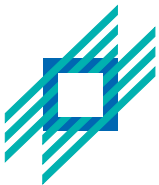


1/2023

P & E

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione



Freundschaft über Alles – Alles über Freundschaft
AmitiéS

Redaktion Ruth Enz (Leitung)
 Sabina Varga-Hell (Stv. Leitung)
 Philipp Ramming
 Jasmin Schelling-Meyer
 Pascale Singer
 Dominik Wicki
 Nicolas Zufferey

Cartoons Ernst Mattiello
 www.mattiello.ch
 Mischa Hiltensperger
 mischa@hiltensperger.ch

Druck Berti Druck AG, Rapperswil
 www.bertidruck.ch

Auflage: 1400 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: Mischa Hiltensperger

Photo de la page de titre: Mischa Hiltensperger

Inhalt/Sommaire

	Seite
Editorial // Philipp Ramming	4
Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité // Peter Sonderegger	8
SCHWERPUNKTTHEMA	
Bindung und Freundschaft // Henri Julius <i>Attachement et amitié</i>	12
Amicitia: Les trois liens qui tissent les réseaux neuronaux socio-émotionnels dans le cerveau // Cherine Fahim Fahmy / Nicolas Zufferey <i>Amicitia: Die drei Verbindungen, die die sozio-emotionalen neuronalen Netze im Gehirn knüpfen</i>	20
Ich sehe was, was du nicht siehst! // Ina Blanc <i>Je vois une chose que tu ne vois pas !</i>	24
Frühkindliche Freundschaften // Claudia Polisenà <i>Les amitiés dans la petite enfance</i>	27
Welche Funktionen erfüllen Freundschaften in Kindheit und Jugend? // Lisa Wagner <i>Quelles fonctions les amitiés remplissent-elles pendant l'enfance et l'adolescence ?</i>	30
Wenn Freundschaft ein Wesen wäre ... // Zeichnungen von Jugendlichen aus einer Psychotherapiegruppe bei Stephanie Mutter und Jasmin Schelling-Meyer <i>Si l'amitié était un être humain ...</i>	34
Von Prinzessinnen und Superhelden: Geschlechtsunterschiede in Freundschaften von der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz // Sabrina Beck und Stephanie Wermelinger <i>Princesses et super-héros: différences dues au genre dans les amitiés, de la petite enfance à l'adolescence</i>	36
Peers – und alles, was dazu gehört // Eveline von Arx <i>Les pairs, et tout ce qui s'y rattache</i>	40
Freundschaften und Beziehungen – ein Erfahrungsbericht aus der Gruppenpsychotherapie mit adoleszenten Mädchen // Milena Sotirova-Kohli <i>Amitiés et relations – Un rapport d'expérience issu d'une psychothérapie de groupe avec des adolescentes</i>	44
SCHULPSYCHOLOGIE	
Nachruf auf Peter Wyss und Rolf von Felten // Hans Gamper und Peter Kunz <i>Nécrologie pour Peter Wyss et Rolf von Felten</i>	48
Nachruf auf Heinz Bösch // Werner Graf <i>Nécrologie pour Peter Bösch</i>	49
WISSENSCHAFT	
La représentation du Haut Potentiel Intellectuel (HPI) partagée par les pédiatres // Salomé Demierre <i>Die von Kinderärzt:innen geteilte Vorstellung von Hochbegabung</i>	50
VERBAND	
Neumitglieder und neue Fachtitelträger:innen	54
SKJP 60+	55
REZENSIONEN	56
PRAXISFORSCHUNG	60

Editorial

Freundschaft, ein spannendes, vielfältiges, schönes, inspirierendes und manchmal kompliziertes und schmerzhaftes Thema. Freundschaften entwickeln sich und können wachsen. Sie überstehen manches, zerbrechen und werden wieder gekittet, halten durch dick und dünn, gehen auch mal verloren und werden wieder gefunden. Sie sind tief oder oberflächlich, ausschließlich oder einschliessend, falsch oder echt, prägend und stützend, aber können auch hintertrieben, verraten und zerstört werden. Im Thema Freundschaften spiegelt sich alles, was uns als Menschen zeigt und prägt. Wir bilden im Laufe unserer Entwicklung die notwendigen Fähigkeiten aus, um diese sozialen Beziehungen gestalten zu können. Wie dies geschieht, welche Bedingungen förderlich sind und welche dies weniger sind, wie Freundschaften aussehen, gewünscht, erträumt oder vermisst werden, um all dies geht es in dieser Ausgabe. Die deutschsprachigen, wie auch die französischsprachigen Artikel decken ein breites Spektrum ab und sprechen doch immer vom Gleichen: Freundschaften sind (über-)lebenswichtig.

Ein guter Start in das Thema ist die Doppelseite mit den Zeichnungen von weiblichen Jugendlichen zum Thema **Wenn Freundschaft ein Wesen wäre ...**

Henri Julius gibt in seinem Artikel **Bindung und Freundschaft** einen sehr schönen Überblick über die grundlegenden Fähigkeiten, welche Freundschaften ermöglichen sowie über den Zusammenhang von Bindungserfahrung und sozialer Kompetenz.

Cherine Fahim Fahmy spannt in **Amiticia: Les trois liens qui tissent les réseaux neuronaux socio-émotionnels dans le cerveau** den Bogen von den Bindungen in und zwischen den neuronalen Netzwerken in unserem Gehirn zu den Fähigkeiten, Bindungen zu anderen Personen einzugehen. Die Sprache ist bildlich, die Beispiele sind clever und die Zitate am Schluss gut gewählt.

Sowohl der Artikel von Cherine Fahim Fahmy als auch jener von Henri Julius liegen im Heft in einer gekürzten



Philipp Ramming

Version vor. Die Gesamtartikel sind auf unserer Website abgelegt und lassen sich neu auch via QR-Code herunterladen.

Ina Blanc berichtet in **Ich sehe was, was du nicht siehst!**, wie nützlich imaginäre Freund:innen sein können, wann sie im Leben der Kinder am häufigsten vorkommen und wie Eltern damit umgehen können. Eine sehr lesenswerte Zusammenstellung und schon fast ein anwaltschaftliches Plädoyer für diese unsichtbaren Wesen.

In **Frühkindliche Freundschaften** gibt Claudia Polisena einen Einblick in die Kinderwelt einer Kindertagesstätte und wie sich dort Freundschaftsbeziehungen entwickeln. Interessant ist beispielsweise, dass Konflikte zwischen Freund:innen häufiger sind, aber die Kompromissbereitschaft auch höher ist, als wenn die Kinder nicht befreundet sind.

Lisa Wagner schreibt in **Welche Funktionen erfüllen Freundschaften in Kindheit und Jugend?** über die Formen von Freundschaften in den verschiedenen Lebensabschnitten, wie sie sich verändern, wie Persönlichkeitseigenschaften die Qualität und die Quantität der Freundschaften beeinflussen und sie sich in ihnen verändern können.

Sabrina Beