den ganzen Tag davon!» (Kommentar der 3-jährigen Mia über ihre ältere Schwester)
«Tschipfutschu en lisebahn chunnt...!» Die beiden Mädchen (3 und 5jährig) balancieren hintereinander singend auf der Mauer.

Die Mutter sagt zu Damian (4-jährig): «Los vorwärts! Wenn wir weiter so langsam laufen bleibt keine Zeit, auf dem Spielplatz mit Timo zu spielen, dann müssen

wir gerade wieder zurück.» – «Warum?», fragt Damian weinerlich, der am Wegrand mit Steinen spielt.

Bei der Begehung fragt sich Lena (6-jährig): «Warum treffe ich auf diesem Weg mit dir so viele Sachen? Sonst ist das nicht so (meint, dass sie sonst keine Zeit hat Sachen am Wegrand wahrzunehmen).»

Affordanzen – die Handlungsmöglichkeiten, welche Räume bieten

Wie die Kinderaussagen anschaulich zeigen, sind beliebte Spielorte weit vielfältiger als die Nutzung von Spielgeräten auf den Kindern zugewiesenen Spielplätzen. Junge Kinder sind entdeckend unterwegs und spielen selbstverständlich auch in öffentlichen Räumen. Oft gewollt, manchmal zwangsläufig, weil Erwachsenen sie dorthin mitnehmen. Sich mit Kinderräumen zu beschäftigen, bedeutet deshalb auch, sich mit den Handlungsmöglichkeiten (Affordanzen) auseinander zu setzen, welche die Räume bieten (Kyttä, 2006). Wie können die zur Verfügung stehenden Räume von Kindern genutzt und gestaltet werden? Einseitige und unüberlegte Nutzungsregeln schränken die Handlungsmöglichkeiten junger Kinder empfindlich ein. Beispielsweise bietet eine Grünfläche viele Handlungsoptionen. Wenn jedoch das Betreten des Rasens verboten ist, macht dies den Handlungsspielraum sofort zunichte. Auch eine Pfütze in einer Siedlung lädt zum Spielen ein. Wird diese vom Hauswart zugeschüttet oder das Herumspritzen von Wasser von Anwohnern verboten, entstehen Nutzungskonflikte. So verschieden wie die Nutzer im öffentlichen Raum sind auch ihre Bedürfnisse und Vorlieben. Im Aushandeln sollen sie alle – auch die Jüngsten – eine Stimme haben.

Die Erfahrungen aus dem Projekt «Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich» zeigen nicht nur, dass sich schon junge Kinder ihre eigenen Gedanken zu einem Thema machen, das sie betrifft. Sie können kompetent ihre Meinungen, Vorlieben, Abneigungen und Ideen zu ihren Lebenswelten zum Ausdruck bringen. Damit dies gelingt, sind sie aber auf Erwachsene angewiesen, die bereit sind, sich auf ihre Perspektive einzulassen und auf die individuellen kommunikativen Fähigkeiten Rücksicht zu nehmen. Es braucht zudem Zeit, Neugier und Flexibilität in den methodischen Zugängen, um mit Vorschulkindern auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen.

Literatur

- Benke, K. (2005). *Geographie(n) der Kinder*. München: Meidenbauer.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Listening to Young Children*. The Mosaic Approach. London: Cambrian Printers Ltd.
- Kyttä, M. (2006). Environmental Child-Friendliness in the Light of the Bullerby Model. Children and their Environments. In C. Spencer & M. Blades (S. 141 – 158) Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, F. (2012). *Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder*. Marie Meierhofer Institut für das Kind (Download unter: www.mmi.ch/forschung/aktuelle-projekte.html)
- Zeiher, H. (1990). Organisation des Lebensraums bei Grossstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In L. Bertels & U. Herlyn (Hrsg.), *Lebenslauf und Raumerfahrung* (S. 35–57). Opladen: Leske u. Budrich.
- Zeiher, H. (1994). Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In U. Beck & E. Beck (Hrsg.), *Risikante Freiräume. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 353 – 375). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorinnen

- Antonia Wolleb, Psychologin, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt «Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich»
- Eva Müller, Psychologin, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Projekten «Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich» und «Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich»

Adresse

Marie Meierhofer Institut für das Kind
Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, lebenswelten@mmi.ch



Hansheini Fontanive

«... mehr Bäume, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen ...»

Schulwege in den Quartieren Alt-Wiedikon und Friesenberg der Stadt Zürich im Jahr 1987

Ein Augenschein 28 Jahre später

Die Dissertation aus dem Jahr 1992 von Dr. Stephan Civelli untersuchte, wie neun- bis zwölfjährige Primarschüler aus zwei Zürcher Stadtquartieren mit den räumlichen und sozialen Gegebenheiten entlang dem Schulweg umgegangen und zurechtgekommen sind. Ein Augenschein vor Ort 28 Jahre später versucht, Veränderungen seit damals auf diesen Wegen festzuhalten und Überlegungen anzustellen, wie sich diese Veränderungen auf die heutigen Schulwege als Lernfelder auswirken.

Des «chemins de l'école» dans les quartiers d'Alt-Wiedikon et Friesenberg de la ville de Zurich en 1987

Un coup d'œil 28 ans plus tard

La dissertation de 1992 de Stephan Civelli étudiait le parcours et les circonstances spatiales et sociales que les enfants de neuf à douze ans, élèves de l'école primaire, rencontraient pour se rendre à l'école dans deux quartiers de la ville de Zurich, et la manière dont ils s'en tiraient alors.

Un coup d'œil sur place 28 ans sert à observer les changements intervenus à réfléchir aux conséquences de ces changements sur l'espace d'apprentissage que représente le chemin de l'école.

A quelques exceptions près, les quartiers visités n'ont que peu changé depuis 1987 sur le plan des constructions. Aux yeux des élèves, les chemins de l'école ne sont peut-être pas nécessairement plus attrayants aujourd'hui qu'ils ne l'étaient à l'époque, mais ils sont certainement plus sûrs sur le plan du trafic. Contrairement à ce que nous présumions, la situation actuelle du «chemin de l'école» ne s'est guère détériorée depuis 1987 dans les deux quartiers de la ville de Zurich visités. Les enfants devraient donc pouvoir saisir la chance de suivre le chemin de l'école et de tirer pleinement parti de ses possibilités.

Die Forschungsfragen

Drei Forschungsfragen ist der Autor in seiner Arbeit nachgegangen:

1. Der Schulweg als Lernfeld: Auf dem Schulweg haben die Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen und vieles zu lernen. Es wird aufgezeigt, welche Lernfelder ein Schulweg bieten kann und in welchen Bereichen die Kinder praktische Lebenserfahrungen machen. Mit solchen Erfahrungen wächst die Fähigkeit der Kinder, auf dem Schulweg und im Alltag zurechtzukommen. Es sollte auch gezeigt werden, welche Kompetenzen sich Schüler auf dem Schulweg aneignen können.
2. Kindliche Bedürfnisse: Welches sind die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder auf dem Schulweg? Wie versuchen Kinder, ihre Bedürfnisse auf dem Schulweg zu befriedigen und welche Schwierigkeiten sind damit verbunden?
3. «Schulwegkultur»: Kinder bewältigen und gestalten ihren Schulweg mit Tätigkeiten, mit Aktivitäten, die unterschiedliche Formen aufweisen, wie Spiel, Gespräch, Streit usw. Sie «bewältigen» und «gestalten» den Schulweg aber auch mit Meinungen, Urteilen und Vorurteilen über andere Personen und Dinge.

Das Vorgehen

Als ersten Schritt für die Studie führte Stephan Civelli in je einer 3. Primarklasse der Schulhäuser Aegerten

und Bachtobel und in einer 5. Klasse des Schulhauses Bühl im September 1986 **schriftliche Befragungen** zum Schulweg durch.

Die Ergebnisse aus den 35 Fragen rund um den Schulweg bildeten die Grundlage für die **Schulwegbefragungen** in Kleingruppen und die darin eingeschlossenen Einzelgespräche. Zwischen März und September 1987 fanden nachmittags nach Schulschluss oder an freien Nachmittagen die Begehungen der verschiedensten individuellen Schulwege und die darin eingeschlossenen narrativen Einzelinterviews statt.

Umfangreiches Datenmaterial

Die insgesamt 34 Interviews in 2er-, allenfalls 3er-Gruppen erbrachten ein umfangreiches Datenmaterial, das der Autor zu Themengruppen zusammenstellte.

Die einzelnen Themen sind:

- Allgemeines
- Räumliche Umwelt, eingeschlossen z.B. auch Blumen, Sträucher, Bäume oder Tiere, interessante Orte, spielerische, kreative Nutzung der Umwelt
- Soziale Umwelt, einschliesslich etwa Themen wie alte Leute, Berufswelt, Minderheiten
- Schülergruppierung, Gesprächsinhalte, soziale Prozesse innerhalb der Schülergruppe, Schülergruppierungen ausserhalb der eigenen Gruppe
- Spiele
- Verhältnis zu Fahrzeugverkehr
- «Chrömele», Konsumwelt und der Umgang mit Geld
- Phantasie- und Wunschsulwege

Ergebnisse und Folgerungen

Aus dem umfangreichen Material können an dieser Stelle nur einzelne Ergebnisse herausgegriffen werden. Die Kinder nennen verschiedene Bereiche, in denen sie sich auf dem Schulweg beeinträchtigt fühlen:

- zu viel Verkehr, Gefährdung durch den Verkehr, zu grosse Umweltbelastung
- mangelnde eigene Mobilität
- zu oft freilaufende Hunde und zu viel Hundekot
- zu wenig Pflanzen und Tiere entlang des Schulweges
- zu wenig Spielplätze und Kioske (!)
- zu wenig nette Leute, die zu einer Unterhaltung mit den Kindern bereit sind.

Ebenso nennen die Schüler Tätigkeiten, Erlebnisse und Objekte, welche ihnen wichtig sind, welche sie schätzen, an welchen sie Freude und Spass haben:

- am Zusammentreffen und Reden mit anderen Kindern
- an den Spielen, individuellen und zusammen mit Schulweggespanen
- an den Geschäften und Auslagen von Läden
- an den «tollen» Autos
- an den Kontakten mit Tieren.

Weitere Elemente aus dem Schulwegalltag, die für die Kinder wichtig sind:

- Einerseits wünschen sich die Kinder mehr Erwachsene, die sich Zeit für sie nehmen, andererseits sollten diese sie weniger zurechtweisen und toleranter sein.
- «Komische» Personen, wie etwa Betrunkene oder auch alte Leute, sind gleichzeitig oft auch «interessante» Menschen.
- Kinder wollen den Schulweg zusammen mit andern Kindern gehen. Innerhalb der Gruppe geniessen sie Schutz und sind zudem in die Aktivitäten der Gruppierung eingeschlossen.
- Unterhaltungen innerhalb der Gruppe, z.B. über Benotungen, wirken auf die Kinder beruhigend.
- Die häufig auf dem Schulweg durchgeführten «spontanen Spiele» sind oft ein kreatives Nutzen der Umwelt.
- Viele Kinder wünschen sich für ihren Schulweg mehr Natur, mehr Pflanzen, Tiere usf.
- Den räumlichen Einschränkungen durch Verkehr und Bautätigkeit stellen die Kinder den Wunsch nach «grünen» Schulwegen gegenüber.
- Die Kinder begegnen Normen, die für sie wichtig sind, in Form von Umgangsformen, Spielregeln, Verboten, Hinweisen oder Erlaubnissen.

Das Lernfeld Schulweg

- Die Kinder erhalten die Chance, andere Personen kennenzulernen und Vertrauen zu entwickeln.
- Innerhalb der Schülergruppierung geht es ums Sich-Durchsetzen und Nachgeben, das Ausprobieren und Einüben sozialer Regeln.
- Die Kinder erleben, wie vielgestaltig die «natürliche» Umwelt ist und wie die Jahreszeiten wechseln.
- Der Umgang mit den räumlichen Verhältnissen (z.B. Rasen, Gebüsche, Wege, Plätze, Werkgelände, pri-

vater und öffentlicher Raum) eröffnet neue Möglichkeiten. Sie können mit Risikofreude und Kreativität diese Räume für sich nutzen.

- Die Zeiterfahrung zählt zu den praktischen Erlebnissen auf dem Schulweg.

Folgerungen aus der Studie

Die Studie nennt verschiedene Voraussetzungen für einen anregenden, erlebnis- und erfahrungsreichen Schulweg:

- Der Weg muss für das Kind sicher sein.
- Das Kind benötigt (zumindest anfänglich) die Unterstützung von Eltern, Lehrpersonen und anderen Erwachsenen, um die möglichen Gefahren des Schulwegs erkennen und meistern zu können.
- Die Kinder benötigen eine räumlich und sozial variierte Umwelt, die ihnen die Chance bietet, unterschiedlichste Dinge und Tätigkeiten auszuprobieren.
- Der Schulweg muss zu einem vertrauten Weg werden, wo sie sich wohl und heimisch fühlen.
- Die Strassen und Wege sind dem Kind jederzeit vertraut.
- Das Kind kann die natürliche Umwelt «nutzen», wie Blumen, Bäume, Gebüsche usf. und für seine Spiele gebrauchen.
- Es kann Tiere beobachten, sie streicheln und mit ihnen spielen.
- Das Kind ist mit andern Kindern unterwegs. Es ergeben sich Begegnungen mit bekannten und geschätzten Menschen.
- Die Geschäfte am Schulweg sind dem Kind bekannt. Es kann bei interessanten Arbeiten und Abläufen zuschauen.
- Das Kind kennt die Spielmöglichkeiten in seinem Schulwegbereich.
- Es fühlt sich sicher im Verkehr.

Der Schulweg ist ein Teil des Alltags und ein Ausschnitt der Welt des Kindes. Fortlaufend entdeckt und erforscht es diese Welt. Es erlebt dabei vieles, was es verarbeiten muss. Hierbei sollten ihm Eltern, Lehrpersonen, Mitschüler und weitere Bezugspersonen helfen. So kann das Kind auch unbekanntem Menschen, Tieren, Pflanzen und Situationen sicher begegnen. Es kann negative Situationen und Frust bewältigen und entwickelt die

Fähigkeit, mit Vertrauen und Zutrauen, mit Misstrauen und Ablehnung umzugehen.

Die umfangreiche Arbeit von Stephan Civelli verschweigt mögliche Gefahren des Schulwegs nicht, öffnet jedoch den Blick für die verschiedensten Lernerfahrungen der Schulkinder. Seine Folgerung: Schulwegchancen und -möglichkeiten sind zu wertvoll, als dass sie ungenutzt bleiben dürfen.

Trotz der mehr als zwanzig Jahre, die seit dem Erscheinen der vorliegenden Studie vergangen sind, hat sie – vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Kinder und den teils dramatischen Veränderungen der Lebenswelten unserer Kindern – nichts an brennender Aktualität eingebüsst.

Heutige Situation in den Stadtzürcher Quartieren Alt-Wiedikon und Friesenberg

Die Wünsche der befragten Kinder nach «mehr Bäumen, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen» wurden im Jahr 1987 geäußert. Mit einem Augenschein in den beiden Stadtquartieren im Februar 2015 soll zusammen mit dem Autor der Studie aus den 1980er-Jahren überprüft werden, wie sich die Schulwege von damals heute präsentieren.

Was ist etwa gleich geblieben? Was hat sich verändert? Was bedeutet das für die heutigen Schüler und Schülerinnen und ihre Schulwege?

Wir starten die aktuelle Schulwegbegehung am Bahnhof Wiedikon. Lichtsignalanlagen, Tramgeleise, Busspuren und jede Menge Autoverkehr prägen den Bereich rund um den Bahnhof. Die Schmiede Wiedikon mit dem Kiosk und den Verkaufsläden und die Brandwache von Schutz und Rettung Zürich, die seinerzeit die Kinder magisch angezogen hat, sind noch da. Das Schulhaus Aegerten ist heute von einem hohen Gitterzaun mit massiven Toren umgeben. Gegenüber dem alten Schulhaus wurde ein Erweiterungsbau errichtet. Wir gehen weg von den breiten Strassen und sind sofort in einer viel ruhigeren Gegend. Das Schulhaus Bühl, das mit seinen massiven Steinquadern oben auf einem Hügel thront, erscheint eher als Trutzburg und weniger als Schulhaus. Unser Weg führt hinunter zu einem neuen Spielplatz und zu einem Strassenzug, wo offenbar ältere Häuser durch

ansprechende Neubauten ersetzt worden sind. Dank der Verkehrsberuhigung und dem Umstand, dass der frühere massive Durchgangsverkehr weitgehend aus dem Quartier verbannt werden konnte, ist dieser Stadtteil zu einer beliebten Wohngegend geworden. Allerdings scheint die Zahl der Gaststätten und Kleinbetriebe zurückgegangen zu sein, die Zahl der Take-away-Läden hat hingegen zugenommen.

Wir gehen hinauf ins Gebiet Bachtobel, wo das Schulhaus durch einen modernen Erweiterungsbau vergrössert worden ist. Das Bächlein vom Uetliberg fliesst etwas versteckt durch die Büsche. Dieses beliebte Wohnquartier wird seit jeher durch seine Genossenschaftswohnungen mit den Vorgärten und dem grünem Umschwung geprägt und hat sich kaum verändert.

Fazit der aktuellen Schulwegbegehung

In den besuchten Quartieren sind seit 1987 – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine wesentlichen baulichen Veränderungen eingetreten. Zwei der drei Schulhäuser wurden in der Zwischenzeit erweitert. Dank dem Umstand, dass der Durchgangsverkehr Alt-Wiedikon nicht mehr durchfährt, in vielen Quartierstrassen Tempo 30 gilt und weitgehend nur noch dem Langsamverkehr dient, wurde das Quartier als Wohngegend aufgewertet. Hinsichtlich der Gefahren des Verkehrs ist Alt-Wiedikon für die Kinder nach unserer Einschätzung sicherer geworden. Die Wohnlagen gegen den Uetliberg hin sind familienfreundlich und nach wie vor von mehr Grünflächen durchsetzt als die stadtnahen Strassenzüge.

Hinsichtlich der Schulwege darf festgehalten werden, dass diese für die Schülerinnen und Schüler zwar nicht unbedingt anregender, bestimmt jedoch hinsichtlich des Verkehrs sicherer geworden sind. Entgegen unserer Annahme sind – auf dem Hintergrund der aktuellen Schulwegbegehung – kaum Verschlechterungen der Schulwegsituation seit 1987 in den beiden besuchten Stadtquartieren von Zürich festzustellen. Die Kinder sollten deshalb ihre Schulwegchancen und –möglichkeiten voll nutzen dürfen.

Verwendete Literatur

Civelli, Stephan (1992). «... mehr Bäume, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen ...». Der Schulweg als Lernfeld. Schulwegergebnisse von Zürcher Primarschülern. Konstanz: Maus.

Autor

Hansheini Fontanive, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Redaktor P&E, war lange Jahre Schulpsychologin im Kanton Schwyz

a.h.fontanive@bluewin.ch



Jasmin Meyer

Kompetenzerwerb im Sport

In der psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist immer wieder eindrücklich beobachtbar, in welcher Intensität und Lebendigkeit Erlebnisse aus dem Sportverein berichtet werden. Ein mir bleibendes Beispiel war ein 13-jähriger portugiesisch-stämmiger Jugendlicher aus Zürich. Angemeldet wurde er im Frühjahr dieses Jahres: Er besuchte die erste Sek C, lernzielbefreit in allen Hauptfächern, zuhause häufiger Medienkonsum und Rückzugsverhalten, in der Schule störend und grenzüberschreitend, konnte keine beruflichen und privaten Zukunftsvisionen nennen. Nach einer Abklärung wurden mehrere unterstützende Massnahmen eingeleitet. Im psychotherapeutischen Verlauf zeigte sich, wie in seinem subjektiven Erleben der Wiedereintritt in einen Fussballklub für ihn der entscheidende selbstgestaltete Anfang einer Aufwärtsspirale war. Mit beeindruckendem Engagement berichtete er davon, im Team gemeinsam ein Ziel zu verfolgen, zu trainieren und körperlich einen Unterschied zu bemerken sowie den eigenen Beitrag als wichtig zu erleben. Er erzählte, dass er sich selbst einschätzen müsse bei einem Match und wie gemeinsam überlegt werde, wer wie gespielt habe. Auch müsse er Kritik einstecken können. Er selbst gehöre nicht zu den Leistungsstärksten, aber man schätze ihn für seinen Humor. Auch in späteren Gesprächen über zentrale Fähigkeiten für den Berufseinstieg zog er immer wieder Parallelen und Vergleiche mit dem Sport heran. Es war eindrücklich, welch energetische und lehrreiche Ressource im Freizeitbereich Sport liegen kann – und wie lohnenswert es für unsere Gespräche

war, genau hin zu hören, wenn der Jugendliche vom Sport erzählte.

Die Lebenswelt Sport stellt für Kinder und Jugendliche erwiesenermassen einen wertvollen Raum für Entspannung, Kontrast zum Schulalltag und Gesundheitsförderung dar. Das scheint einleuchtend und auf den ersten Blick fast trivial. Dennoch trifft man immer wieder Jugendliche und Kinder, die zwar schon mehrere Therapien kennenlernten, zu Sport jedoch keinen Bezug haben. Erlebt man Jugendliche wie oben beschrieben, kann man sich die Frage stellen, ob Kinder und Jugendliche spezifische Fähigkeiten oder Kompetenzen im Sport lernen, die sie im Alltags- oder Berufsleben nutzen können?

Um der Frage von Kompetenzerwerb im Sport nachzugehen, wird zuerst das Gespräch mit einer wissenschaftlichen Fachperson aus dem Sportbereich gesucht. Anschliessend mit einem Praktiker – einem engagierten Sportler, der seit der Primarschule selbst Eishockeyspieler und mittlerweile parallel auch Trainer ist. Abschliessend stellt eine Sportpsychologin das frei zugängliche online Tool «der Sportkompass» vor. Dieses kann Kinder und Jugendliche bei der Frage «Welcher Sport passt zu mir?» inspirieren, amüsieren und auf neue Ideen bringen.

Acquisition de compétences dans le sport

Le sport est connu pour offrir aux enfants et aux jeunes un précieux espace de vie, un lieu de détente, un contraste avec la vie scolaire quotidienne, des activités excellentes pour la santé. C'est à première vue une évidence presque triviale. Or il n'est pas rare de rencontrer des enfants et adolescents ayant déjà bénéficié de multiples thérapies mais à qui le sport ne dit rien du tout. Face à de tels jeunes, il est intéressant de se demander si le sport peut procurer des capacités ou compétences spécifiques utiles à des jeunes dans leur vie quotidienne puis, plus tard également, dans leur vie professionnelle.

Les auteurs, pour étudier la question de l'acquisition de compétences dans le sport, engagent d'abord la discussion avec un spécialiste scientifique du domaine sportif. Puis avec un homme de terrain – un sportif en-

gagé qui fait du hockey sur glace depuis l'école primaire et est devenu entraîneur parallèlement à sa profession. Enfin, une psychologue spécialiste du sport présente le programme « Sportkompass » qui peut éventuellement inspirer aux enfants et adolescents le goût du sport, leur faciliter le choix d'une discipline sportive, les amuser et leur donner de nouvelles idées.

Autorin

Jasmin Meyer ist Psychologin FSP und Redaktionsmitglied von P&E. Sie arbeitet als Psychotherapeutin in Zürich.



Hanspeter Gubelmann

Im Gespräch mit Dr. Hanspeter Gubelmann, Institut für Bewegungs- und Sportwissenschaften an der ETH Zürich

Hanspeter Gubelmann, Dr. phil, eidg. dipl. Turn- und Sportlehrer II, ist Trainer im Spitzensport bei Swiss Olympic und Fachpsychologe für Sportpsychologie FSP. Er hat langjährige und vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern des Sportes gesammelt. Aktuell ist er engagiert im Aufgabenfeld der angewandten Sportpsychologie im Spitzensport und an der ETH am Institut für Verhaltenswissenschaften in der Ausbildung zukünftiger Turn- und SportlehrerInnen. Mit ihm wurde ein Gespräch zu folgender Fragestellung geführt:

Gibt es Nachweise eines Transfers von im Sport erlernten Kompetenzen auf andere Lebensbereiche?

Hanspeter Gubelmann: Grundsätzlich ist es wichtig, dieses Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten da die zeitliche, physische und psychische Intensität, wie Sport betrieben wird, hoch variiert und demnach auch nur einen entsprechenden Impact auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen kann. Wenn wir von Spitzensport, Schulsport oder Vereinssport sprechen, sind das sehr unterschiedliche Dimensionen. Im Spitzensport beispielsweise ist die Frage nach so-

genannten «transferable skills» wichtig und stellt sich insbesondere dann, wenn sich Athleten irgendwann für eine andere Berufskarriere umorientieren müssen. Das Internationale Olympic Committee hat dazu ein Informationsblatt erstellt (IOC, 2015).

«Transferable skills» wird dort als ein Set von Qualitäten definiert, welche in einem anderen Handlungs- oder Arbeitsfeld angewandt werden können, unabhängig davon wo sie gelernt wurden. Die von Athleten meist zitierten «transferable skills» sind demnach: 1) *Leistungsfähigkeit unter Druck*; 2) *Fähigkeit Probleme zu lösen*; 3) *Organisationsfähigkeit*; 4) *Fähigkeit Fristen einzuhalten*; 5) *Das Talent sich selbst Ziele zu setzen und zu erreichen*; 6) *Hingabe und Selbstmotivierung*.

Wenn man als Sportpsychologe Spitzensportler begleitet wird deutlich, wie hoch die Identifikation dieser Personen mit dem Sport und der eigenen sportlichen Leistung ist. Ein normales Leben daneben aufrecht zu erhalten ist schwierig und mit vielen Entbehrungen verbunden. Spitzensportler zeigen sicherlich ein überdurchschnittliches Interesse und Engagement, die oben erwähnten Skills zu beherrschen, weil diese Fähigkeiten direkt mit der eigenen Leistungsfähigkeit verbunden sind. Und da diese Fähigkeiten für die sportliche Leistung so zentral sind, kann beobachtet werden, dass ehemalige Spitzensportler beim Umdenken für eine neue Berufskarriere von diesen «übertragbaren» Kompetenzen auch in anderen Handlungsfeldern profitieren können. Die Messbarkeit dieser übertragbaren Kompetenzen ist schwierig (z.B. die Leistungsfähigkeit unter hohem Druck, Organisationsfähigkeit oder Selbstmotivierungsfähigkeit). Es gibt deshalb wenig kontrollierte Forschungsstudien mit Antworten zur Frage erlernter Kompetenzen aus dem Sport.

Im Spitzensport und im Vereinssport, spielt für die Jugendlichen die Haltung der Eltern und Bezugspersonen gegenüber Sport eine meist entscheidende Rolle. Oft ist auch die Wahl der Sportart mitgeprägt von elterlichen Einstellungen und Werten.

Schauen wir beispielsweise auf den Schulsport, sind wiederum andere Ziele und Themen im Vordergrund.

Wenn ich an Persönlichkeitsförderung im Schulsport denke, bin ich ambivalent und frage mich: überladen wir da den Bereich Bewegung und Sport nicht mit zu viel Input? Besteht nicht die Gefahr, den Sport zu instrumentalisieren? Wichtige Ziele beim Schulsport sollten der Ausgleich, das Lösen vom Alltag, Aktivierung, Spass und Freude sein. Dennoch stellt sich die Frage von Kompetenzerwerb im Schulsport auf verschiedenen Ebenen. Einerseits ganz praktisch bei der Gestaltung von Sportstunden oder auch im weiteren Sinne bei der Ausbildung von Lehrkräften. Im Oktober 2009 wurde zum Thema «Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport» ein interessanter wissenschaftlicher Bericht publiziert (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2009): Bei SchülerInnen zwischen 11 und 12 Jahren wurde untersucht, ob gezielte Schulsportinterventionen persönlichkeitsbildende Effekte haben können. In der Studie wurden spezifische Unterrichts-Module designt und gemessen, ob sich Veränderungen in Bereichen des Selbstkonzeptes zeigen. Die erhobenen Daten bestätigten, dass durch spezifische Interventionen die soziale Selbstwirksamkeitserwartung oder der Körperselbstwert der Kinder erhöht wurde. Die Studie zeigte also empirische Belege, dass durch persönlichkeitsfördernden Unterricht die *Selbstwirksamkeit* und der *Körperselbstwert* bei sportmotorischen Aufgaben von SchülerInnen verbessert werden konnte.

In einer weiteren aktuellen Studie konnte gezeigt werden, dass kurz- und langfristige Sportinterventionen einen positiven Einfluss auf die *kognitive Leistungsfähigkeit* von Kindern haben (Conzelmann, Roebers, Schmidt & Jäger, 2014). Diese und weitere Ergebnisse zeigen, dass Schulsportes für Kinder und Jugendliche verschiedene positive Effekte zeigt: erhöhte *Selbstwirksamkeit* (Sozial, Selbstwahrnehmung, Leitungsspezifisch), *eigenes Körperkonzept* und verbesserte *exekutive Funktionen* (Inhibition oder Konzentration). Darüber hinaus gibt es mehrere Metaanalysen die belegen, dass regelmässiger Sport Stress reduziert, sich positiv auf die Immunabwehr auswirkt, antidepressiv und positiv auf Ängstlichkeit wirkt. Gleichzeitig zeigen Daten, dass Kinder tendenziell unsportlicher werden weil zugängliche Bewegungsräume kleiner werden und weil sie zunehmend Zeit mit Fernseher und digitalen Medien verbringen. Insbesondere vor diesem Hintergrund sind diese förderlichen Effekte von Sport auf die

Entwicklung von Kindern wichtig. Kinder suchen von sich aus Bewegung – vor allem, wenn man ihnen Raum und Möglichkeiten zur Verfügung stellt!

Literatur

- IOC Athletic Career Programme, Transferable Skills. Online unter: http://www.olympic.org/Documents/elite_athletes/TRANSFERABLE_SKILLS.pdf (17.02.2015).
- Conzelmann, Schmidt & Valkanover (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Schlussbericht Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft.
- Conzelmann, Roebbers, Schmidt & Jäger (2014). Effekte spezifischer kurz- und langfristiger Schulsportinterventionen auf die exekutiven Funktionen von Primarschulkindern. Schlussbericht Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät.



Lukas Haag

Im Gespräch mit Lukas Haag, Ökonom, langjähriger Spieler EHC Winterthur und Eishockeytrainer der Novizen Mannschaft (15–16 Jährige)

Du trainierst intensiv Eishockey seit der Primarschule. Was hat dich als Kind daran fasziniert?

Rückblickend sind es vor allem Erinnerungen und Erlebnisse ausserhalb des Eishockeyfelds, die eher mit dem sozialen Mannschaftsgefüge zusammen hängen, als mit dem Spiel oder den Leistungen an sich. In der Zeit von 6 bis 12 Jahren sind die Freunde aus dem Club auch in meiner Freizeit zentral geworden. Wir spielten Hockey auf dem Garagenplatz oder im Keller. Gingen Fussball spielen, duellierten uns im Ping-Pong. Es machte grossen Spass zusammen etwas aktiv zu tun und unternehmen, das verbindende Gefühl, Gewinnen zu wollen, eine gemeinsame Aufgabe haben. Es bestehen auch noch viele Erinnerungen aus dieser Zeit, als wir gemeinsam an Turniere ins Tessin, nach Bayern, Baden-Württemberg oder in die Trainingslager in die Berner Alpen gefahren sind. Wir hatten in einfachen Unterkünften übernachtet und immer grossen Spass. Ein Teil der Eltern hatte uns meistens begleitet. Sie kamen gut miteinander aus, was im Nachhinein betrachtet viel

zu dieser unbeschwerten Zeit beitrug. Ich erinnere mich, dass ein Vater uns jeweils vor dem Schlafen Geschichten erzählt hat. Aber auch aus dem Jugendalter kommen mir viele soziale Erinnerungen in den Sinn, obwohl in jenen Jahren der Sport und die Leistungen immer mehr ins Zentrum gerückt sind. In der Garderobe wird unter den Jugendlichen viel ausgetauscht, persönliche Themen wie z.B. Mädchen oder andere Geschichten des Lebens. Zwischen 16 und 21 Jahren war ich sehr ehrgeizig, hatte alles dem Sport untergeordnet und wie bei vielen war «Profi-Spieler werden» mein Ziel. Es war aber auch die Zeit, in der ich vieles immer kritischer betrachtete und hinterfragte: Das chauvinistische und egozentrische Verhalten Einzelner oder das Überbewerten von gewissen Ereignissen, obwohl es sich letztlich nur um ein Spiel handelte. Ich spielte im Jugendalter in der 1. Liga (Anm.: Nach NLA, NLB die dritthöchste Leistungsstufe), es wurden teils Vorstellungen von Professionalität vorgespielt, wie etwas zu machen sei, als ginge es um die Weltmeisterschaft. Ich habe mir da auch manchmal gedacht, was für «Gross-Schnuris» es doch gibt. Auch ging es immer um das Thema, wer aus der Mannschaft wie gefördert wird. Ich habe mich damals aktiv mit dem Trainer auseinander gesetzt und auch mal gesagt, wenn mir etwas nicht passte. Oder mich für Gerechtigkeit eingesetzt, mich getraut auch mal gegen Ältere etwas zu sagen. Das hat mir fürs Spielen nicht immer nur geholfen. Aber persönlich waren dies sicher wichtige Erlebnisse und Lernfelder. Wie zeigt man sich, wie tritt man für sich und andere ein.

Das klingt intensiv und reichhaltig, aus der Retrospektive kommen Dir also viele soziale Erinnerungen in den Sinn. Was fasziniert dich heute am Eishockey?

Die Intensität dieser Sportart, die Geschwindigkeit und Komplexität, mit dem Stock als Arbeitsgerät, die Bewegungsabläufe auf dem Eis, Strategien des Zusammenspiels, mentale und physische Aspekte aus der Sicht des Spielers und des Trainers. Als Spieler ist man mehr im Erleben, als Trainer hingegen zusätzlich vermehrt in Gedanken: analysieren, reflektieren und planen. Aber am Schluss geht man zum Eishockey aus Spass und Leidenschaft zu dieser Sportart. Man trifft Freunde, tauscht sich aus, diskutiert Ideen und Probleme. Es sind diese

Begegnungen und Emotionen, die jeden Tag motivieren, mich mit Eishockey zu beschäftigen.

Wo liegen die Herausforderungen als Trainer in der Arbeit mit Jugendlichen? Und wie gehst du damit um?

Es gibt teilweise grosse Uneinigkeiten im Nachwuchsbereich, beispielsweise bei 11–12 Jährigen: Soll vor allem der Leistungsteil im Vordergrund stehen? Die individuelle Leistung und das Gewinnen der Mannschaft? Oder sollten auch andere Ziele verfolgt werden wie der soziale Umgang, die Persönlichkeitsentwicklung oder das gemeinsame Weiterkommen? Die Antworten scheinen trivial, jedoch gibt es immer wieder Nachwuchstrainer an der Bande, die ihren Erfolg als Trainer über Sieg oder Niederlage definieren. Hier sehe ich die grosse Herausforderung eines Trainers oder der technischen Leitung im Nachwuchsbereich. Gewinnen macht zwar Spass, es darf aber nicht das Hauptziel im Nachwuchssport sein. Die Hauptaufgabe eines Trainers liegt meiner Meinung nach darin, Freude und Leidenschaft für das Eishockey zu vermitteln, den Teamgeist zu fördern, leistungsgerechte Ziele zu formulieren und aufzuzeigen, wie diese erreicht werden können. Für den Spieler individuell wie auch für das Team.

Die Jugendlichen suchen im Training den Kontrast zum Alltag, nicht zu viel überlegen, sondern hingehen und ausführen. Im Teamsport ist es eine wichtige Aufgabe des Trainers zu schauen, dass jeder Einzelne seine Verantwortung übernimmt und sich nicht in der Gruppe versteckt. Ich glaube, es ist ausschlaggebend und gleichzeitig nicht immer ganz einfach, den Spielern realistische Feedbacks zu geben hinsichtlich Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten. Ich mache dies oft in Einzelgesprächen. Teils ist es jedoch auch hilfreich, bestimmte Feedbacks vor allen zu geben, um eine Signalwirkung zu erreichen. In der Art, wie dieser Austausch gehandhabt wird, gibt es aber grosse Unterschiede zwischen Trainern.

Für einen Mannschaftssport braucht es schon eine minimale Sozialkompetenz. Wir haben zum Beispiel jedoch auch einen Autisten gehabt. Die Rückmeldungen der Mutter sind sehr positiv, sie und wir hatten den Eindruck, er blühte bei uns auf. Er war leidenschaftlich im Spiel und schien den Kontakt mit anderen zu schätzen.

Trainer haben für Jugendliche oft eine besondere und wichtige Rolle. Wie wird man als Trainer für die von Dir beschriebenen Herausforderungen vorbereitet?

Der schweizerische Eishockeyverband (SIHA) und das Bundesamt für Sport (Jugend + Sport) veranstalten die Ausbildungen für angehende Trainer. Wissen über die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und den damit zusammenhängenden psychologischen Aspekten werden in den Grundausbildungen in geringerem Ausmass thematisiert. Wie zum Beispiel mit dem Thema Verantwortungsübernahme oder sozialem Umgang in der Gruppe umgegangen wird, ob und wie sogenannte Softskills gefördert werden, ist von der Persönlichkeit des Trainers abhängig. Die individuelle Einstellung des Trainers, seine lebens- und sportbezogenen Erfahrungen spielen demnach eine grosse Rolle im Verhalten gegenüber den Kindern und Jugendlichen. Im Umgang mit schwierigen Jugendlichen gibt es kaum Unterstützung. Vielleicht würden aber zu spezifische Ausbildungen, die Aspekte wie Persönlichkeitsentwicklung oder Sozialpsychologie beinhalten, auch den Fokus verschieben oder vom ursprünglichen Antrieb der «Leidenschaft Sport» ablenken. Die meisten Trainer leisten ihren Einsatz in der Freizeit neben dem regulären Arbeitsleben. Ich beispielsweise habe an jedem Wochentag selbst Training oder gebe Training. Vermehrte Schulungen wären interessant, könnten aber auch zu Überforderung führen. Der Fokus ist primär auf der sportlichen Leistung, den physischen Prozessen. Auch wenn im Endeffekt wie vorher beschrieben der soziale Teil einen enorm zentralen und wertvollen Part spielt.

Hast du im Sport Fähigkeiten erlernt, von denen du im beruflichen oder privaten Alltag profitieren kannst?

Das ist schwierig zu sagen ... weil ja auch Charaktereigenschaften bestimmte Fähigkeiten begünstigen. Als Beobachter bei meinen Teamkollegen oder Jugendlichen ist dies auch nicht so einfach einzuschätzen, da wir keine beruflichen Überschneidungspunkte haben. Aber ich denke, man lernt durch den Sport gut mit Stresssituationen oder Nervosität umzugehen. Oder die Fähigkeit, zu einem bestimmten Zeitpunkt die beste Leistung abzurufen. Man lernt die Kontrolle über An- und Entspannung zu haben, fokussiert zu sein, wenn es nötig ist. Von den mentalen Aspekten im Sport konnte ich

also sicher auch im Berufsleben profitieren. Ich erinnere mich, dass es mir an Prüfungen an der Uni manchmal half, mich wie in einem Wettkampf zu fühlen. Weiter kommt das Entwickeln eines gewissen Stolzes und Ehrgeizes, am Ball zu bleiben und nicht gleich aufgeben. Sicher nicht zu unterschätzen sind gewisse organisatorische Fähigkeiten, die ich mir aneignen konnte. Um Leistungssport und Ausbildung gut unter einen Hut zu bringen, musste ich meinen Alltag planen. Wann wird produktiv gelernt, wann geht es ins Training oder an ein Spiel, wann ist Freizeit? Ich musste lernen, ein guter Zeit-Manager zu werden, Prioritäten setzen zu können und mir im Klaren zu sein, wo und wann man die eigenen Ressourcen einsetzen will. Ich hatte aber auch das Glück, in meiner Jugendzeit immer auf die grosse Unterstützung meiner Eltern zählen zu können.

Ein Plädoyer für den Sport

Der in der Einleitung beschriebene 13. Jährige portugiesisch-stämmigen Jugendliche ist ein Beispiel dafür, wie in der therapeutischen Arbeit eindrücklich erlebt werden konnte, mit welcher Intensität und Lebendigkeit aus den Sport berichtet wird. Insbesondere wenn man daneben Kinder mit mehreren parallelen Therapien erlebt, trumpft dieser Lebensbereich durch seine Natürlichkeit hervor. Erlebnisse und Herausforderungen im Sport können eine ungezwungene und energetische Plattform bieten, um entwicklungsrelevante Themen anzugehen und zu reflektieren. Gemäss Dr. Gubelmann ist es zwar schwierig, erlernte Kompetenzen im Sport nachzuweisen (Messbarkeit). Dennoch gibt es aktuelle Studien, die positive Effekte von Sport auf verschiedene erhobene Konstrukte aufzeigen (eigenes Körperkonzept, Selbstwirksamkeit, exekutive Funktionen etc.). In den Schilderungen von Lukas Haag wird eindrücklich nachvollziehbar, wie er für sich persönlich viel aus dem Sport profitieren konnte. Einerseits in Bezug auf Leistung und Selbstmanagement, andererseits in Bezug auf soziale Kompetenzen und Gemeinschaft. In beiden Gesprächen sticht ebenfalls heraus, dass die Haltung der Eltern und Bezugspersonen gegenüber Sport, einen bedeutenden Einfluss hat, ob Kinder und Jugendliche Sport suchen.



Katharina Albertin

Welcher Sport passt zu mir? – Der Sportartenkompass von feel-ok.ch hilft bei der Suche nach dem passenden Sport

«Ich würde gern einen Sport ausüben, aber ich weiss nicht welchen ...». Dieser Satz kommt so mancher Person über die Lippen, die gerne wieder sportlich aktiv wäre, aber für sich noch nicht DIE richtige Sportart gefunden hat. Jugendlichen, die auf der Suche nach einer Sportart sind, könnte der Sportartenkompass auf www.feel-ok.ch weiterhelfen: Dieses Online-Tool schlägt zu individuellen Interessen passende Sportarten vor

Irgendwann beschäftigt sich wohl jede Schülerin und jeder Schüler mit der Frage, ob er oder sie Sport treiben möchte. Wird aus der Frage eine Absicht, eine Sportart als Hobby auszuführen, geht die Suche los. Sehr oft sind Gleichaltrige aus Schule und Freizeit, die Eltern oder ortsansässige Sportvereine ausschlaggebend bei der Wahl einer Sportart. Nicht immer sind aber diese sozial, geografisch oder familiär naheliegenden Sportarten solche, die zu einem selbst, zu seinen eigenen persönlichen Neigungen und Interessen am besten passen. Gerade für eine längerfristige Bindung an den Sport ist es entscheidend, dass die sportliche Tätigkeit Spass macht, dass sie eigene Kompetenzen erlebbar macht und Interessen zur Entfaltung bringt; ansonsten sind frühzeitige Sportabbrüche, so genannte Dropouts,

wahrscheinlich (Forschung zur Sportpartizipation siehe bspw. Fuchs, Seelig & Kilian, 2005). Die in den voran gegangenen Artikeln erwähnten positiven Effekte von sportlicher Aktivität setzen denn auch eine gewisse Langfristigkeit voraus.

12-zackiger Stern der Sportinteressen und -anforderungen

Wie aber soll man herausfinden, was zu einem passt, ohne jede einzelne Sportart ausprobieren zu müssen oder aber auf gut Glück irgendeinen Sport zu wählen und allenfalls schon nach ein paar Wochen oder Monaten wieder damit aufzuhören? Der Sportartenkompass auf der Interventionsplattform www.feel-ok.ch setzt genau hier an. Er versucht, über die Abfrage von Sportinteressen der suchenden Person einen Überblick über jene Sportarten zu geben, die zu ihren speziell auf den Sport bezogenen Interessen passen. Und so läuft's: Nach einer kurzen Einführung bietet der Sportartenkompass knapp hundert Interessenstatements an, welche danach eingeschätzt werden müssen, ob sie auf einen persönlich zutreffen oder nicht (siehe Abbildung 1).

Hinter den Interessenstatements sind 12 Sportinterensendimensionen verborgen: acht eher generelle Interessenorientierungen: Zusammenarbeit/Teamgeist, Wettkampf, Risikoeleben, Aggressivität, Spontaneität, künstlerisch-kreativer Ausdruck, intellektuelle Herausforderung, Naturnähe; hinzukommen vier spezifisch sportbezogene Orientierungen: Interesse an Koordination, Kräfteinsatz, Schnelligkeit und Ausdauer. Sind

¹ feel-ok.ch ist ein internetbasiertes Interventionsprogramm für Jugendliche und eine Facheinheit der Schweizerischen Gesundheitsstiftung RADIX. Hinter feel-ok.ch steht ein Netzwerk, das aus zahlreichen Institutionen in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland besteht. Die Internetplattform bündelt in einer kohärenten Intervention und jugendgerechten Sprache das Fachwissen des institutionellen Netzwerkes und bietet Informationen sowie Dienstleistungen über zahlreiche gesundheits- und gesellschaftsrelevante Themen in Form von Texten, Spielen und Tests an. Die Themen Bewegung und Sport werden vom Bundesamt für Sport, J+S, betreut und bearbeitet. Im Bereich Sport konnte im Jahr 2014 10907 Besuche verzeichnet werden, was einer Interventionsdauer von 68 Stunden entspricht. Frauenfeld, Schwabe Verlag, Basel 2013, 201 ff.

Wenn ich Sport treibe, möchte ich ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ganz genau zu
mit schweren Gewichten umgehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas tun, um fit zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dass eine gute Zusammenarbeit wichtig ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kreativ sein können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Köpfchen brauchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einen Gegner verdrängen müssen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eine gute Figur bekommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1: Interessenstatements müssen auf einer vierstufigen Antwortskala für die eigene Person eingeschätzt werden.

alle Fragen beantwortet, wird in Sekundenschnelle im Hintergrund ein Interessenprofil erstellt, welches wiederum mit den zentralen Anforderungsprofilen von ca. 100 bei J+S registrierten Sportarten verrechnet wird. In der Folge erhält man eine Rangliste mit den am besten zum einem passenden Sportarten (Abbildung 2). Gerade bei den «Top-Ten» der passenden Sportarten lohnt es sich, jeweils auf «P» für Profil zu drücken. Denn dann leuchtet ein gelber zwölfzackiger Stern (individuelle Sportinteressen) über dem grauen zwölfzackigen Stern (12 Anforderungsdimensionen einer Sportart) auf und es kann einfach abgelesen werden, hinsichtlich welcher Interessen- bzw. Anforderungsdimensionen eine bestimmte Sportart passend für einen wäre (Abbildung 3). Drückt man auf «!» wird einem Zugang zu anschaulichen Informationen zur jeweiligen Sportart gewährt.

Was sich im Beruf bewährt, soll auch für den Sport genützt werden

Welche wissenschaftlichen Überlegungen stammen hinter dieser Idee der Sportinteressenerfassung? Und warum macht es überhaupt Sinn, von Sportinteressen zu reden? Wäre es nicht einfacher, Sportmotive abzufragen? Inspiriert wurde das Instrument Sportartenkompass von gängigen und traditionell eingesetzten Instrumenten aus der Berufs- und Laufbahnpsychologie. Die Testentwickler (Toggweiler & Schmid, 2007) adaptierten wissenschaftlich etablierte Interessendimensionen aus der Berufswelt (Holland, 1984) auf den Sport und ergänzten sie um konditions- und damit sport-spezifische Dimensionen.

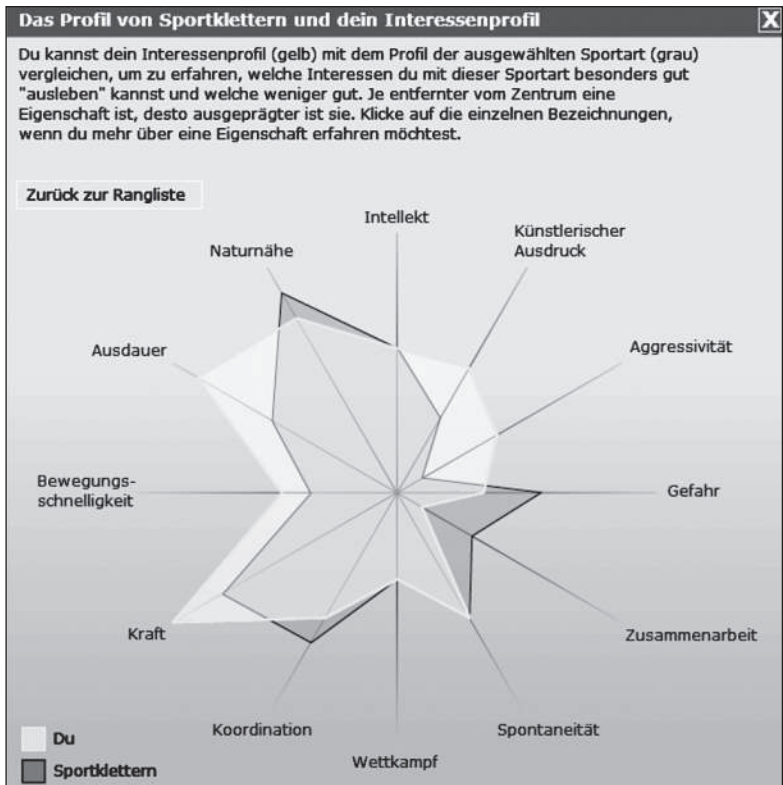
In der Berufswelt ist es schon lange üblich, dass man – bei Unklarheit, welchen Beruf man erlernen will oder in welchen Beruf man wechseln will – sich mit seinen berufsspezifischen Interessen befasst und diese mit Beruhsanforderungen vergleicht. Dies geschieht aus gutem Grund. In der Forschung zur Berufs- und Laufbahnpsychologie ist die Auffassung etabliert und empirisch belegt (z.B. Bergmann & Eder, 1999; Jörin Fux, 2005), dass wenn ausreichend viele persönliche Interessen in der beruflichen Tätigkeit angesprochen werden, eher mit beruflicher Zufriedenheit und beruflichen Erfolg gerechnet werden kann, als wenn man gänzlich an seinen Interessen «vorbeiarbeitet». Warum sollte dies nicht auch für den Sport gelten?

² Der «Sportartenkompass» wurde unter dem sportwissenschaftlichen Beirat der BASPO-Verehrer Daniel Birrer, René Dössegger, Oliver Padlina und Martin Jeker von Toggweiler & Schmid (2007) erstellt. Die Autorin dieses Artikels thematisierte Sportinteressen von Jugendlichen in ihrer Doktorarbeit (Albertin, 2011), in welcher – gestützt auf empirische und theoretische Analysen – Vorschläge zur Weiterentwicklung des Instruments Sportartenkompass und zur Einbettung von Sportinteressen in die (sport-)psychologische Literatur zu finden

Abbildung 2:
Rangliste der 12 am besten passenden Sportarten zu einer bestimmten Person.

Ergebnisse via E-Mail schicken:		<input type="text"/>	Senden
1.	Sportklettern	I	P
2.	Windsurfen	I	P
3.	Skifahren	I	P
4.	Wildwasser	I	P
5.	Mountainbike	I	P
6.	Kite-Surfing	I	P
7.	Snowboard	I	P
8.	Radsport BMX	I	P
9.	Kanu Regatta	I	P
10.	Radsport Trial	I	P
11.	Skilanglauf	I	P
12.	Nationalturnen	I	P

Abbildung 3:
12zackiges Interessenprofil einer Person (hellstes grau) über Anforderungsstern der Sportart Klettern (dunkelgrau)



Interessen und Motive sind nicht dasselbe

Dies bedeutet, dass wenn die persönlichen, auf die sportliche Handlung bezogenen Interessen während der Ausübung einer bestimmten sportlichen Aktivität gut angesprochen werden, eine längerfristige Bindung an die jeweilige Sportart wahrscheinlicher ist als wenn wenig oder keine persönlichen Interessen oder Vorlieben angesprochen werden. Hier wird nun auch der Unterschied zu Motiven wichtig: Sportmotive werden in der Sportwissenschaft gut beforscht (Lehnert, Sudeck, & Conzelmann, 2009). Motive beziehen sich in der Regel auf die Folge einer Handlung, wobei es typischerweise um Motive wie Spass, Leistung, Geselligkeit, Fitness oder Ästhetik geht. Interessen beziehen sich im Gegensatz dazu stets auf die Handlung selbst.

Interessen als Flowträger

Wird während der Ausübung einer Sportart Interesse ausgelebt, wird die berühmte intrinsische Motivation angekurbelt. Also jene Motivationsart, die ins Laufen kommt, wenn eine leidenschaftliche Beschäftigung mit etwas ausgelebt wird, wenn einem eine Handlung wegen der Handlungsausübung an sich Freude bereitet und es gar keine Belohnung von aussen braucht, um angetrieben zu werden. In enger Verbindung mit dieser Motivationsart steht das populär gewordenen Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 2004); also jene Erlebensqualität, bei der man völlig fokussiert ist auf die Handlung, im eigenen Tun aufgeht und dabei sich selbst und die Zeit vergisst.

Interessen können also als Handlungseigenschaften, die während der sportlichen Aktivität aktiviert werden, aufgefasst werden und stellen Träger von intrinsischer Motivation und Flow-Potenzial dar. Es lohnt sich darum, dass wir auch im Sport darauf achten, dass unsere Interessen ausreichend angesprochen werden. Denn nur so wollen wir gar nicht damit aufhören.

Literatur

- Albertin K. (2011). SPIT-R: Ein Test zur Erfassung von Sportinteressen bei Jugendlichen. Dissertation, eingereicht am Institut für Sportwissenschaften der Universität Bern.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (Hrsg.). (1999). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test. Umwelt-Struktur-Test (2. Aufl.). Göttingen: Beltz.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart: Klett Cotta
- Lehnert, K., Sudeck, G. & Conzelmann, A. (2009). Sportbezogene Motive und Erwartungen im Freizeit- und Gesundheitssport. In I. Pfeiffer & D. Alfermann (Hrsg.), Menschen in Bewegung. Sportpsychologie zwischen Tradition und Zukunft. 41. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (S. 100). Hamburg: Czwalina.
- Fuchs, R., Seelig, H. & Kilian, D. (2005). Selbstkonkordanz und Sportteilnahme. Eine clusteranalytische Unterscheidung verschiedener Formen des Dabeiblebens und Abbrechens. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 13, 123–138.
- Holland, J. L. (1985). Making Vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, Ch. & Eder, F. (Hrsg.) (2003). Explorix® – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John Holland. Bern: Hans Huber.
- Jörin Fux, S. (2005). Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John. Holland im deutschsprachigen Raum. Göttingen: Cuvillier.
- Toggweiler, St. & Schmid, J. (2007). Entwicklung des Sportinteressentests SPIT, Sportinteressenbarometers SIB, Objektiver Sportartenanalyse OSA und Sportartenregister SAR. Unveröffentlicher Arbeitsbericht zum Projekt «Sportartenkompass». Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.

Autorin

Dr. Katharina Albertin, Psychologin FSP, arbeitet in eigener Praxis als Sport- und Leistungspsychologin, systemische Beraterin und Entwicklungsbegleiterin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus den Bereichen Leistungssport, Schule, Beruf und Familie.

Schönenbergstrasse 12, 8820 Wädenswil
www.speakalbertin.ch



Barbara Blanc

Pfadis, auf den Spuren der Softskills

Le scoutisme, source «implicite» de compétences sociales

Bien que le scoutisme enrichisse beaucoup le bagage de connaissances des enfants et des adolescents, facilite leur développement et affermisse leur personnalité, l'expérience montre que ces vertus ne sont malheureusement pas perçues consciemment mais présumées implicites, donc acquises inconsciemment. Les expliciter, autrement dit les rendre conscientes, et en tirer parti dans d'autres contextes, peut être facilité par une intégration mutuelle plus poussée des espaces de vie de l'école et des loisirs. Le scoutisme peut largement contribuer à ce que des enfants et adolescents se voient renforcés dans leur perception de soi, étudient plus facilement de ce fait et acquièrent une meilleure compréhension de la participation, donc améliorer leurs ressources.

«Mit einem Zischen streicht das Zündholz der Schachtel entlang und zischend entzünden sich die ersten kleinen Ästchen zu einer Flamme. Schnell hält Fuchs (Pfadiname) das Zündholz noch weiter unter das Reisig, doch dieses glimmt nur noch einmal ganz kurz auf. «Der Anzündbereich war zu klein. Wir haben zu wenig Reisig gesucht», analysiert Fuchs. Er fordert seine Kameraden dazu auf, gemeinsam mit ihm weitere kleine, dünne Äste zu suchen. Behutsam werden diese in Folge im vorbereiteten Feuerkreis aufgeschichtet. Darauf wird auch noch gekräuselte Birkenrinde gelegt. Zweiter Versuch: Nun schlagen die Flammen aus dem Reisighaufen nach

oben und Fuchs legt vorsichtig zuerst dünne und dann immer dickere Holzstücke nach. Wolfsleiter Pepino notiert derweil: Fuchs kann Feuer machen. Er wird ihm beim nächsten Treff das Abzeichen «Balu» überreichen, welches ihn als «Feuerwart ausweist.»

Dass Kinder und Jugendliche nicht nur in der Schule lernen, ist allgemein bekannt. Doch dieser Grundsatz wird rasch vergessen, sobald schulische Lernschwierigkeiten bei Kindern auftauchen. «Er kann sich nicht lange auf eine Sache konzentrieren und bekundet Mühe damit, Zusammenhänge zu erkennen», sind häufig formulierte Aussagen, die auch auf Kinder wie Fuchs zutreffen können. Der Blick richtet sich dabei auf die Schule und das schulische Lernen. Doch auch ausserhalb der Schule gibt es für Kinder und Jugendliche viele Situationen, in denen sie ihre Begabungen und Ressourcen lösungsorientiert einbringen können. Eine solche Lebenswelt ist die Pfadi, die in der Schweiz mit ihren rund 42'000 Mitgliedern die grösste Kinder- und Jugendorganisation ist. Aber welche Kompetenzen, die für das lebenslange Lernen von Bedeutung sind, können Kinder und Jugendliche in der Pfadi aufbauen oder stärken? Stellt man Kindern und Jugendlichen die Frage, warum sie sich in der Pfadi oder anderen Jugendorganisationen einbringen, so lautet die Antwort meist: «Weil es Spass macht!» Ja, es macht Spass mit anderen zusammen zu sein, sich in unterschiedlichsten Bereichen zu betätigen, sich neue Kompetenzen aneignen, in diesen besser zu werden, Verantwortung zu übernehmen und – auch wenn dies nicht explizit ausgesprochen wird – ganz viel zu lernen. Bei der Pfadi mit dabei zu sein oder sich für die Pfadi

Die Pfadibewegung Schweiz (PBS) ist der nationale Verband der Schweizer Pfadis. Er zählt über 42'000 Mitglieder, die in 22 kantonalen Verbänden und rund 600 lokalen Abteilungen und Gruppen organisiert sind. Die Pfadiarbeit wird in lokal ansässigen Gruppen praktiziert, die in fünf Altersstufen gegliedert sind. Basis der Gruppenaktivitäten bilden fünf Beziehungsebenen sowie sieben Methoden, die ein ausgewogenes Programm sicherstellen. Weitere Informationen dazu unter www.pbs.ch

zu engagieren, bedeutet freiwilliges Lernen. Lernen, weil es Spass macht. In ihrer Theorie zur Motivation beschreiben Deci & Ryan (1993) dies mit dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Selbstkompetenz, Autonomie bzw. Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit. Dass ein Kind zur Pfadi geht, entscheidet es in aller Regel selbst aufgrund seiner Interessen, des Umfeldes und seiner Neigungen. Es bewegt sich gerne in der Natur, spielt gerne, trifft gerne zusammen mit Gleichgesinnten Entscheidungen oder übernimmt in einer Gruppe gerne Verantwortung. Das Kind fühlt sich in einer Gruppe wohl. Zeitgleich bietet die Pfadi aber auch die Möglichkeit, Fertigkeiten zu verbessern und die eigenen Stärken selbstbewusst zu erleben.

Nachfolgend werden exemplarisch drei Skills beleuchtet, in denen die Pfadi Kindern und Jugendlichen einen vielfältigen Lern- und Entwicklungsraum bietet.

Sozial- und Handlungskompetenzen

Die primäre Sozialisation, die insbesondere innerhalb der Familie stattfindet (vgl. Montada, 1995, S. 32ff.), deckt die ersten Grundregeln des Miteinander ab. Die Phase der sekundären Sozialisation beginnt in jenem Alter, in dem Kinder und Jugendliche in die Pfadi eintreten können. Dabei geht es um das Erlernen, wie man von anderen gesehen und erlebt wird und dies für sich einordnen zu können. In einem Lebensabschnitt, in dem sich das Leben an unterschiedlichsten Orten abspielt, ist das Erlernen der Fähigkeit, Dinge annehmen, ablehnen und verändern zu können, elementar wichtig. Wo sich Kinder und Jugendliche bewegen, gelten Spielregeln, die befolgt werden sollen: In der Schule, Ausbildung, Lehre oder Freizeit. Je geübter sie darin sind, diese Spielregeln zu lesen und zu interpretieren, umso eher werden Kinder und Jugendliche akzeptiert und angenommen. Oder anders ausgedrückt: Wer eine gefestigte Sozialkompetenz mitbringt, kann sich auch auf ungewohntem Terrain sicher bewegen. Denn Sozialkompetenz hat mit einer überzeugenden Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit zu tun. Überzeugend meint dabei: nicht zu viel und nicht zu wenig. Die Pfadi bietet dank ihrer Methode «Mitbestimmen und Verantwortung tragen» auf allen Mitgliederebenen Bühnen an, auf denen sich Kinder und Jugendliche immer wieder präsentieren und die eigene Meinung

einbringen können. Bühnen auf denen sie erleben und sich darin üben können, dass nicht alles auf Anhieb gelingt und wann es Zeit ist, um anderen die Bühne zu überlassen. Kinder und Jugendliche lernen in einem kleinen, überschaubaren Kontext, sich in der Gesellschaft zu bewegen, an Identität zu gewinnen, einen sozialen Stand zu entwickeln und zu festigen. Und mit der Zeit lernen sie zu verstehen, welchen Stellenwert Mitbestimmung in einer Demokratie einnimmt. Zusammen mit der Methode «Draussen leben» entstehen und entwickeln sich in der Pfadi vielfältige und spannende Handlungskompetenzen. Feuer zu machen, ist dabei nur eine unter vielen: Karten und Spuren lesen, Gegenstände aus dem Alltag improvisiert herstellen, ein Lager mit beschränkten Mitteln leiten oder etwa sein Wissen im Umgang mit der Natur erweitern zu können sind weitere. Voll zum Tragen kommt dabei auch der Grundsatz «Learning by Doing» (vgl. J. Dewey, P. Freire), das physische Tun durch Ausprobieren und Eigenerfahrung, die als die häufigste Form im lebenslangen Lernprozess gilt. Dieser spielerische Weg entspricht der bevorzugten Lernweise von Kindern und Jugendlichen und kann noch unentdeckte Ressourcen freilegen.

Risikokompetenzen

Viele Kinder können heute Gefahren und Risiken nicht mehr richtig einschätzen, da sie aufgrund einer (gut gemeinten) Überbehütung durch unterschiedlichste Betreuungsgruppen weitgehend von solchen ferngehalten werden. Der Besitz eines Messers ist verboten, alle hohen Kletterstangen auf den Schulhausplätzen sind längst demontiert, der Schulweg ist detailliert durchgeplant. Die Auseinandersetzung mit Werten oder Vorsichtsmassnahmen wird in Folge oft hinaufgeschoben und muss daher auch nicht vermittelt werden, Widerstandsfähigkeit und Selbstständigkeit bleiben weitgehend auf der Strecke. Hier bietet die Pfadi Kindern und Jugendlichen wertvolle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies zum einen dank ihrer Inhalte und zum anderen aufgrund ihrer Struktur. So zählt es etwa zu den Traditionen in der Pfadi, dass in Lagern auf dem offenen Feuer gekocht wird. Der korrekte Umgang mit Feuer wird den Wölfen (6–10 Jahren) und Pfadis (10–14 Jahre) von klein auf gelehrt und zugetraut. Denn ihre Leitpfadis haben in der Pfadi selbst nie etwas anderes erlebt und genau aus diesem Grund ihre Fertigkeiten stetig verbessern

können. Dazu zählt auch das Wissen, wo Feuerstellen errichtet werden dürfen, womit man Feuer entzünden darf, wie diese korrekt gelöscht werden oder wie man in einer unkontrollierten Situation reagieren muss. Kinder und Jugendliche bestärken und beobachten sich dabei gegenseitig. Und durch das Beisammensein in der Gruppe sind zugleich eine natürliche Kontrolle und allfällig nötige Hilfestellung gegeben.

Projektmanagement- und Problemlösekompetenzen
Überfachliche Kompetenzen, also Kompetenzen, welche nicht in einem Schulfach sondern mehr oder weniger bereichsspezifisch und auch ausserhalb der Schule erworben werden und darüber hinaus Personen dazu befähigen, in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen Rollen angemessen und verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. C. Bieri Buschor, E. Forrer, 2005), gelten für eine erfolgreiche Lebensbewältigung als zentral. Die Pfadi bietet auch Strategien im Bereich Projektmanagement- und Problemlösekompetenzen an. Auf Ebene der Kinder, welche an Aktivitäten teilnehmen, ist es oft so, dass die an den Samstagnachmittagen gestellten Aufgaben nicht so weit didaktisiert sind, dass die Lösungsstruktur offensichtlich ist. Oft müssen die Kinder eigene Strategien entwickeln, um die Aufgaben zu lösen und ihre Lösungsansätze auch reflektieren (vgl. das diesen Artikel einleitende Beispiel zum Feuer machen). Bei Jugendlichen, die ihre Aktivitäten weitgehend selbst planen, wird der persönliche Fortschritt in diesem Bereich durch das Setzen von Visionen und Zielen sowie deren Umsetzung in Form von Unternehmungen gefördert. Dadurch lernen sie neben zielorientiertem und strukturiertem Arbeiten ihre eigenen Bedürfnisse zu formulieren, zu diskutieren und Projekte zu organisieren.

Obwohl in der Pfadi sehr viel gelernt wird und Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt und gefestigt werden, wird dies erfahrungsgemäss leider nicht bewusst wahrgenommen, da es implizit, also unbewusst erworben wird. Diese zu explizieren, also bewusst zu machen und auch in anderen Kontexten zu nutzen, spricht für einen vermehrt gegenseitigen Einbezug der Lebenswelten Schule und Freizeitbeschäftigung. Denn die Pfadi kann viel dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Selbst-

wahrnehmung gestärkt werden und sich diese positive Eigenwahrnehmung auch auf ihr allgemeines Lernen oder ihr Partizipationsverständnis auswirken kann und sie so in ihren Ressourcen gestärkt werden.

Literatur

- Bieri Buschor, Ch. & Forrer, E. (2005). Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich: Rüegger.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 93/2. S. 223–238
- Montada, O. (1995). Entwicklungspsychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pfadibewegung Schweiz (2010). Pfadiprofil. Die pädagogischen Grundlagen der Pfadibewegung Schweiz. Bern: Pfadibewegung Schweiz.

Autorin

Barbara Blanc ist Kindergärtnerin, diplomierte schulische Heilpädagogin und hat an der Uni Zürich Pädagogik, Sonderpädagogik und Kriminologie studiert. Aktuell arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den Fachbereichen Pädagogische Psychologie und Sonderpädagogik. Nach langjähriger Pfaditätigkeit u.a. als Kantonsleiterin, Ausbildungsverantwortliche und Kursleiterin für Kaderkurse der Pfadibewegung Schweiz ist sie 2014 zur Präsidentin der Pfadibewegung Schweiz gewählt worden. Sie ist verheiratet und Mutter von 2 Töchtern im Alter von 5 und 7 Jahren.

Im Gespräch mit Aron, Liam, Maria, Eliane, Micheline, Camille, Julie

Als wir im Redaktionsteam Ideen entwickelten, welche Themen für uns in Bezug auf die Lebenswelten von besonderem Interesse sind, war uns klar, dass wir mit Jugendlichen ins Gespräch kommen wollen. Wie Kinder definieren, welcher ihr Lieblingsort auf einem Spielplatz oder in der Natur ist oder welches Spielzeug sie bevorzugen, erweitert sich der Radius der Jugendlichen in der Wahl ihrer Lebenswelten natürlich bedeutend. Lebenswelten bedeuten Lebensräume und Lernumgebungen, die sich die Jugendlichen schaffen, um sich mit Identitätsfragen auseinanderzusetzen und Nischen zu suchen, wo sie Wertschätzung, Anerkennung und Kompetenzerleben erfahren. So haben wir Redaktionsmitglieder 7 Jugendlichen folgende zwei Fragen gestellt:

1. In welchen verschiedenen Lebenswelten bewegst du dich?

Dans quel milieu vis-tu actuellement?

2. Welche Lebenswelt ist am wichtigsten für dich? Welche wählst du am Liebsten? Warum ist gerade diese Lebenswelt so wichtig?

Lequel de ces milieux est le plus intéressant?

Pourquoi préfères-tu ce(s) milieu(x)?

Aron, 15

1. Neben Familie und Schule bewege ich mich praktisch ausschliesslich in Kreisen des Sports. Mein Lieblingssport ist Skifahren, der einen Grossteil meiner Freizeit einnimmt. Unter der Woche ist Training angesagt; über die Wochenenden finden die Rennen statt. Ich habe es allerdings aufgegeben, in eines der Leistungskader aufzusteigen, denn ich möchte die Schule nicht vernachlässigen, um im kommenden Jahr die Aufnahmeprüfung in die Fachmittelschule

zu schaffen. Mein Berufsziel ist der Besuch der PH, um später als Lehrer zu arbeiten. Skifahren bedeutet für mich ein Ansporn, etwas zu leisten aber auch Ablenkung und Nebenbeschäftigung zur Schule.

Am Donnerstagabend ist Fussballtraining angesagt, an den Wochenenden finden die Meisterschaftsspiele statt. Fussball ist der ideale Ausgleich zum Skifahren, da es saisonal verschoben ist. In der verbleibenden Freizeit mache ich mit Kollegen ab zum Fussballspielen und zum Skifahren. Ab und zu liegt auch mal ein Kinobesuch drin.

2. Erste Priorität hat klar das Skifahren, zweite Priorität Fussball und dritte Priorität das Zusammensein mit Kollegen. Skifahren und Fussball fordern einerseits Leistung und klare Zielsetzungen, was sich auf die Schule und den späteren Beruf positiv auswirkt. Ich muss auch immer gut planen, um alle Aktivitäten unter einen Hut zu bringen, so dass die Schule nicht darunter leidet (einzelne Schulabsenzen wegen Skirennen z.B.).

Liam, 14

1. Schule, Skateboard, Snowboard, Kollegen, mein Zimmer, Fussball und das dazugehörige Team.
2. Skaten und Snowboarden. Da lerne ich neue Tricks, übe mich in Ausdauer und es benötigt Kraft. Ich kann Grenzen testen, immer einen Schritt weiter gehen. Z.B. wie viele Treppenstufen kann ich nehmen bei diesem Sprung? Ich habe den Eindruck, dass ich weiterkomme; wenn ich etwas mit genügend Ausdauer probiere, dann klappt es auch. Dies ist eher gegensätzlich zu den Erfahrungen, welche ich in der Schule mache. Es ist eine Art Lebensgefühl. Man ist in der Gruppe unterwegs und schaut aufeinander. Es gibt viel Spielraum, wir testen neue Spots aus, treffen auf andere Skatergruppen und anstatt Konkurrenz spüre ich ein Miteinander, wir gehen aufeinander zu.

Maria, 16

1. Schule, Internet, Japan, Anime/Manga, Musik hören und Klavier spielen, Romane lesen, zuhause und in der WG sein (Maria lebt während der Woche in einer sozialpädagogischen Gemeinschaft), Rollenspielwelt, Religion bzw. Glaube im Alltag.
2. Im Moment die Rollenspielwelt. Das gibt mir zurzeit viel, da es eine willkommene Ablenkung zum Alltag

ist und ich fühle, dass ich meiner Kreativität freien Lauf lassen kann. Mit gewissen Jugendlichen bin ich schon recht lange in einer Gruppe bzw. sind sie schon lange meine RPG (role playing game) Partner. Das hat eine Weile gedauert, bis ich Gleichgesinnte gefunden habe. Ich habe den Eindruck, dass ich beim Schreiben der RPG ähnlich reagiere wie im realen Leben in Freundschaftsbeziehungen. Es geht darum, gemeinsam eine Geschichte zu entwickeln und sich dafür Zeit zu lassen. Einerseits setze ich mich mit einer fiktiven Welt auseinander und andererseits bin ich wie ich bin. Auch beim Lesen und Klavier spielen empfinde ich Glückshormone.

Eliane, 16

1. Ich bin Pfadileiterin (Vennerin), habe jeden Mittwoch Leiterhöck in Pfadiheim und am Samstag Übung drinnen oder draussen. Dann bin ich auch noch Kantischülerin in einer coolen Klasse. Nebst der Pfadi singe ich in einem Chor und habe Stimmbildung. Ich spiele auch noch Violine, zwar nicht so gut, aber fürs Jugendorchester reicht es. Am Samstag geht's in den Ausgang, mit Kolleginnen und Kollegen aus Pfadi oder Schule.
2. Eigentlich machen mir alle Hobbies Spass und auch die Schule ist meist recht interessant, man trifft dort jedenfalls gute Leute. Am liebsten bin ich schon in der Pfadi. Die Geigenstunden sind am ehesten mühsam, ich habe auch nicht viel Zeit und auch wenig Lust um zu üben. In der Pfadi sind die tollsten Kolleginnen und Kollegen. Man kann viel selber erfinden, gestalten und organisieren. Und die Lager im Sommer sind das Highlight des Jahres.

Micheline, 16

1. Ich bin viel am Arbeiten. Seit August 2015 mache ich eine Lehre als Forstwartin. Da bin ich jeden Tag draussen im Wald mit Teamkollegen, die Natur gibt mir Energie. Als ich noch in der Oberstufe war, konnte ich mir nicht vorstellen, wie viel Zeit das Arbeiten in meinem Leben einnehmen wird, ich geniesse die Freizeit jetzt bewusster. Am Abend wenn ich heimkomme, esse ich mit meiner Mutter und dann ziehe ich mich gerne in meine Welt zurück. Meine Lieblingsfreizeitbeschäftigung ist online auf «Anime-Websites» zu sein, das sind japanische Zeichentrick-

geschichten für alle Alterskategorien. Online kann man eine virtuelle Rolle spielen und andere treffen die auch eine Rolle spielen. Man kann sich austauschen oder auch eine gemeinsame Geschichte in Form eines Dialoges kreieren. Das ist spannend, man weiss am Anfang nie was alles noch kommen wird. Am Wochenende treffe ich mich mit Freundinnen aus der Schulzeit. Wir gehen zum Beispiel gerne in die Stadt mit Katzenöhrchen und laufen ein bisschen herum.

2. Ich liebe es, mich in die Online Anime Welt zurückzuziehen. Das würde ich nie mehr hergeben. Dort verbringe ich schon einige Stunden pro Tag. In der Anime Welt kann man einfach sein, seiner Fantasie freien Lauf lassen in verschiedenen Rollen. Die Realität spielt keine Rolle. Man kann mit anderen blödeln, lachen, phantasieren und philosophieren – die Realität vergessen. Es ist ein Treffen mit anderen, einfach online. In der Realität trifft man sich eigentlich nachher nicht. Ich fühle mich dort frei und kreativ.

Camille, 16

1. *Je suis en 2ème année de Bachelor à la HEM de Genève. Je préfère les musiciens parce qu'on a le même centre d'intérêt et qu'on se comprend bien. Je fais de l'orchestre et de la musique de chambre.*
2. *Je me sens bien dans le milieu des musiciens mais j'ai aussi quelques amis non-musiciens. C'est un milieu assez sain et on a beaucoup de choses à échanger.*

Julie, 17

1. *J'étudie à la HEM de Genève. Je fréquente donc les étudiants en musique, mes amis sont presque tous musiciens. Les élèves de la HEM sont en général plus âgés que moi. Je n'ai pas vraiment le temps de «traîner» avec des amis, mais quand on se voit, on parle surtout de musique ou on joue ensemble. Je ne participe pas à des associations (sauf si l'orchestre compte comme une association.)*
2. *J'aime donc beaucoup le milieu des artistes, je m'y trouve volontiers et je m'y sens à l'aise. Je préfère le milieu des musiciens car nous partageons la même passion et passons de très bons moments ensemble!*



Martin Brunner

Schulpsychologie und Kostenexplosion bei der integrativen Schulung

Kein Generalverdacht – aber Mitverantwortung

Der Sachverhalt ist unbestritten: Die Kosten, vorab im Bereich der integrativen (Sonder-) Schulung, sind stark angestiegen, ohne dass parallel dazu diejenigen in separativen Settings im gleichen Umfang zurückgegangen wären. Dieses Phänomen wird in ähnlicher Weise in der ganzen Deutschschweiz beobachtet. In diesem Zusammenhang sind die Schulpsychologischen Dienste, die vornehmlich für Diagnostik und Indikationsstellung zuständig sind, unter Generalverdacht geraten: Sie trügen wesentlich zu dieser Entwicklung bei, indem sie forderndem Druck der Eltern nachgäben, unklare Kriterien zur Indikationsstellung hätten, und kein angemessenes Kostenbewusstsein reflektierten.

Dem Autor ist es ein aufrichtiges Anliegen, zur dringend nötigen Steuerung in der Sonderschulung beizutragen. Gegen den erwähnten Generalverdacht führt er allerdings die folgenden Überlegungen ins Feld.

Das Angebot steuert die Nachfrage

Diese betriebswirtschaftliche Binsenwahrheit lässt sich im Bildungswesen an zahlreichen Beispielen zeigen: Sobald ein neues Gefäss zur Verfügung gestellt wird, wird es auch genutzt, und zwar zusätzlich, nicht anstelle von.

Nach kurzer Zeit platzen die neuen Angebote aus den Nähten und generieren weitere Nachfrage. Beispiele¹ der jüngeren Zeit sind Spezialangebote wie Timeouts, Tagessonderschulen für Verhaltensauffällige, die Möglichkeit der ambulanten heilpädagogischen Unterstützung im erweiterten Niveau der Sekundarstufe oder – prominent – die Möglichkeiten der integrativen (Sonder-) Schulung. Damit ist nichts gegen diese erwähnten Angebote gesagt! Die Schlussfolgerung daraus ist aber, dass kostenneutral keine neuen Angebote geschaffen werden können, ohne dass nicht gleichzeitig bisherige abgebaut werden. Daraus sind folgende Schlüsse zu ziehen:

- Kostenneutralität ist nur mit Kontingentierung möglich.
- Wo das Angebot knapper ist als die Nachfrage, sind – unterstützt durch die Schulpsychologie – selektionsdiagnostische Überlegungen und Kriterien systematisch einzubeziehen.

Überhöhte Leistungsorientierung steigert die Aussonderung und erhöht die Förderbedürfnisse

Die gesellschaftliche Anforderung an die Schule, mehr Wissen zu vermitteln und weniger zu erziehen hat Wirkung gezeitigt: Insbesondere auch jüngere und Fach-Lehrkräfte betonen die leistungsbetonte Wissensvermittlung als schulisches Kerngeschäft. Gleichzeitig registrieren wir bei der Elternschaft eine steigende Angst, ihre Kinder könnten in der Sekundarstufe womöglich nicht progymnasiales Niveau erreichen, und sogar das erweiterte Niveau wird teilweise bereits als problematisch erlebt (vgl. Kasten). Das Grundniveau ist vielerorts, und vorab in «gehobeneren» Wohnregionen, ein No-Go. Beides – leistungsbetonte Wissensvermittlung und elterlicher Anspruch auf mindestens erweitertes Sekundarschulniveau – wirken in dieselbe Richtung: Sie führen dazu, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler die (überhöhten) Anforderungen nicht mehr erreichen und bei Lehrpersonen wie Eltern zusätzliche Förderbedürfnisse hervorrufen. In Gegenden, die integrativen Lösungen skeptisch gegenüber stehen, führt dieser Mechanismus auf Seiten der Schule zu Ausson-

¹ Die Beispiele beziehen sich ursprünglich auf basellandschaftliche Verhältnisse, welche den Auslöser für die Überlegungen gegeben haben. Sie wurden wo möglich verallgemeinert.

derungstendenzen Richtung Kleinklassen, Sonderschulung und Privatschullösungen.

Wir ziehen daraus folgende Schlüsse:

- Lehrpersonen, insbesondere auch der unteren Primarschulklassen, sind stärker als bisher auf die geltenden Lehrpläne und Lernziele hinzuweisen, um subjektiven Leistungsanforderungen entgegenzuwirken.
- Lehrpersonen und Schulen sind politisch gegen den steigenden Druck Richtung Leistungsschule zu schützen.

Leistungsorientierung führt zu erhöhten Förderbedürfnissen

An einem Podiumsgespräch zum Thema: Braucht jedes Kind eine Therapie?, an dem der Autor als Referent eingeladen war, äusserte der Lehrlingsverantwortliche eines der grössten nordwestschweizer Arbeitgebers zwei in ihrer Gleichzeitigkeit verwirrende Äusserungen: Er ermunterte die zahlreichen Eltern zu mehr Gelassenheit und dazu, ihre Kinder weniger auf Leistung zu trimmen, mehr mit ihnen zu unternehmen und schulische Leistung nicht als das Mass der Dinge zu betrachten. Die darauffolgende Frage eines Vaters, ob sein Betrieb Lehrstellen an Sekundarschulabgänger des Grundniveaus vererbe, verneinte er dezidiert: Angesichts der aktuellen Marktsituation sei ein Abschluss im erweiterten Sekundarschulniveau die Mindestanforderung.

Es ist zu erwarten, dass die anwesenden Eltern alles nur Erdenkliche daran setzen und alle Fördermöglichkeiten ausschöpfen werden, um ihren Sprösslingen zumindest erweitertes Niveau zu ermöglichen.

Integrative Angebote sind attraktiver als separate

Bei der Einrichtung der Integrativen Schule wurde davon ausgegangen, dass die separativen Klein- und Sonderklassen äquivalent ersetzt würden. Eine mechanistische Gleichgewichtsvorstellung lag zugrunde: Hier Aufbau, dort Abbau. Ausdruck dieser Haltung war die Annahme, dieser Umbau könne kostenneutral erfolgen.

Dabei wurde ein Faktor massiv unterschätzt: Die Tatsache, dass ein bei den Eltern unbeliebtes Angebot (das separate) ersetzt wird durch ein bei der Elternschaft akzeptiertes: das integrative. Schulschwach zu sein wurde plötzlich insofern interessant, als dadurch zusätzliche Förderressourcen ausgelöst werden konnten, ohne dass das Kind das gewohnte Setting zu verlassen brauchte. Diese Ausgangslage hat nicht nur zusätzliche Förderbedürfnisse generiert, sie hat auch eine neue Population in die Förderung gespült: Jene Kinder nämlich, deren Eltern separate Angebote abgelehnt hatten, obschon die Kinder Förderung dringend benötigt hätten. Folgende Schlüsse können daraus gezogen werden:

- Dieser Mechanismus ist zu kommunizieren. Das ist zwar schwierig, aber trotzdem ein Gebot der Fairness gegenüber der Schule und den in der Kritik stehenden Schuldiensten.
- Aufgabe der noch vielerorts geltenden Äquivalenzvorstellung von Integrativer Schulungsform und Kleinklassen.
- Klarere Kriterien bei der Indikationsstellung: Entgegen üblicher Annahmen ist dies aber nicht in erster Linie eine Sache der Schulpsychologie: Es ist die Bildungsverwaltung als Ganzes, bzw. die Volksschule, welche Zugangskriterien zu Stützmassnahmen zu formulieren hat. Die Psychologie kann und muss bei der Formulierung behilflich sein, und diese Kriterien (wenn sie denn psychologischer Natur sind) mit psychologischer und psychometrischer Methodik überprüfen und beurteilen.

Die (heil-)pädagogische Diagnostik erweitert die die Förderbedürfnisse

Die Teilautonome Schule nimmt zunehmend in Anspruch, selber entscheiden zu können und/oder zu wollen, welche Kinder Förderung brauchen und welche nicht. Diese Tendenz ist zu begrüssen, wenn damit nicht das Kind (die psychologische Diagnostik) mit dem Bade ausgeschüttet wird. Es handelt sich dabei um einen langsam sich vollziehenden Wechsel von einer psychologisch ausgerichteten zu einer schulnahen (heil-)pädagogisch ausgerichteten Diagnostik und Indikationsstellung. Schulnahe Diagnostik ist in der Regel Förderdiagnostik. Diese führt, durchaus ihrer Natur entsprechend, zu zusätzlichen Förderbedürfnissen. Die Einführungs-klasse (EK) kann dafür als gutes Beispiel (vgl. Fussnote 1) angeführt werden:

Nachdem der Eintritt in die EK nicht mehr zwingend einer schulpsychologischen Abklärung und Empfehlung bedurfte, stieg die Zahl der EK-SchülerInnen stark an. Das Standardisierte Abklärungsverfahren² (SAV) ist dafür ein weiteres Beispiel: Zwar wird dieses nicht schulnah realisiert, aber es ist zutiefst heilpädagogisch ausgerichtet, namentlich an der International Classification of Functioning (ICF). Im Gegensatz zur vielgeschmähten selektionsdiagnostischen Praxis der IV ist das SAV heilpädagogisch und systemisch ausgerichtet und berücksichtigt explizit den familiären und den professionellen Kontext bei der Beurteilung des schulischen Bedarfs. Das mag förderdiagnostisch gerechtfertigt (und gerecht) sein – aus Sicht der Steuerung weitet sich dadurch das Feld für Förderung! Das alles spricht weder gegen das SAV noch gegen Schulnahe Diagnostik. Aber es begründet neben der bereits gestellten Forderung nach Kontingenterierung folgende Schlussfolgerung:

- Schulnahe, schulische und heilpädagogische Förderdiagnostik sind strukturell zu verknüpfen mit psychologischer und Selektionsdiagnostik.

Diagnostik und Indikationsstellung erfolgen weder personenunabhängig noch ausserhalb des Systems

Sowohl die Schulpsychologischen Dienste wie auch andere Fachstellen sind als Agenten des Bildungssystems beteiligt an der Kostenentwicklung. Allerdings ist es weniger eine individuell «weiche Haltung» der SchulpsychologInnen, welche die wichtigste Rolle spielt, sondern der Beratungsauftrag selbst, der die SchulpsychologInnen verpflichtet, «aus einer Position der Mitte zwischen individuellen Bedürfnissen und schulischen Angeboten (...) zu vermitteln»³. Dieser Auftrag kann tatsächlich in Widerspruch treten zum Bedürfnis der Mengensteuerung. Allerdings ist ihm bei näherem Hinsehen durchaus Sinn abzugewinnen: Während der Kanton in der Regel durch die Volksschulämter das ganze System zu steuern hat, hat er gleichzeitig das Interesse des Einzelnen, des Speziellen und Individuellen zu wahren. Just dies geschieht in der Regel durch die vermittelnde Arbeit der Schulpsychologischen Dienste. Was auf den ersten Blick als Widerspruch erscheint (und in Bezug auf Mengensteuerung auch ein gewisser Widerspruch ist), entpuppt sich als weitsichtige, durchaus rationale Einrichtung eines Bildungswesens, das Verantwortung

sowohl für das Ganze, wie auch für das Spezielle zu übernehmen hat. – Folgende Schlussfolgerung lässt sich damit rechtfertigen:

- Bei der Indikationsstellung ist die Berücksichtigung des Speziellen im eigentlichen Sinn des Wortes als Er-Gänzung zu betrachten und nicht als Störfaktor.

Kriterien zur Indikationsstellung

Zwischen dem Kind, das integrativ in einer Regelklasse mit zwei andern Kindern in der integrativen Förderung (IF) gefördert wird, und demjenigen, das als SonderschülerIn eine Integrationsklasse (IK) besucht, gibt es fließende Übergänge. Nicht nur der sachunkundige Beobachter wird von aussen Mühe haben, diese Kinder trennscharf voneinander zu unterscheiden. Die Wege in und Gründe für die entsprechenden Settings können völlig unterschiedlich sein.

Ein Beispiel

Ein Kind, das in der Gemeinde X wegen eines unzulänglichen professionellen Umfeldes für eine Sonderschulung in einer regional organisierten Integrationsklasse vorgesehen ist, wird in die nächstgelegene Integrationsklasse der Nachbargemeinde Y eingeteilt. Erstaunt stellen die Lehrpersonen vor Ort fest, dass dieses «Sonderschulkind» aus der Gemeinde X schulisch durchaus vergleichbar ist mit einem anderen Kind aus ihrer Gemeinde, welches keinen Sonderschulstatus beansprucht

Solche und ähnliche Beispiele sprechen nicht nur für die bereits mehrfach erwähnte Differenzierung der Indikationskriterien. Mehr noch:

- Indikationskriterien müssen nicht nur differenziert werden, sie müssen auch offen und zugänglich gemacht werden

² Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) ist ein Instrument der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zur Vereinheitlichung des Zugangs zu Sonderschulleistungen. Für Kantone, die dem Konkordat Sonderschulung beigetreten sind, ist dessen Anwendung zwingend. Hauptanwender sind die Schulpsychologischen Dienste.

³ Zitat aus dem Leistungsauftrag des Schulpsychologischen Dienstes Basel-Landschaft. Dieser systemische Grundgedanke findet sich mutatis mutandis in zahlreichen Aufträgen der kantonalen Schulpsychologischen Dienste.

- Es ist systematisch darauf hinzuwirken, dass entsprechend dem Prinzip «Integration vor Separation» nicht die Integration, sondern die Separation begründet werden muss. Das ist sowohl eine Aufgabe der Volksschule selbst, wie auch der indizierenden Fachstellen.

Kostentreiber Integration

Aktuelle Zahlen⁴ weisen in Bezug auf die separative (Sonder-)Schulung im vergangenen Jahr erneut eine rückläufige Tendenz aus. Die Anzahl der an Privatschulen geschulten Schülerinnen und Schüler, welche die Volksschule nicht mehr zu tragen vermochte, ist seit 2009 kontinuierlich auf mehr als die Hälfte gesunken. Die Zahl der Einführungsklassen und Kleinklassen ist seit 2007 deutlich zurückgegangen. Auch die Platzierungen in stationären Einrichtungen scheinen in den letzten vier Jahren signifikant gesunken zu sein. Da trotz dieser Rückgänge die Kosten gestiegen sind, ist der wichtigste Kostentreiber in den Lektionen für integrativen Unterricht in Primar- und Sekundarschule zu suchen. Daraus lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Um griffige Massnahmen zu formulieren, ist eine Detailanalyse der Zahlen nötig. Bei welcher Lektionsart sind die grössten Anstiege zu verzeichnen? Wie sehen die Details und Mechanismen bei den wie kommunizierende Gefässe funktionierenden Stützangeboten aus (z.B. Verlagerung von Unterricht an Privatschulen in neue und leichter zugängliche integrative Lösungen an den Sekundarschulen)? Unterscheiden sich die Anstiege bei schulnahe indizierten gegenüber durch Fachstellen indizierten Massnahmen? Unterscheiden sich die Fachstellen in ihrer Praxis? Hängen regionale Unterschiede zusammen mit der Versorgungsdichte für andere Unterstützungsangebote? (etc.)
- Es ist zu klären, welcher Anteil der steigenden Kosten einem Preisanstieg der eingekauften Leistungen bei stationären Einrichtungen oder Privatschulen zu-

kommt und inwieweit es sich bei deren Angeboten um «Luxusvarianten» handelt.

Schülerpopulationen verändern sich

Wie stabil sind Schülerpopulationen? Wie verändern sich die Prävalenzen von Krankheitsbildern und weshalb? Wie kommt ein Phänomen wie die rasant angestiegene Diagnose der Autismusspektrumsstörung (ASS) zustande? Wie wirken sich Faktoren wie Leistungsdruck oder die Fortschritte der Neonatologie auf die Morbidität der Schülerpopulation aus? Welche Auswirkungen hat die Attraktivität des (Sonder-)schulangebots eines Kantons auf Zuzüger aus anderen grenznahen Kantonen und auf Expats (die nicht kämen, wenn gewisse Angebote nicht bestünden). Diese Fragen sind wenig untersucht und lassen folgende Schlussfolgerung zu:

- Um zu beantworten, ob der Anstieg der Förderbedürfnisse nicht auch mit einer tatsächlichen Veränderung der Schülerpopulation zu tun hat, wäre eine Antwort auf obenstehende Fragen wichtig, und zwar egal, ob die Hypothese eines Zusammenhangs bestätigt werden kann oder nicht. Die Antwort wäre wichtig für die Kommunikation gegenüber allen Playern aus Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit. Und allenfalls liessen sich gewisse Anstiege auch besser kommunizieren, z.B. weil damit Standortvorteile begründet werden könnten.

Ohne die Beteiligung der Schulpsychologie in Abrede zu stellen: Dem Autor war es ein Anliegen zu zeigen, dass eine Analyse der Kostenentwicklung zu kurz greift, die den diagnostizierenden Fachdiensten eine Hauptverantwortung auferlegt. Mehr noch: Sie ist gefährlich, weil sie von den entscheidenden Kostentreibern ablenkt.

Autor

Martin Brunner, Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP / Heilpädagogie ISP.

Bis Ende 2014 Co-Präsident der Interkantonalen Vereinigung der Leiterinnen und Leiter der Schulpsychologischen Dienste (IVL-SPD/AIR-SPS), Leiter Schulpsychologischer Dienst Basel-Landschaft

Adresse

Schulpsychologischer Dienst Basel-Landschaft
Wasserturmplatz 5, CH-4410 Liestal, m.brunner@bl.ch

⁴ Bezugsrahmen ist der Kanton Basel-Landschaft. Schweizweit werden (allerdings vom Autor nicht systematisch erhoben) ähnliche Tendenzen berichtet. Eine vorsichtige Verallgemeinerung der Schlussfolgerungen scheint erlaubt zu sein.



Sabine Tanner Merlo

Kognitiv-motivationale Einstellungen von Schulkindern mit (schul)psychologisch diagnostizierter und entsprechend etikettierter Hochbegabung

Ausgangslage

Lange Zeit ging man davon aus, dass Kinder mit besonders hoher intellektueller Begabung schulische Anforderungen problemlos meistern und keiner spezifischen Förderung bedürfen (vgl. z.B. Hoyningen-Süess 1999, 39). Dieses Vorurteil hielt sich ungeachtet der Tatsache, dass sich Schulerfolg aus weit mehr als nur hohen kognitiven Voraussetzungen konstituiert. Ein Umdenken begabten Kindern gegenüber nahm seinen Anfang gegen Ende der 90er Jahre. Im Zuge der Bestrebungen, die Schule für eine heterogene Schülerschaft tragfähiger zu machen, gelangten zunehmend auch Kinder mit besonderen Stärken in den Fokus. Studien legten an den Tag, dass ein differenzierender Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht unabdingbar ist, um den unterschiedlichen Lernwegen und den variierenden Lerntempi gerecht werden zu können, zumal die Lernvoraussetzungen der Kinder bereits bei Schulbeginn sehr unterschiedlich sind (Grossenbacher & Tettenborn 2014, 318). Die hier vorliegende Untersuchung sieht sich durch die Tatsache motiviert, dass eine

besonders hohe Begabung selbst im Kontext heutiger Lernumgebungen nach wie vor ein gewisses Risiko für schulisches Scheitern in sich birgt (Stamm 2008, 302). Bei so genannten Minderleistern äussern sich Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsverhalten trotz deutlich überdurchschnittlicher intellektueller Voraussetzungen nämlich nicht durch «normale» Leistungsentwicklungen, die bloss den Aspekt von Leistungsexzellenz vermissen lassen. Vielmehr fallen gravierende Lern- und Leistungsstörungen bis hin zum Verfehlen der Minimalziele des Unterrichts ins Gewicht (Olbertz 2007, 379). Ausserdem treten entsprechende Leistungsdefizite oftmals von sozialen und emotionalen Notlagen begleitet auf (Stamm 2007, 20). Die Mutter eines in diese Studie involvierten Schulkindes beschreibt die sich zuspitzende Schulsituation ihres Sohnes wie folgt: «Hat angefangen, sich schulische zu verweigern. Fiel in eine Depression. Hat Lebensunlust geäussert. Hat sich total von seiner Umwelt (Familie und Schule) zurückgezogen». Obwohl das Schicksal einzelner Schulkinder nicht unreflektiert verallgemeinert werden soll, erscheint es angesichts der Tragweite solcher Auffälligkeiten angemessen, spezifische Einstellungen von Hochbegabten zu beleuchten, die mit einer unproblematischen oder aber problematischen Lern- und Leistungsentwicklung einhergehen. Dies ist u.a. auch deshalb von besonderem Interesse, als der Grat zwischen Reüssieren und Scheitern bei Hochbegabten schmal erscheint und das Abdriften in Minderleister-Karrieren oftmals subtil verläuft.

Theoretischer Hintergrund

Wie gut Selbstverwirklichung und Anpassung des heranwachsenden Kindes im schulischen Umfeld gelingen, hängt wesentlich von motivationalen Merkmalen ab. So ist es gerade bei Hochbegabten häufig die Motivation, die darüber entscheidet, ob auch wirklich erwartungskonforme Leistungen gezeigt werden (Heller 2007, 429). Gemäss der Theorie des Leistungshandelns wird die Motivation, eine bestimmte Handlung auszuführen, durch mentale, also im Gedächtnis abgespeicherte Repräsentationen reguliert (Eccles & Wigfield 2002, 127). Solche Repräsentationen stellen bspw. das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, aber auch Zielorientierungen und subjektive Erklärungsmuster von Erfolg/Misserfolg dar. In der angloamerikanisch

geprägten Motivationspsychologie werden entsprechende Merkmale innerhalb eines Netzwerks, bestehend aus unterschiedlichen, motivationalen Personenmerkmalen interpretiert (Filipp 2006, 69). Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung werden entsprechende Personenmerkmale deshalb unter dem Begriff «kognitiv-motivationale Einstellungen» subsumiert. Im Laufe des natürlichen Entwicklungsprozesses werden die kognitiv-motivationalen Einstellungen der Kinder durch Umwelteinflüsse reguliert. Im frühen Schulalter gehen diese Einflüsse hauptsächlich aus den Bereichen Familie und Schule hervor. Den Erkenntnissen von Wigfield & Eccles (2001, 93) zufolge vermögen insbesondere Faktoren wie vergangene Leistungserfahrungen, das Geschlecht, sowie das kulturelle Milieu oder aber wahrgenommene Erwartungen von Eltern/Lehrpersonen die motivationale Ausgangslage eines Schulkindes zu beeinflussen. Die Ausprägung kognitiv-motivationaler Einstellungen erscheint vor dem Hintergrund eines mit bestimmten Erwartungen besetzten Hochbegabungslabes zweifellos interessant. Dies sowohl in Kombination mit erwartungskonformen oder aber erwartungswidrigen Schulleistungen.

Methode

Gegenstand der hier vorzustellenden Untersuchung sind kognitiv-motivationale Einstellungen von Hochbegabten mit (schul)psychologisch abgeklärter und entsprechend etikettierter Hochbegabung. Die Stichprobenrekrutierung war jedoch nicht auf einzelne Schulkinder mit Hochbegabungslabel, sondern ganze Schulklassen (3.–6. Schuljahr) ausgerichtet, welchen diese Kinder angehören. In diesem Sinne wurden 186 Regelklassen mit 3794 Schulkindern zu kognitiv-motivationalen Einstellungen befragt. Die Befragung ganzer Schulklassen eröffnete die Möglichkeit, die Einstellungen der Hochbegabten an einer Vergleichsgruppe bestehend aus hoch leistenden Schulkindern zu relativieren. Weil leistungsstarke Schulkinder erfahrungsgemäss über besonders vorteilhaft ausgeprägte kognitiv-motivationale Variablen verfügen, stellen sie zur Beurteilung der Ausgangslage der Schulkinder mit Hochbegabungslabel eine geeignete Referenzgruppe dar. Nach dem Untersuchungsrücklauf standen 172 Regelklassen als Untersuchungsteilnehmer fest. Aus diesen Klassen lagen 232 Schulkinder mit Hochbegabungslabel (Untersuchungs-

gruppe) vor. 95 besonders leistungsstarke Schulkinder dieser Klassen wurden der Vergleichsgruppe zugeteilt. Zur Bestimmung des Leistungsverhaltens wurden Schulnoten (Mathematik, Deutsch, Sachkunde) erhoben, sowie die jeweiligen Klassenlehrpersonen (schriftlich) befragt. Auf diese Weise wurden die hoch leistenden Vergleichskinder sowie die minderleistenden Untersuchungsgruppenkinder identifiziert. Die kognitiv-motivationalen Einstellungen sämtlicher Schulkinder wurden im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung erhoben. Der Fragebogen enthielt Skalen zu diversen kognitiv-motivationalen Einstellungsdimensionen. Ergänzend wurden die Schulzufriedenheit sowie die soziale Integration in den Klassenverband abgefragt. Die Datenauswertung ist empirisch-analytisch, d.h. anhand mehrfaktorieller Varianzanalysen erfolgt.

Ergebnisse

Ergebnisse der Untersuchung werden entlang von zwei ausgewählten Forschungsfragen präsentiert:

- Wie sind die kognitiv-motivationalen Einstellungen von hoch begabten Minderleistern im Vergleich mit Hochbegabten ohne minderleistendes Verhalten ausgeprägt?

In fast allen kognitiv-motivationalen Variablen waren für die Minderleister signifikant unvorteilhaftere Ergebnisse nachweisbar. So schätzen Minderleister ihre Fähigkeiten auf einem weit tieferen Level als die Hochbegabten ohne minderleistendes Verhalten ein. Dies in sämtlichen untersuchten Fähigkeitsselfstimmungen, d.h. einerseits global, aber auch domänenspezifisch (Mathematik, Deutsch). Zudem weisen Minderleister eine höhere Ichorientierung und eine geringere Aufgabenorientierung auf. Das heisst, dass sie sich weniger durch die Aufgaben selbst, als viel mehr durch das zu erreichende Leistungsziel motiviert fühlen. Ausserdem attribuieren sie Misserfolg weniger stark external: Zufall oder die Lehrperson werden seltener als Erklärungsursache in Erwägung gezogen, vielmehr wird die Ursache in mangelnden Fähigkeiten, zum Teil auch mangelnder Anstrengung ausgemacht. Solche Attributionen sind wenig vorteilhaft, weil sie aus der Überzeugung hervorgehen, aus eigener Anstrengung wenig an den schlechten Leistungsergebnissen verändern zu können. Auch in den ergänzend abgefragten

Merkmalsdimensionen waren für Minderleister zumeist negativere Ausprägungslevels wahrnehmbar. So fühlen sich die Minderleister signifikant schlechter in den Klassenverband integriert, als dies auf Hochbegabte ohne minderleistendes Verhalten zutrifft. Erstaunlich ist, dass ausgerechnet im Bereich Schulzufriedenheit ein signifikantes Resultat ausblieb. Dieses Ergebnis ist dahingehend zu interpretieren, dass auch die Schulzufriedenheit der Nicht-Minderleistenden auf einem nicht allzu hohen Level ausgeprägt ist.

- Wie sind kognitiv-motivationale Einstellungen von Hochbegabten ohne minderleistendes Verhalten im Vergleich zu Hochleistenden ausgeprägt?

In den meisten kognitiv-motivationalen Variablen schneiden die Hochbegabten ohne minderleistendes Verhalten auf einem vergleichbaren Level wie die Hochleistenden ab, was für bemerkenswert hohe kognitiv-motivationale Einstellungen spricht. So wurden bspw. in Fähigkeitsselbst Einstellungen sowohl global als auch domänenspezifisch keinerlei Unterschiede festgestellt. Eine Differenz zeigte sich im Bereich Zielorientierungen: während die Ichorientierung, d.h. die Orientierung am Leistungsziel, bei beiden Gruppen ähnlich ausfällt, weisen die Hochbegabten eine höhere Aufgabenorientierung als die Hochleistenden auf. Das heisst, dass sich die Motivation der hoch begabten Kinder stärker aus der Herausforderung der gestellten Aufgabe heraus konstituiert. Dies ist zweifellos eine positiv zu wertende Lernvoraussetzung, so dass sich die Hochbegabten in dieser Hinsicht gar noch von den Hochleistenden abheben. Angesichts der in kognitiv-motivationalen Variablen ermittelten, positiven Ausgangslage ist es erstaunlich, dass sich die Schulzufriedenheit der Hochbegabten tendenziell tiefer als bei den Hochleistenden ausgeprägt zeigt. Was die soziale Integration in den Klassenverband anbelangt, zeigten sich zwischen Hochbegabten und Hochleistenden keine Unterschiede, was für eine vergleichbar gute soziale Eingebundenheit beider Gruppen spricht.

Konklusion

In den Ergebnissen hat sich gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der als hoch begabt etikettierten Regelklassenkinder über sehr vorteilhaft ausgeprägte kognitiv-motivationale Einstellungen verfügt. Dies gilt für all

jene, die von keiner Minderleisterproblematik betroffen sind. Liegt jedoch minderleistendes Verhalten vor, so präsentiert sich die Ausgangslage höchst besorgniserregend. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass die festgestellten kognitiv-motivationalen Charakteristika die zukünftige Lern- und Leistungsentwicklung dieser Kinder hochgradig hemmen. Zudem besteht die Vermutung, dass entsprechende Einstellungen dann, wenn sie bei überdurchschnittlich begabten Kindern auftreten, oftmals von gravierenden emotionalen Problemen begleitet sind. Angesichts dieser Erkenntnis entspricht es einem vordringlichen Ziel, solch entwicklungsgefährdenden Negativspiralen möglichst rasch und effizient Einhalt zu bieten. Liegen ausgereifte Minderleisterproblematiken vor, sind nebst sonderpädagogischen meist auch therapeutische Massnahmen angezeigt. Um solch umfassende Entwicklungsstörungen gar nicht erst entstehen zu lassen, ist deren Vorbeugung höchste Priorität einzuräumen. Gelingt dies, dann ist zugunsten hoch begabter Kinder bereits sehr viel erreicht.

Anlass zu weiterführenden Überlegungen gibt ausserdem die Tatsache, dass die Schulzufriedenheit eines grossen Teils der als hoch begabt etikettierten Regelklassenkinder trotz der vorteilhaften kognitiv-motivationalen Ausgangslage beeinträchtigt ist. Dies ist insofern erstaunlich, als ein hohes Level in kognitiv-motivationalen Einstellungen und insbesondere die sehr ausgeprägt vorhandene Aufgabenorientierung an sich beste Voraussetzungen für Lernfreude und Schulzufriedenheit bieten. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die praktizierten Unterrichtsformen im Schulalltag eher wenig Kreativität und Raum für eigenmotiviertes Problemlösen zulassen und primär das Abarbeiten von einheitlichen, auf den Klassendurchschnitt ausgerichteten Lernzielen unterstützen. Dieser Sachverhalt ist in Zusammenhang mit den festgestellten Zufriedenheitseinbussen bedeutsam, weil davon auszugehen ist, dass eine leicht beeinträchtigte Schulzufriedenheit am Ausgangspunkt von subtil entstehenden, unheilvollen Entwicklungsverläufen steht. So erscheint es durchaus naheliegend, dass Frustration und Desinteresse, aber auch Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung nicht von einem Tag auf den anderen entstehen, sondern diesen Symptomen weniger gravierende Merkmale vorgelagert sind.

Folgerungen für die schulpyschologische

Praxis

- Eine deutlich überdurchschnittliche Begabung als potentieller Verursachungsfaktor von Schulschwierigkeiten auch bei atypischen Störungsbildern ist mit einzubedenken. Bei entsprechendem Verdacht macht eine schulpyschologische Begabungsabklärung unbedingt Sinn!
- Hinschauen, ehe die Situation eskaliert: Beratungen in Zusammenhang mit Unterforderung, Unterrichtslangeweile, disziplinarischen Schwierigkeiten, Arbeitsverhaltensproblematiken etc. anbieten. Schulen und Lehrpersonen für die Thematik sensibilisieren.
- Minderleistende Kinder in Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften beraten und unterstützen. Orientierungslinie: Aufarbeiten von Defiziten in Arbeitsplanung und Lerntechniken, Bezugspunkte zum schulischen Förderangebot in der Regelklasse schaffen.
- Besonderen Fokus auf Anstrengungsvermeidungstendenzen legen: Aufdecken der Strategie, durch Vermeidung scheinbar «erfolgreich» zu sein. Gemeinsam alternative Ziele festlegen. Gegebenenfalls thematisieren, dass die Bereitschaft zur Verhaltensveränderung für eine nachhaltige Verbesserung der Situation durch keine anderweitige Massnahme zu ersetzen ist.

Literatur

- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53 (1), 109–132.
- Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 65–72.
- Grossenbacher, S. & Tettenborn, A. (2014). Talent und Begabung in der Volksschule der deutschsprachigen Schweiz. In: M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 317–325). Bern: Huber.
- Heller, K.A. (2007). Zur Qualitätssicherung des Bildungsstandorts Deutschland. In: K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 425–442). Münster: Lit.
- Hoyningen-Süess, U. (1999). Begabungsförderung beginnt mit der Einstellung. In: SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität* (S. 39–44). Aarau: SKBF.
- Olbertz, J.-H. (2007). Hochbegabtenförderung zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik: Ansätze in den neuen Bundesländern. In: K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 375–394). Münster: Lit.
- Stamm, M. (2007). Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2008). Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6 (3), 301–319.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2001). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In: A. Wigfield & J.S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 91–120). San Diego: Academic Press.
- Die als Dissertationsprojekt angelegte Studie wurde im Dezember 2013 im Waxmann-Verlag publiziert:
- Tanner, S. (2013). *Schulkinder mit Hochbegabunglabel. Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen*. Münster: Waxmann.

Autorin

Sabine Tanner Merlo, Institut für Schule und Heterogenität, Pädagogische Hochschule Luzern
Sabine.Tanner@phlu.ch

Rezensionen

Kinder, Kinder! Vergangene, gegenwärtige und ideelle Kindheitsbilder

Dominik Becher / Elmar Schenkel (Hrsg.)

**Peter Lang, Edition Frankfurt a/Main, Bern, 2013.
219 Seiten.**



Kinder und Jugendliche sind in der Regel der Anlass, dass Fachleute der Kinder- und Jugendpsychologie in Aktion treten – im Unterricht, in der Schulpsychologie, in der Erziehungsberatung, in der Einzel- oder Familientherapie, in der besonderen Expertise und anderem mehr. Kindheitsbilder leiten offen

oder mehr oder weniger verdeckt das Handeln an. Sie haben dies seit jeher getan: Hier die Geschichten vom heiligen, vom unschuldigen und naiven Kind, da die Geschichten und die zugehörige Erziehung vom weltlichen, unfertigen, abhängigen, für das Üble gefährdeten Kind. Der vorliegende Band sammelt die Vorträge einer Ringvorlesung des Leipziger Studium Universale aus dem Jahr 2012 zum Thema Kindheitsbilder. Präsentiert werden diese in vier Unterabschnitten.

Da gibt es im ersten Abschnitt Referate zum Thema «Erzählte Kindheit» – Kindheitsgeschichten im Spannungsfeld von Originalität und Klischee, von wirklichkeitsnaher Erlebnisbeschreibung und pädagogischer Vereinnahmung, von Authentizität und Verwertbarkeit auf dem Markt.

Der zweite Teil subsummiert Beiträge zur Erziehung: Es ist die von den Erwachsenen bewusst gestaltete Kinderwelt, sie lebt von Kinderbildern, schafft Kinderwelten und produziert neue Kinderbilder – im Unterricht als Plädoyer für die «Anstiftung zum Nachdenken» (Fischer), im Alltag z.B. als Moralerziehung. Hier, das soll besonders hervorgehoben sein, mit einer ausgezeichnet orientierenden Kurzfassung über die Entwicklung des moralischen Denkens (Brigitte Latzko und Jenny Marschler). Der dritte Teil referiert zu Kindheit in Ethnologie und Religion. Projektionen des Magischen in die guten Wil-

den der Naturvölker, in die Unschuld der Kinder und in das Religiöse, sogar in die Wissenschaft, verbinden diese Dreiheit seit Alters. Wir können dies in einem Forschungsbericht zu einer Ethnie im Norden Mexikos verfolgen, vernehmen von Kinderbildern im alten Ägypten und in der Bibel.

Kindheit in Vergangenheit und Gegenwart bildet den vierten und Schlussabschnitt dieses Bandes. Das Eingangskapitel dazu ist wiederum besonders erwähnenswert. Es liefert prägnant und informativ einen historischen Abriss der Sozialgeschichte der Kindheit Maren Uhlig. Zwei Kapitel illustrieren Kindheiten aus verschiedenen aber vergangenen Zeiten – von Luther und seinen Kindern und Bach und seinen Kindern. Mit zwei Kapiteln zu aktuellen Themen schliesst das Buch: Das eine Kapitel nimmt Anstoss an der kollektiven Infantilisierung im Sprachgebrauch und im letzten Kapitel referiert der Pädiatrieprofessor der Universität Leipzig über «Das dicke Kind», notabene mit einem erfreulichen Fazit für unsern Berufsstand: Medikamentöse Therapiemassnahmen seien nicht effektiv, potenziell gefährlich; das blosse Animieren für körperliche Aktivität und richtiger Ernährung in kognitiven Erklärungsansätzen seien gescheitert. «Komplexe verhaltenstherapeutische Interventionen scheinen dagegen erfolgreich zu sein, bedürften aber angesichts der schieren Zahl der betroffenen Kinder und Jugendlichen eines Heeres von Psychotherapeuten und Verhaltenswissenschaftlern.» (212) Die Sammlung dieser Referate liest sich durchwegs gut. Die Kapitel bilden in sich geschlossene Einheiten. Deshalb kann das Buch ohne Bezugsverlust nach jedem Kapitel abgesetzt und wieder aufgenommen werden. Wir empfehlen die Lektüre dieses Sammelbandes sehr. Die Hingabe an die literarische Reise Station für Station ist eine immer wieder neue Anregung an die Befragung von uns selber: Was, woher und wie denn? Und wohltuend einmal etwas vom nicht schon «vermessenen Kind» zu vernehmen – vermessen?

Martin Inversini

Promotionskolleg: Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): / Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011. 173 Seiten.



Weltbilder und Menschenbilder sind das Fundament der Arbeit auch von Fachleuten der Kinder- und Jugendpsychologie. Neun Beiträge in diesem Buch gehen den Fragen nach den Konstitutionsbedingungen von Kindern, Kindheiten, Kinderwelten nach. Durchgängig zeigen sie, in welch

hoch komplexe Struktur heutige Kindheit eingebettet ist und in welchen Wechselwirkungen die verschiedensten Bilder, Vorstellungen, Ansichten über Kinder und die Kindheit vorhanden sind, uns beeinflussen, in uns und durch uns wirken.

Unüblich und doch, eine Warnung zum Voraus: Man lasse sich durch den «geschraubten» Wissenschaftsjargon und die unübersichtlichen Bandwurmsätze des Einführungs- und des zweiten Beitrags des Buches ja nicht abschrecken. Durchbeissen oder überspringen, es kommt deutlich besser. Weshalb Universitätslehrpersonen solches mitzeichnen, da gibt es für den Rezensenten nur Kopfschütteln. Geistige Brillanz dokumentiert sich nach meinem Verständnis anders.

Ob die Rede von Kindern ist oder von Kindheit, spielt eine Rolle, in der Politik und dann in der wissenschaftlichen Forschung, wie der erste Beitrag darlegt: «Kinder» – sollen sie vom nationalen Wohlfahrtsstaat via Umverteilung profitieren oder soll in die «Kindheit» gezielt investiert werden im Blick auf ihre Produktionskraft für die Gesellschaft in der Zukunft?

In einem zweiten Beitrag kommen die Kinder über sich selbst zu Wort. Sie verstehen sich vor allem als Menschen, die noch in Entwicklung begriffen sind und im familiären Kontext leben als entscheidende Grundlage für die Zukunft.

Wie fragil Kinderleben und Kinderidentität sein und werden kann, zeigt der dritte Beitrag: Wenn die Ide-

ologie des Patriarchs in der Vater-Kind-Beziehung nur den genetisch auf sicher dokumentierten Abkömmling zulässt. Mit Unbehagen zieht man Schlüsse auf die laufenden Diskussionen in der Fortpflanzungsmedizin. Ein nächster Beitrag zeigt die Widersprüche auf, in die Kinder eingespannt sind durch die staatlich verordnete Bildung und den erzieherischen Anspruch nach Emanzipation. Die in der «Kritischen Psychologie» befangene Autorin bemerkt dabei nicht, welche kindeswohl-schädigende Auswirkungen ihre «astreinen» prinzipiengeleiteten Ansprüchen an die Praxis haben können. Selbstkritik?

Aufwühlend das Kapitel «Kindersoldaten, Kindheitsbilder und Kinderrechte». Weit ab von uns? Nicht, wenn wir zur Kenntnis nehmen, wie die materielle Gier, die von uns reichen Staaten gesteuert wird, da mitmisch. In einem weiteren Kapitel kommen Kinder zu Wort über die Bewertung ihrer trennungs- und scheidungsbedingten Mobilität – eine Mühsal. Und wir vernehmen, wie sie noch nach Jahren der Trennung ihre ehemalige Kernfamilie als Hauptbezugssystem betrachten.

Und wie breit Ansichten über Kinder und ihre Bedürfnisse streuen, zeigt das Kapitel zur Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden – eine wichtige Information für uns Professionelle im Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung. Das vorletzte Kapitel artikuliert, wie subtil Kinderbilder bei den Lehrpersonen die Mikroprozesse in der Schule beeinflussen – Rituale, Routinen, Praktiken. Kinderwelten sind die von Erwachsenen mitgestalteten Welten: Das letzte Kapitel untersucht die Arbeit von PädagogInnen in Kindertagesstätten und plädiert für ihre bessere berufliche Qualifizierung.

Das Buch berichtet als Promotionskolleg Wissenschaftliches sozusagen frisch ab Presse: Neue Informationen, aber nicht als «abgerundete» Beiträge. Wichtig ist der Einblick in eine Perspektivenvielfalt. Interessant die Literaturverzeichnisse, die eine Fundgrube für weitere thematische Vertiefungen darstellen und dort dokumentierte methodologische Vielfalt: Dokumente wissenschaftlicher Arbeit zu Kindern an Universitäten als Annäherung an deren Perspektiven, als deren Weltsicht und Lebenswelt. Da gelten ethnomethodologische Verfahren, wir erhalten Einblick in neue wissenschaftliche Methoden der Interpretation von Interviews, in die systematische Auswertung von Videos, u.a.m. Hochinteressante Anregungen für die Auswertung «informell»

beschaffter Daten. Für Viele von uns macht solches ja einen grossen Teil der Alltagsarbeit aus.

Also eine eigentlich unverzichtbare Ergänzung zur Monokultur der kausalanalytisch–empirischen Methodologie, in welcher die meisten von uns gezwungenermassen von den Unis her sozialisiert sind.

Martin Inversini

Grosses Dankeschön!

Mit diesen zwei Rezensionen verabschiedet sich Martin Inversini als Rezensent – nicht aber als Leser – von P&E. Martin Inversini hat während vielen Jahren Bücher für uns besprochen. Sein grosser Sachverstand, sein kritischer Geist wie auch sein Mut bei Bedarf auch Dinge in Frage zu stellen wurden von der Redaktion und auch von der Leserschaft – wie Rückmeldungen immer wieder zeigten – sehr geschätzt. Wir sind Martin für seine zeitaufwändige ehrenamtliche Arbeit zu grossem Dank verpflichtet.

Durch den altersbedingten Weggang von Martin Inversini sind wir auf der Suche nach Kolleginnen und Kollegen, die Lust am Lesen (und darüber schreiben) haben. Zu jeder thematischen Nummer stellen wir redaktionsintern jeweils eine Literaturliste zusammen, aus der Werke ausgewählt werden können, die gratis zur Verfügung gestellt werden. Aber auch Besprechungen zu anderen aktuellen Themen sind willkommen. Wer Lust verspürt mitzumachen, melde sich bei info@skjp.ch oder direkt bei einem Redaktionsmitglied.

Redaktion P&E



MATTIELLO

46. SKJP Mitglieder- versammlung/Tagung Basel 2015

Kinder- und JugendpsychologInnen: Fachleute für Entwicklung

Die diesjährige SKJP-Mitgliederversammlung/Tagung zum Thema «Kinder- und JugendpsychologInnen: Fachleute für Entwicklung» vermochte über 170 Personen nach Basel zu locken. Am Vormittag referierte Prof. Dr. Alexander Grob zum Thema «Kinder- und Jugendpsychologie: Entwicklung und Förderung in Systemen» und Mitarbeitende der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel gaben einen Einblick in ihr vielfältiges und praxisrelevantes Schaffen. Anschliessend präsentierte der SPD Basel-Stadt seine Arbeit auf der Sekundarstufe II (Brückenangebote, Berufsschulen, Gymnasien). Die Mitgliederversammlung vom Nachmittag wurde durch den Basler Erziehungsdirektor und aktuellen EDK-Präsidenten Christoph Eymann eröffnet. Sein Votum war geprägt von Wertschätzung und Anerkennung gegenüber der Arbeit von Kinder- und JugendpsychologInnen. SKJP-Präsident Philipp Ramming seinerseits begrüsst die Teilnehmenden gekonnt locker in allen vier Landessprachen und führte in gewohnt launiger Weise durch die Versammlung. Die statutarischen Geschäfte gingen ohne grosse Diskussionen über die Bühne. Anstelle der zurücktretenden Esther Mohajeri wurde neu Markus Bründler in den Vorstand gewählt. Philipp Ramming wurde für eine weitere Amtsdauer von drei Jahren als Präsident wiedergewählt. Jahresberichte, Rechnung 2014 und Budget 2015 wurden genehmigt. Der Mitgliederbeitrag bleibt unverändert. Zum Schluss stellte Prof. Dr. Alexander Grob seinen Doktorats-Studiengang SEED in Schulpsychologie, Entwicklungsdiagnostik und Erziehungsberatung vor und Roberto Sansossio vom Vorstand FSP orientierte über die Arbeitsschwerpunkte des Dachverbands. Die Ehrung der neuen FachtitelträgerInnen in Kinder- und Jugendpsychologie FSP leitete über zur Verleihung des SKJP-Förderpreises 2015 an Claudia Eugster. Ein Apéro auf der sonnigen Terrasse

des Rialto beschloss den offiziellen Teil gebührend. Und Zoobesuch und Nachtessen in spezieller Atmosphäre rundeten den gelungenen Tag ab.

Josef Stamm

46^{ème} assemblée générale ASPEA avec conférence, Bâle 2015

«Psychologues de l'enfance et de l'adolescence : spécialistes du développement»

de l'association faitière. Hommage a été rendu aux nouvelles et nouveaux titulaires du titre spécialisé de psychologue spécialiste en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP, puis le Prix d'encouragement ASPEA 2015 a été remis à Claudia Eugster. La partie officielle s'est terminée par un apéritif sur la terrasse ensoleillée du Rialto. Une visite au Jardin zoologique et un souper dans une atmosphère originale ont agréablement complété cette journée réussie.

Josef Stamm

L'assemblée générale /conférence ASPEA de cette année, placée sous le titre « Psychologues de l'enfance et de l'adolescence : spécialistes du développement », a attiré plus de 170 personnes à Bâle. Le matin, le professeur Alexander Grob a prononcé un exposé intitulé « Psychologie de l'enfance et de l'adolescence : développement et promotion des enfants et adolescents dans le cadre de systèmes », et des chercheurs attachés à la chaire de Psychologie du développement et de la personnalité de l'Université de Bâle ont donné un aperçu de leur activité variée et d'une grande importance pour la pratique. Puis le Service de psychologie scolaire de Bâle-Ville a présenté son travail au degré secondaire II (offres de pont, écoles professionnelles, gymnases). Christoph Eymann, directeur du département de l'Instruction publique de Bâle et actuel président de la CDIP, a ouvert l'assemblée générale de l'après-midi. Ses propos étaient empreints de reconnaissance et de respect pour le travail des psychologues de l'enfance et de l'adolescence. Philipp Ramming, président de l'ASPEA, a salué l'assistance avec aisance dans les quatre langues nationales, et a dirigé l'assemblée avec sa bonne humeur habituelle. Les affaires statutaires ont été expédiées sans grandes discussions. Markus Bründler a été élu au comité à la succession d'Esther Mohajeri, démissionnaire. Philipp Ramming a été réélu à la présidence pour une nouvelle période de fonction de trois ans. Rapports annuels, comptes annuels 2014 et budget 2015 ont été approuvés. La cotisation de membre demeure inchangée. Pour terminer, le professeur Alexander Grob a présenté le doctorat en psychologie scolaire, diagnostic du développement et conseil en éducation (« SEED ») vor, et Roberto Sansossio, du comité FSP, a informé sur les activités prioritaires

Claudia Eugster erhält den SKJP-Förderpreis 2015

für die Masterarbeit «Auswirkungen der destruktiven und konstruktiven Konfliktaustragung der Eltern auf das kindliche Befinden»

Die Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP vergibt alle zwei Jahre den mit CHF 3'000.00 dotierten SKJP-Förderpreis. Mit dem Preis werden junge Psychologinnen und Psychologen für die Qualität ihrer Masterarbeit ausgezeichnet.

Der Förderpreis 2015 geht an Claudia Eugster für ihre Masterarbeit «Auswirkungen der destruktiven und konstruktiven Konfliktaustragung der Eltern auf das kindliche Befinden», eingereicht und angenommen an der Universität Zürich, Lehrstuhl für Klinische Psychologie mit Schwerpunkt Kinder/Jugendliche und Paare/Familien.

In der prämierten Arbeit wurden die Auswirkungen der verdeckt-hostilen (passiv-aggressiven) Konfliktaustragung der Eltern auf die Kinder wie auch die familiäre Kohäsion und elterliche Sensitivität als Schutzfaktor im Hinblick auf offen-hostile Konflikte zwischen den Eltern untersucht.

Die in der ausgezeichneten Arbeit erhobenen Befunde verbessern das Verständnis über die Auswirkungen der verschiedenen Arten der Konfliktaustragung und geben Hinweise für die praktische Arbeit in Therapie und Beratung von Eltern und Familien.

Die Jury des SKJP-Förderpreises würdigt die prämierte Arbeit für ihre breite theoretische Einbettung, die Differenzierung der Hypothesen, die empirische Untersuchungsanlage und für die kritische Reflexion der erhobenen Befunde. Die Arbeit zieht praktisch relevante Schlussfolgerungen, die für die psychologische Arbeit mit Eltern und Familien bedeutsam sind.

Der Preis wurde im Anschluss an die Mitgliederversammlung der SKJP am 13. März 2015 in verliehen.

Josef Stamm



Claudia Eugster

Claudia Eugster reçoit le Prix d'encouragement ASPEA 2015

résultats obtenus. Le travail tire des conclusions pratiques pertinentes qui seront importantes pour le travail psychologique avec parents et familles.

Josef Stamm

pour son travail de master « Répercussions sur le bien-être de l'enfant du mode de règlement destructif ou constructif des conflits entre ses parents » (trad.),

L'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA décerne tous les deux ans un Prix d'encouragement ASPEA doté de CHF 3'000.00. Ce Prix récompense de jeunes psychologues pour la qualité de leur travail de master.

Le Prix d'encouragement 2015 va à Claudia Eugster pour son travail de master intitulé « Répercussions sur le bien-être de l'enfant du mode de règlement destructif ou constructif des conflits entre ses parents » (trad.), déposé et accepté à l'Université de Zurich, chaire de Psychologie clinique, branche principale Enfants/Adolescents et Couples/Familles.

Dans le cadre du travail primé ont été étudiées les répercussions sur les enfants du règlement en hostilité cachée (passif-agressif) des conflits entre parents ainsi que la cohésion familiale avec sensibilité parentale comme facteur de protection pour l'enfant en cas de règlement des conflits entre parents dans un climat d'hostilité déclarée.

Les résultats montrent que le règlement des conflits entre parents en hostilité cachée (passif-agressif) a des répercussions nocives dans toutes les dimensions du bien-être de l'enfant qui ont été étudiées. Une forte cohésion familiale avec sensibilité parentale prononcée en cas de conflits entre parents en hostilité déclarée est un facteur de protection pour l'enfant.

Les résultats du travail récompensé améliorent la compréhension des répercussions des différents modes de règlement des conflits et donnent des indications pour le travail pratique de thérapie et de conseil aux parents et familles.

Le jury du Prix d'encouragement ASPEA rend hommage au travail récompensé pour ses diverses qualités : vaste base théorique, différenciation des hypothèses, structure d'enquête empirique et réflexion critique sur les

Auswirkungen der destruktiven und konstruktiven Konfliktaustragung der Eltern auf das kindliche Befinden

Verfasst an der Universität Zürich am Lehrstuhl für Klinische Psychologie mit Schwerpunkt Kinder/ Jugendliche und Paare/ Familien (Professor Dr. Guy Bodenmann). Die Arbeit wurde mit dem SKJP-Förderpreis 2015 ausgezeichnet.

Konflikte kommen in allen Familien vor und gehören zu den häufigsten und schwerwiegendsten Problemen, die Kinder im Alltag zu bewältigen haben. Studien berichten sogar, dass elterliche Konflikte zu den drei wichtigsten Stressfaktoren im Leben eines Kindes zählen. Relevant dabei ist aber nicht so sehr, ob Eltern streiten, sondern vielmehr wie sie streiten, d.h. wie sie Konflikte austragen. Folglich unterscheidet man zwischen der destruktiven und konstruktiven Konfliktaustragung, welche das Wohlbefinden der Kinder, der Eltern und der ganzen Familie unterschiedlich beeinflussen.

Bei der destruktiven Konfliktaustragung unterscheidet man zusätzlich zwischen dem offen-hostilen Konfliktstil und dem verdeckt-hostilen (passiv-aggressiven) Konfliktstil. Der offen-hostile Konfliktstil kennzeichnet sich durch direkt sichtbares, aggressives Verhalten zwischen den Eltern, im Extremfall in Form von Gewalt. Zur offen-hostilen Konfliktaustragung gehören Streitlust, Abwertungen, Beleidigungen, Drohungen, Stossen und Schubsen wie auch Schreie und Schläge. Der verdeckt-hostile Konfliktstil hingegen reflektiert mehr ein passiv-aggressives Konfliktmanagement. Dazu zählen beispielsweise unausgesprochene, non-verbale Spannungen zwischen den Eltern (z.B. absichtlich Sachen und Termine vergessen, die dem Partner wichtig sind), Abneigung und Groll gegenüber dem Partner, Rückzug und Ablehnung sowie die Verwei-

gerung von Nähe und Zärtlichkeit. Eltern können ihre Konflikte aber auch auf eine konstruktive Art handhaben. Eine konstruktive Konfliktaustragung ist gekennzeichnet durch verbale und körperliche Zuneigung, Problemlösung, Kompromissbereitschaft sowie eine ruhige Sprechweise und positive Emotionalität. Im Gegensatz zum destruktiven, offen-hostilen Konfliktstil ist der verdeckt-hostile Konfliktstil und die konstruktive Konfliktaustragung der Eltern und deren Auswirkungen auf die Kinder weit weniger untersucht. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls wenig bekannt über die potenziellen Schutzfaktoren angesichts destruktiver elterlicher Konflikte sowie über die Wirkmechanismen im Hinblick auf die konstruktive Konfliktaustragung der Eltern.

Die vorliegende Arbeit hat deshalb die Untersuchung von drei zentralen Fragestellungen zum Ziel:

- 1) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der passiv-aggressiven Konfliktaustragung der Eltern und dem kindlichen Befinden?
- 2) Wird der Zusammenhang zwischen der offen-hostilen Konfliktaustragung der Eltern und den emotionalen Problemen sowie der Hyperaktivität der Kinder durch die familiäre Kohäsion und elterliche Sensitivität moderiert?
- 3) Wird der Zusammenhang zwischen der konstruktiven Konfliktaustragung der Eltern und dem prosozialen Verhalten des Kindes durch den Erziehungsstil mediiert?

Um die Fragestellungen zu testen, wurden zwei separate und voneinander unabhängige Online-Stichproben erhoben; eine Eltern-Stichprobe und eine Kinder-Stichprobe. An der Eltern-Stichprobe haben insgesamt 354 Mütter oder Väter teilgenommen, wobei die Rekrutierung vorwiegend über Internetforen, Elternvereinigungen und Musikvereine erfolgte. An der Kinder-Befragung haben 92 Kinder im Alter zwischen 11 und 13 Jahren teilgenommen, hier gelang die Rekrutierung insbesondere über Schulen, Sportvereine, Cevis und Pfdas sowie Facebook. Die erste und dritte Fragestellung wurde nur an der Eltern-Stichprobe getestet. Die zweite Fragestellung hingegen, in der es um die Schutzfaktoren bei elterlicher offen-hostiler Konfliktaustragung geht, wurde sowohl aus Sicht der Eltern als auch aus Sicht der Kinder getestet. Die verschiedenen Arten der Konfliktaustragung sind mit

dem Fragebogen zur Konflikt-Kommunikationsqualität (KOMQUAL; Bodenmann, 2000) erhoben worden, wobei zur Erfassung der verdeckt-hostilen (passiv-aggressiven) Konfliktaustragung eigens für diese Untersuchung entsprechende Items (z.B. «Den Partner absichtlich vor anderen Personen blossstellen»; «Den Partner in gewissen Situationen absichtlich ignorieren») entwickelt wurden. Das kindliche Befinden wurde mittels dem Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) erfasst, der die fünf Dimensionen emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen sowie prosoziales Verhalten aufweist. Die Ergebnisse belegten, dass aus Sicht der Eltern eine passiv-aggressive Konfliktaustragung der Eltern einen signifikanten Einfluss auf die kindlichen emotionalen Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen sowie auf das prosoziale Verhalten hat. Dieser Befund steht im Einklang mit den wenigen bereits existierenden Studien zur Auswirkung der verdeckt-hostilen Konfliktaustragung der Eltern. Wie sich aus diesen Resultaten schlussfolgern lässt, sind Kinder sehr sensibel bezüglich dem Konfliktverhalten der Eltern. Sie nehmen nicht nur verbale und in voller Lautstärke ausgetragene Konflikte der Eltern wahr, sondern registrieren auch höchst unterschwellige, subtile Streitigkeiten der Eltern, die dann zu internalisierenden und externalisierenden Störungen bei Kindern führen können.

Weiter bestätigten die Resultate, dass aus Perspektive der Eltern der Zusammenhang zwischen der offen-hostilen Konfliktaustragung der Eltern und der kindlichen Hyperaktivität durch die familiäre Kohäsion moderiert wird. Dies bedeutet, dass bei einem offen-hostilen Konfliktstil der Eltern eine hohe familiäre Kohäsion (aber nicht eine hohe elterliche Sensitivität) die Kinder vor Hyperaktivität schützt. Es ist anzunehmen, dass sich Kinder bei einer hohen familiären Kohäsion weniger bedroht fühlen durch die elterlichen Konflikte und deshalb weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Weiter konstatierten die Ergebnisse, dass aus Sicht der Eltern der Zusammenhang zwischen dem offen-hostilen Konfliktstil der Eltern und den emotionalen Problemen des Kindes durch die elterliche Sensitivität moderiert wird. Das heisst, dass bei einer häufigen offen-hostilen Konfliktaustragung die elterliche Sensitivität (aber nicht die familiäre Kohäsion) die Kinder vor emotionalen Problemen

schützt. Diese beiden Befunde unterstützen die bereits wenigen vorliegenden Studienergebnisse von anderen Forschern. Würde die vergleichbare Fragestellung jedoch aus der Perspektive der Kinder getestet, haben sich keine signifikanten Moderationseffekte gezeigt. Aus Sicht der Kinder wirken also weder eine hohe familiäre Kohäsion noch eine hohe elterliche Sensitivität als Schutzfaktoren gegen emotionale Probleme oder gegen Hyperaktivität bei einer offen-hostilen Konfliktaustragung.

Die Ergebnisse der dritten Fragestellung belegten, dass aus Sicht der Eltern der Zusammenhang zwischen der konstruktiven Konfliktaustragung der Eltern und dem prosozialem Verhalten des Kindes durch den Erziehungsstil vermittelt wird. Dieser Befund unterstützt die Resultate von einzelnen anderen Forschern, die hinsichtlich des negativen Sachverhalts berichteten, dass eine ineffektive Erziehung den Zusammenhang zwischen elterlichen Konflikten und ungünstiger kindlicher Entwicklung mediiert. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich schlussfolgern, dass Kinder, deren Eltern konstruktiv streiten, die Konflikte gar nicht direkt miterleben müssen, um die positiven Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung zu erfahren. Eltern, die über einen konstruktiven Konfliktstil verfügen, sind trotz den Differenzen mit dem Partner weiterhin fähig, den Kindern Wärme, Zuneigung und Unterstützung zu geben sowie für sie emotional verfügbar zu sein. Diese positiven Eigenschaften der Erziehung wirken sich sodann förderlich auf die Entwicklung der Kinder aus und erhöhen deren prosoziale Verhaltensweisen. Insgesamt helfen die Befunde der vorliegenden Arbeit die Auswirkungen der verschiedenen Arten der Konfliktaustragung und deren Wirkmechanismen auf das kindliche Befinden besser zu verstehen. Anzumerken bleibt aber, dass obwohl Konflikte in allen Familien vorkommen, nur ein kleiner Teil der Kinder Verhaltensauffälligkeiten und/ oder psychische Störungen entwickelt. Trotzdem ist dieser Teil der Kinder, die von der konfliktreichen Beziehung der Eltern negative Folgen davontragen, auf keinen Fall zu vernachlässigen.

Claudia Eugster

Herzlich willkommen – Neumitglieder der SKJP-ASPEA

(November 2015 – April 2016)

Dr. Denise Hampson, Winterthur
Regula Buchli Hostettler, Bern
Maya Caviezel-Pecelj, Fällanden
Dr. Annette Cina, Fribourg
Pia Studer-Hegglin, Biel
Fabienne Bréchet, Olten
Maurin Kämpfen, Luzern
Maria Vetsch Padrutt, Zürich
Dr. Anja Geiger, Winterthur
Liliane Stutz, Zürich
Mélima Fernandes-Fernandez, Sascévoz
Katrin Herrmann, Bern
Dominic Urwyler, Basel
Marion Kabongi-Pauling, Pont-la-Ville
Sandra Hartmann, Zofingen
Susanne Heitz, Pfäffikon
Selina Schwager, Olten
Lea Bründler, Luzern
Carmen de Witt-Amrein, Trimbach
Silvia Menzinger, Basel
Fanny Renevey, Belfaux
Tanja Garau Schneider, Liestal
Isabelle Lüthi, Ipsach
Dr. Partrizia Cimeli, Lüterswil
Catrina Hew, Zürich
Corinne Guggenheim, Zürich
Esther Luder, Mörschwil
Clémentine Tombez, Bern
Monika Haag, St.Gallen
Prof. Dr. Markus Landolt, Zürich

Verstorben

Franco Andreoli, Rüscheegg-Heubach
Eliane Müller-Faessler, Bremgarten BE
Béatrice Moret-Bichsel, Zürich
Marie-Louise, Staehelin, Biel/Bienne

Neue Fachtitelträger/innen

**«Fachpsychologe/in für Kinder- und
Jugendpsychologie FSP»**

Alison Banfi, Miège
Eleonora Gradenwitz, Zürich
Anne Guidoux, Sierre
Joachim Gygax, Spiez
Karin Hediger, Zürich
Saly Johnson, Wettingen
Martin Kocher, Schwarzenburg
Brigitte Kunkel, Zürich
Franziska Peternac-Pfund, Schaffhausen
Sabine Schumacher, Düringen
Karin Stauber, Liebefeld
Isabelle Züttel-Felder, Biberist

Praxisforschungstag 2014 in Bern

Seit über 30 Jahren betreiben die Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern Praxisforschung. Meist handelt es sich um spontan entstandene Gruppen, welche ein Thema aufgreifen und im gemeinsamen Austausch vertiefen. Dabei wird einerseits die bisherige Praxis evaluiert und theoretisch vertieft, andererseits werden auch prospektiv neue Themen aufgegriffen. Theorie und Praxis stehen dabei in einem dialektischen Verhältnis.

Die Praxisforschung schöpft ihre Energie dabei aus dem Umstand, dass die viel beschworene wissenschaftliche Evidenzbasierung unseres Handelns oft alles andere als evident ist und zwischen Wissenschaft und tätiger Praxis nicht selten eine Lücke besteht. Die Praxisforschung arbeitet an dieser Schnittstelle. Sie untersucht die Frage, wie allgemeine wissenschaftliche Erkenntnisse in kontextbezogenes Handlungswissen übersetzt werden können. Sie versucht dabei auch, aus unpersönlichen Wissensbeständen persönliches, d.h. in die Person integriertes Wissen zu schaffen. Sie macht implizites Erfahrungswissen explizit, so dass dieses geteilt werden kann: wir teilen Wissen, um es zu vermehren. Experten und Expertinnen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie in der Komplexität das Wesentliche rasch zu erkennen vermögen; die Praxisforschung hilft beim Aufbau einer solchen Expertise, indem sie Wissensbestände hierarchisiert. Kurz: sie versucht, aus einer trennenden Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis eine verbindende Nahtstelle zu machen.

Aus diesen Aktivitäten entstehen Handreichungen für die Praxis, Arbeitsmaterialien, interne Berichte oder Publikationen, welche auch im Internet für alle zugänglich sind. Wichtig ist dabei auch der Austausch zwischen den unterschiedlichen Regionalstellen, man teilt Wissen und Erfahrungen. Die Aktivitäten der Praxisforschung im Kanton Bern werden von einer Kommission koordiniert und gelegentlich auch angeregt. Diese veranstaltet regelmässige Weiterbildungen für alle Mitarbeitenden der Stellen und interne Praxisfor-

schungstage, an denen die Arbeiten vorgestellt und diskutiert werden.

Es war dabei schon seit langem ein Anliegen, den Blick über die Kantonsgrenzen hinaus zu erweitern. Diese Idee wurde nun mit dem ersten gesamtschweizerischen Praxisforschungstag vom 20. November 2015 in Bern realisiert. Ziel war es dabei, Praxisforschende aus der ganzen Schweiz zusammen zu bringen, aktuelle Arbeiten vorzustellen, sich zu vernetzen und den Austausch zu pflegen, allenfalls auch neue interkantonale Projekte zu initiieren. Der Aufruf war ein Erfolg: Es erschienen fast 120 Teilnehmende aus neun Kantonen zu diesem Anlass, der von Thomas Aebi (Leiter Ressort Praxisforschung) thematisch eingeleitet und moderiert wurde. Prof. Dr. Roland Reichenbach von der Universität Zürich eröffnete die Tagung mit einem fulminant vorgetragenen Referat, welches aktuelle pädagogische Glaubenssätze gehörig gegen den Strich bürstete und so den Blick öffnete.

Mitarbeitende der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern und Absolventinnen des Masterstudiengangs MAS DDPC der Universität Basel stellten fortgeschrittene oder eben abgeschlossene Praxisforschungsprojekte vor. Referentinnen und Referenten waren Claudia Grob (Hochbegabung), Nina Geiser und Rebecca Isaaak (Schulabsentismus), Niklaus Oberholzer (Akzeptanz von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen), Rahel Härter, Renate Poncet, Nadja Zesiger, Clémentine Tombez (Ressourcen-Aktivierung), Eva Häusler, Vanna Etter, Vanessa Stolz, Martina Steiner, Lena Ruesch (Beratung von Jugendlichen und ihren Eltern), Philipp Loretini (Gruppenangebote für schüchterne Kinder), Mirjam Blunsch, Géraldine Meier (Katamnese-studie zu Heimjugendlichen) und Katarina von Steiger (Geschichte der Bernischen Erziehungsberatung). Dabei wurde die methodische Vielfalt der Zugänge in der Auseinandersetzung mit der Praxis deutlich sichtbar. Das Programm wurde durch vier professionell gestaltete Kurzfilme des SPD St. Gallen rund um Fragen der Schulpsychologie aufgelockert, welche von Herrmann Blöchlinger vorgestellt wurden. Das offene Mikrofon, die Pausen mit Speis und Trank und das gemeinsame Mittagessen boten Möglichkeiten zum informellen Austausch und zur Vernetzung. Walter Braun (Bern) in-

itierte dabei unter dem Titel «Psychologie für die Schule 2030 – Schulpsychologie wohin?» eine Arbeitsgruppe, der auch Markus Hartmeier (St. Gallen) und Peter Sonderegger (Luzern) angehören – weitere Interessierte sind herzlich willkommen. Zum Abschluss verzauberte der Magier Christoph Borer aus Biel das staunende Publikum.

Es wurde klar, dass ähnliche Tagungen in einem sinnvollen Rhythmus an anderen Orten in der Schweiz weitergeführt werden sollen. Die Praxisforschungskommission der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern bot eine erstmalige Plattform und wird für die Initiierung und Koordination weiterer solcher Anlässe besorgt sein. Materialien zu dieser Tagung finden sich auf der Homepage der EB-Stellen unter dem Register Praxisforschung: www.erz.be.ch/erziehungsberatung

Thomas Aebi

Praxisforschung Erziehungsberatung des Kantons Bern

«Ressourcenaktivierung in der beraterisch-therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen»

Härter Rahel, Poncet Renate, Tombez Clémentine, Zesiger Nadja

Die Orientierung an den Ressourcen einer Person hat in den letzten Jahrzehnten sowohl in der Öffentlichkeit als auch im Beraterisch-therapeutischen Kontext stets an Bedeutung gewonnen. In der Psychologie sind bereits seit den siebziger Jahren Theorien und therapeutische Ansätze bekannt, welche eine zunehmende Verschiebung des Schwerpunktes der therapeutischen Arbeit weg von einer Defizitorientierung hin zur Ressourcenförderung unterstreichen. Positive Eigenschaften, Fähigkeiten oder auch Beziehungen der Klienten werden dabei aktiv als therapeutische Elemente in die Beratung miteinbezogen und zur Unterstützung genutzt. Ein Blick auf die psychologische Fachliteratur macht deutlich, dass ein Fokus auf Ressourcen weit mehr beinhaltet als erhöhtes Wohlbefinden und verstärkte Leistungsfähigkeit. Auch ist er aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen heute nicht mehr wegzudenken.

In der vorliegenden Praxisforschungsschrift wird ein Schwerpunkt auf die konkrete Arbeit mit Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien gelegt. Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im theoretischen Teil finden sich eine historische Übersicht der Thematik, Definitionen der Schlüsselbegriffe sowie eine Erläuterung der Wirkmechanismen von Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie zur Förderung von Entwicklung. Nachfolgend fokussiert ein Kapitel spezifisch auf die Ressourcenarbeit im Zusammenhang mit den Klienten von Erziehungsberatungsstellen.

Im praktischen Teil wird die Verknüpfung mit der Realität der Ressourcenarbeit auf den Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern hergestellt. Die qualitativen Ergebnisse der im Frühling 2013 durchgeführten Interviews mit erfahrenen Psychologen wer-

den zusammengefasst dargestellt. Aufbauend auf den Interviews sind in der anschliessenden Werkzeugkiste 27 Interventionen zur Stärkung, Förderung und Entwicklung von Ressourcen bei Kindern, Jugendlichen und deren familiären Systemen zu finden. Dieser Teil soll als Ideenspeicher und Nachschlagewerk dienen, mit dem Ziel, die Ressourcenaktivierung als wichtigen Teil der Beraterisch-therapeutischen Arbeit präsent zu halten.

Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS DDPC, Universität Basel

«Nutzung von vorschulischen Betreuungsangeboten durch Migrationsfamilien – Angebotsübersicht der Region Bad Zurzach»

Sally. Johnson, in Zusammenarbeit mit Simone. Stamm, SPD Aargau, Regionalstelle Bad Zurzach

Die Nutzung von vorschulischen Betreuungsangeboten durch Migrationsfamilien ist wichtig, da Selektionsprozesse bereits vor dem Eintritt in die Schule beginnen und Migrantenkinder oftmals im Hintertreffen gegenüber einheimischen Kindern sind. Sozioökonomisch oft schlechter gestellte Kinder von Migrantenfamilien sind im aktuellen Bildungssystem meist benachteiligt und benötigen signifikant mehr sonderpädagogische Massnahmen. Daher ist es entscheidend, bereits im Vorschulalter in die Bildung insbesondere von fremdsprachigen Kindern zu investieren und somit einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten.

Um die Bekanntheit und somit die Nutzung qualitativ hochstehender Förderangebote im Vorschulbereich zu steigern, wurden die Angebote der Region Bad Zurzach zusammengestellt. Sie wurden bewertet anhand den objektiven Qualitätskriterien Gruppengrösse (maximal 10 bis 12 Kinder, wobei Kinder bis 18 Monate mit dem Faktor 1.5 gewichtet wurden), Verhältnis Anzahl Erwachsene zu Anzahl Kinder (ab 5 Kindern eine zweite Betreuungsperson) und Ausbildungsstatus des Personals (mindestens eine ausgebildete Fachperson). Bei Mitgliedschaft in einem anerkannten Verband (beispielsweise KiTaS) galten die Kriterien als erfüllt.

Es stellte sich heraus, dass von über 30 Angeboten knapp die Hälfte empfohlen werden konnte. Diese Angebote wurden in einem Handout zum internen Gebrauch in den Beratungsgesprächen zusammengestellt.

Eine einheitliche Regelung der Qualitätsstandards wäre erstrebenswert, damit die vorhandenen Angebote bedenkenlos empfohlen und genutzt werden könnten. Aufgrund der eher beschränkten Zahl an empfohlenen Angeboten wurde zusätzlich eine Übersicht mit möglichen Projekten im Frühförderbereich erstellt.

«Validierung der kognitiven Untertests der IDS-P mit dem WPPSI-III»

Nathalie Brès, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Aarau Zetzwil, in Zusammenarbeit mit Bettina. Cadorel, SPD Muttenz

Die an der Universität Basel entwickelten *Intelligence and Development Scales Preschool* (IDS-P) überprüfen den Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren in Bereichen wie Wahrnehmung, Denken, Sprache und Motivation. In der vorliegenden Arbeit wurde eine Validierungsstudie durchgeführt, welche die Messübereinstimmung der kognitiven Untertests der IDS-P und dem gängigen Testverfahren WPPSI-III überprüft. Dazu wurden mit 30 Kindern zwischen 3;0 und 5;11 Jahren die kognitiven Untertests der beiden Verfahren durchgeführt.

Die Resultate der Studie zeigen insgesamt einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den IDS-P und dem WPPSI-III. Auf Untertestebene zeigen sich bei basalen kognitiven Denkleistungen wie der *Wahrnehmung Visuell*, aber auch bei komplexen kognitiven Denkleistungen wie dem Denken *Konzeptuell* die höchsten Korrelationen mit den Untertests des WPPSI-III. Der Testabstand und das Alter der Kinder hängen nicht signifikant mit den IQ-Differenzen der beiden Verfahren zusammen. Das heisst, die IDS-P scheinen in diesen Bereichen valide zu sein. Als Fazit kann gesagt werden, dass in der Praxis verschiedene Intelligenztests angewendet werden können, die zu vergleichbaren Ergebnissen führen. In Einzelfällen können die Resultate jedoch divergieren.

«Katamnesestudie des Kinder- und Jugendheims Laufen»

Mirjam Blunshi, SPD Frick, in Zusammenarbeit mit Géraldine Meier, Schulheim Sommerau

Die Studie entstand auf Wunsch der Leitung des Kinder- und Jugendheims Laufen, welche daran interessiert war, wie die Entwicklung derjenigen Kinder und Jugendlichen verlief, die in den letzten dreizehn Jahren aus dem Heim ausgetreten sind. Waren sie fähig, die während des Heimaufenthalts erworbenen Kompetenzen im Alltag einzusetzen? Konnten sie Verantwortung für ihr Leben übernehmen? Waren sie in der Lage, neue Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten? Für die Erfassung der Daten wurde ein Interview mit Fragen aus den Bereichen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft entwickelt sowie ein Fragebogen zur Erfassung der Lebenszufriedenheit durchgeführt (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000).

Die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen fand in mehreren Schritten und über verschiedene Wege (Telefon, Mail, Brief) statt. Von ursprünglich 75 ausgetretenen Jugendlichen konnten schlussendlich sieben Jugendliche zu ihrer Zeit im Heim sowie ihrer jetzigen Lebenssituation befragt werden. Die Jugendlichen blicken alle auf eine positive Zeit im Heim zurück. Sie haben gelernt, mit schwierigen Situationen umzugehen und konnten ihre Selbstwirksamkeit stärken. Bis auf eine Jugendliche sind alle in einer Schulausbildung, einer Lehre oder in einem Beruf tätig. Fünf von sieben Jugendlichen sind mit ihrer aktuellen Lebenssituation zufrieden bis sehr zufrieden.

«Mediennutzung und -kompetenz von Oberstufenschülern. Eine Umfrage an der Heilpädagogischen Schule (HPS) in Rapperswil-Jona»

Karin Kaufmann, bis Oktober SPD des Kantons St. Gallen, Regionalstelle Rapperswil-Jona, seither Dienststelle Volksschulbildung, Fachdienst Sonderschulabklärungen; in Zusammenarbeit mit Noëlle Amstad, SPD des Kantons St. Gallen, Regionalstelle Rapperswil-Jona

Das Thema Mediennutzung und -kompetenz bei Kindern und Jugendlichen stösst im Zeitalter der digitalen Medien in der Bildungslandschaft auf immer grösseres Interesse. Es liegen bereits einige Daten zu diesem Thema bei Jugendlichen u.a. in der Schweiz vor (JAMES- und JIM- Studie, 2012). In der vorliegenden Arbeit wurden Oberstufenschüler der Heilpädagogischen Schule Rapperswil-Jona zu diesen Themen interviewt (n=16). Darüber hinaus fand auch eine Fragebogen-Befragung mit den Lehrpersonen (n=2) sowie Telefoninterviews mit den Eltern der Jugendlichen (n=14) statt. Die Schüler füllten zusätzlich während einer Woche ein Tagebuch zur Mediennutzung aus.

Die Ergebnisse zur Mediennutzung unterscheiden sich insgesamt wenig von denjenigen der schweizerischen Population (JAMES-Studie). Unterschiede zeigen sich bei der Benutzung des Handys sowie des Internets, beide werden mit einer geringeren Intensität genutzt. An erster Stelle steht der Fernseher, gefolgt vom Handy und dem Computer. Der Zugang zum Internet erfolgt vor allem über den Computer. Des Weiteren entsprechen auch die Wertschätzung des Medienunterrichts sowie spezifische präventive Verhaltensweisen weitgehend den Resultaten bisheriger Studien. Es zeigt sich aber, dass weniger als die Hälfte der Eltern medienkompetente Erziehungsverhaltensweisen einsetzen. Im Hinblick auf die Präventionsarbeit an der HPS sind laut unseren Ergebnissen der Umgang mit dem Fernsehen, dem Handy sowie dem Internet zu priorisieren. Ausserdem empfiehlt es sich die Elternarbeit in der Vermittlung von medienkompetentem Erziehungsverhalten stark zu gewichten sowie die Präventionsprogramme hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten und bisherigen Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu individualisieren. Aufgrund der begrenzten Stichprobe haben

die Ergebnisse einen explorativen Charakter. Aus der Umfrage abgeleitete Empfehlungen wurden in einem Merkblatt für Eltern zusammengefasst.

«Gruppenangebot (Für die, die nicht gleich auffallen!) – Kompetenztraining für schüchterne und sozial unsichere Kinder»

Philipp Lorentini, SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Baden

Soziale Unsicherheit korreliert mit negativen Begleiterscheinungen wie geringem Selbstwert und Wohlbefinden, weniger Sozialkontakten und schlechteren Schulleistungen. Das Gruppenangebot zielt darauf ab, sozial kompetente Verhaltensweisen zu fördern und das Selbstvertrauen sozial unsicherer Kinder zu stärken. Es richtet sich an Kinder zwischen 8 und 12 Jahren und eignet sich für den Einsatz in schulpsychologischen, sozialpädagogischen und schulischen Diensten. In neun Modulen werden mit den Kindern Strategien im Umgang mit sozialen Situationen herausgearbeitet und diese in verschiedenen spielerischen Situationen und Rollenspielen vertieft. Dabei wird auch Wert auf nonverbale Kommunikationsgrundsätze wie Blick, Stimme und Körperhaltung gelegt. Den Eltern wird im Rahmen eines Elternabends ein Erklärungsmodell für soziale Ängste vorgestellt. Sie werden sensibilisiert, das eigene Verhalten hinsichtlich ungünstiger und soziale Ängste aufrechterhaltender Bedingungen zu reflektieren.

In der erstmaligen Programmdurchführung am Schulpsychologischen Dienst Regionalstelle Baden profitierten die Mädchen auf psychischer Ebene stärker vom Programm. Auf Verhaltensebene profitierten beide Geschlechter, die Jungen tendenziell mehr. Aufgrund der geringen Stichprobengrösse sind keine statistischen Aussagen möglich. Insgesamt konnte man bei den Kindern im Gruppentraining aber eine positive Entwicklung beobachten. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden und deren Eltern waren ebenfalls mehrheitlich positiv.

«Burnout – Ein Informationsblatt bei der Anstellung von Lehrpersonen»

Dr. phil. Vera Weiss, SPD der Primarschule Oetwil-Geroldswil

Welche Inhalte sich für ein Informationsblatt über Burnout bei der Anstellung eignen, wurde während 12 face-to-face Interviews mit Lehrpersonen erhoben. Erfragt wurden der Wissensstand und Erfahrungen bzgl. eines Burnouts sowie inhaltliche Wünsche für ein Informationsblatt. Aufgrund bestehender Literatur und der Interviewergebnisse entstand eine erste Fassung. 10 Expertinnen und Experten aus dem Umfeld Schule beurteilten anschliessend zwecks Optimierung Verständlichkeit, Textdichte, Inhalt, Aufbau und Layout.

Der Wissensstand über Burnout fällt bei den Lehrpersonen sehr unterschiedlich aus. Lehrpersonen definieren Burnout mehrheitlich als Erschöpfungszustand mit emotionalen Symptomen, u. a. nicht mehr von der Arbeit abschalten können. Ihr grösstes Bedürfnis ist es, etwas über den Verlauf eines Burnouts und die Prävention zu erfahren sowie Anlaufstellen zur Hand zu haben.

Aufgrund dieser Ergebnisse werden die Definition, der Verlauf und mögliche Symptome geklärt, Warnsymptome, präventive Massnahmen sowie Links zu Selbsttests und Anlaufstellen aufgeführt. Präventionsmassnahmen werden am stärksten gewichtet. Expertinnen und Experten beurteilen das Informationsblatt insgesamt positiv. Sie lieferten für die Endfassung wichtige Verbesserungen v. a. sprachlicher und gestalterischer, aber auch inhaltlicher Natur.

P&E wird auch im Ausland gelesen

Zu unserer Nummer 2.2014 zum Thema «Psychologie für die Schule» erhielten wir nebenstehende Rückmeldung:

Betreff:
Berufsprofil «Schulpsychologie in Deutschland»

Sehr geehrter Herr Fontanive,

mit Interesse habe ich als Mitautorin unseres Berufsprofils «Schulpsychologie in Deutschland» Ihren Kommentar in Ihrer Fachzeitschrift P&E gelesen.

Ich habe mich gefreut, dass Sie an unserem Kongress teilgenommen konnten. Ich finde es wichtig, dass wir unsere Erfahrungen im ganzen deutschsprachigen Raum austauschen und von den Entwicklungen in den einzelnen Ländern – wie auch Bundesländern – profitieren. Auch auf ISPA-Konferenzen war ich davon beeindruckt, wie Schulpsychologie in der ganzen Welt bei aller Unterschiedlichkeit sich doch auch als Familie sieht, die die gleichen Werte und Ziele verfolgt, nämlich dass die persönliche Entwicklung eines Kindes die Unterstützung der ganzen Umwelt des Kindes erfordert.

Wir sind in Rheinland-Pfalz in der glücklichen Lage, durch unsere Strukturen tatsächlich Systemberatung als Grundlage unserer Arbeit umgesetzt zu haben, d.h. den «Paradigmenwechsel» – wie es in den 90iger Jahren unserer damaliger Vorgesetzte formuliert hatte – vollzogen zu haben.

Diese Erfahrungen sind in die Formulierung des Berufsprofils eingegangen, d.h. nicht als Wunschdenken, sondern als Realität. Das hat allerdings auch in unseren Reihen immer wieder zu spannenden Diskussionen geführt.

Ich wünsche Ihnen ebenso spannende Diskussionen, auch mit konkreten Ergebnissen!

Herzliche Grüße
Hedi Franziska Plän

Schulpsychologisches Beratungszentrum Mainz
Mombacherstr. 76, 55122 Mainz
<http://bildung-rp.de>

Ausgebrannt

Wo liegen die Ursachen, dass sich Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit mit Kindern, KollegInnen und Schulleitungen zunehmend überfordert fühlen und zur Überzeugung gelangen, von ihnen werde deutlich mehr erwartet, als sie zu leisten imstande seien? Wächst aus diesem Gefühl möglicherweise der subjektiv wahrgenommene Eindruck: «Ich bin in meinem Beruf weniger kompetent, weniger erfolgreich, als meine Kolleginnen» (reduzierte Leistungsfähigkeit)? Sie stellen ihr berufliches Selbstbild in Frage, werden unzufrieden und leben täglich mit Angstgefühlen. Als Folge davon wird auch ihre Beziehung zu Schülerinnen und Schülern, zu Kolleginnen und Kollegen vorsichtiger, weniger mitfühlend bis ablehnend (emotionale Erschöpfung).

Aus dem anfänglich grossen beruflichen Engagement mit hoher intrinsischer Motivation wird – durch vorgegebene Reformen, vom Schulteam erwarteter Koordinationsaufwand und durch eigene, überhöhte Zielsetzungen – eine schleichende berufliche Desillusionierung. Diese geht einher mit dem Gefühl von Machtlosigkeit den schuladministrativen Auflagen und dem «Steuerungswahn» gegenüber. Hier beginnt die Negativspirale in Richtung Burnout. Sie muss von der betroffenen Lehrperson und vom eigenen Schulteam unbedingt frühzeitig wahrgenommen und richtig gedeutet werden. Offene kollegiale Gespräche oder fachliche Beratung können Hilfen für einen ersten Schritt aus diesem Teufelskreis bedeuten. Im Folgenden werden, von Lehrerinnen und Lehrern häufig erwähnte, objektive und subjektive Belastungen des Lehrberufes festhalten und ansatzweise hinterfragt.

- Die Akademisierung an der Pädagogischen Hochschule (PH) nimmt erschreckend zu. Einerseits werden mit vielen wissenschaftlichen Untersuchungen laufend Reformprojekte angestossen, um damit die Wissenschaftlichkeit der Lehre zu begründen. Dabei ist der Aufwand für deren Erprobung und Umsetzung riesig. (Abschreckendes Beispiel Lehrplan 21 mit anfänglich über 4000 Kompetenzen). Andererseits werden Theorien und Lösungsstrategien bezüglich des Umgangs mit fordernden Eltern, verhaltensschwierigen Kindern, unkooperativen Migrantenfamilien

vermittelt etc. Diese Theorien machen jedoch nur Sinn, wenn sie während der Ausbildung wiederholt praxisnah erprobt und angewendet werden können. Der Vermittlung erzieherischer Kompetenzen an der PH wird, da schlecht ins heutige Konzept passend, zu wenig Raum gewährt. Disziplinierung, welch ein Unwort!?! Der Bewältigung schwieriger Situationen im Unterricht fehlen Bodenhaftung und Praxisbezug.

- In der aktuellen Bildungspolitik haben integrative Schulmodelle einen fundamentalen Charakter gewonnen. Sie werden von der Erziehungswissenschaft gegenwärtig idealisiert und den Schulen aufgepöppelt. Kaum eine Schulleitung möchte sich dem Vorwurf aussetzen, sie führe ihre Schule nicht nach neuesten, wissenschaftlich geprüften pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen. Schon leise, kritische Gedanken gelten als Verrat an der eigentlich grundsätzlich guten Idee. Kritische Rückfragen sind unerwünscht, passen nicht zur Ideologie und sind deshalb bereits in der Ausbildung und später in der Diskussion mit Schulleitung und Behörden vorteilhafterweise zu vermeiden. Damit lernen die Auszubildenden: Anpassung ist alles, sachliche Kritik unerwünscht, Widerstand zu aufwändig! Wer dennoch wagt, mit einer anderen Sichtweise auf Widersprüche hinzuweisen, muss damit rechnen, als behinderten- oder fremdenfeindlich bezeichnet und ausgegrenzt zu werden.
- Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen, erheblichen sprachlichen und sozialen Defiziten, Verhaltensschwierige, langsam Lernende, Lese- oder Rechenschwache werden im integrativen Modell im gleichen Klassenverband von drei oder mehr Lehrenden unterrichtet. Die an sich lobenswerte Idee des Individuum-zentrierten Unterrichts, in dem jedes Kind sein Lernziel eigenständig festlegt und die dazu nötigen Hilfsmittel erhält, fordert von den Unterrichts- und Förderlehrpersonen einen riesigen Vorbereitungsaufwand mit gegenseitigen Absprachen, Korrekturen und Erfolgskontrollen. Kommen dazu noch einzelne oder gar mehrere Verhaltensschwierige, gerät der sorgfältig geplante Unterricht in arge Schieflage. Der Eindruck entsteht: «Ich kann meine idealen Unterrichtsvorstellungen und meine hohen Erwartungen und Ziele nicht erfüllen.» Selbstzweifel und Ohnmachtsgefühle wachsen bedrohlich.

- 6 und mehr Lehrpersonen pro Klasseneinheit sind zu viel, sie bewirken Unruhe, erschweren den emotionalen Beziehungsaufbau, können Klassenführung und Verantwortlichkeit in Frage stellen und erfordern nebst dem Kernbereich Unterricht für alle Beteiligten einen unverhältnismässigen zeitlichen und fachlichen Koordinationsaufwand.
- Eine weitere Belastung, welche die persönliche Leistungsfähigkeit und Handlungskompetenz von Lehrpersonen einschränkt, entsteht aus einer übersteigerten Regeldichte durch die Schulleitung. In der wohlgemeinten Absicht, eine hohe Unterrichtsqualität in der eigenen Schule zu erwirken, müssen Jahresplanungen erstellt, Elterndokumentationen zusammengetragen, Rückfragebogen ausgefüllt und für jedes Kind Zielvereinbarungen schriftlich festgehalten werden, die wiederum regelmässig zu evaluieren sind.
- Zu häufige, wenig gestraffte Teamsitzungen mit unzureichender Struktur, fehlender Effizienz (knappe Traktanden und Protokolle!) sind demotivierend, zeitraubend und führen zu innerer Verabschiedung.
- Zunehmend fordern Eltern und deren Kinder energisch persönliche Rechte. Damit verbundene Pflichten hingegen werden ausgeklammert. Dies führt zu harten Diskussionen, in denen (ev. zusammen mit der Schulleitung) klar gemacht werden muss, welche Regeln hier und in dieser Schule gelten. Eine sorgfältige Gesprächsvorbereitung mit fundierten Dokumentationen über Leistungen und Verhalten und zu treffenden Zielvereinbarungen ist deshalb unabdingbar.

Lösungsansätze

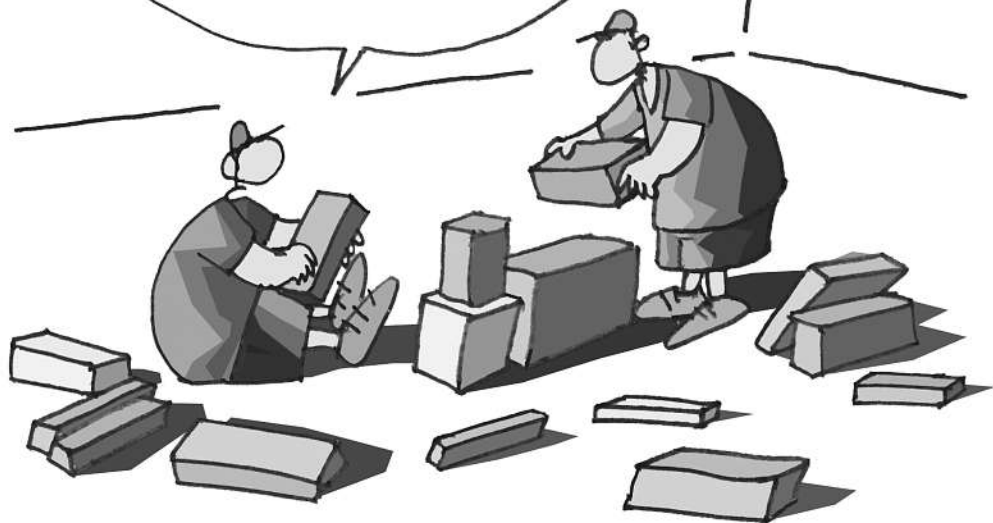
- Die Einbettung in ein gutes Schulteam (Netzwerk) gibt der von Selbstzweifeln geplagten Lehrperson mehr Sicherheit und macht sie stärker.
- Eine offene, ehrliche Kommunikation im Team bringt erste Erleichterungen und zeigt neue Wege auf.
- Realistische Zielsetzungen und Erwartungen schützen vor Enttäuschungen. Die Vorstellung, allen Kindern gerecht werden zu können, ist unrealistisch!
- Die Schulleitung ist niederschwellig präsent. Sie stärkt und stabilisiert die Persönlichkeit der Lehrpersonen und das Schulteam. Dabei trägt sie die Verantwortung und bietet mit vernünftigen zeitlichen


Bedingungen und Vorgaben Hilfen an. Unterrichtsentwicklung wird nicht von oben verordnet, sondern im Team angegangen.

- Eine Präsenz der Klassenlehrperson im Unterricht im Falle von Krankheit ist für alle Beteiligten unerpriesslich.
- Wenn eine Lehrperson nicht mehr weiss, wofür sie stehen soll, entscheiden sofort andere darüber, wofür sie zu stehen hat. Darum: Stopp zu unrealistischen, übersteigerten ideologischen Konzepten, überflüssiger Bürokratie und Steuerungswahn!
- Nur ein sinnvoller, gesunder Kräftehaushalt gibt Mut, auch nein zu sagen. Letztlich habe ich nichts zu verlieren, ausser meiner Angst!

Otto Eder

Ich weiss nicht-
was mein Vater
arbeitet, Ich weiss
nur - dass er fast
nie zuhause
ist - und wenn er
zuhause ist -
arbeitet er.





Nr. 1/Jg. 41 – No 1/Vol. 41 – 2015

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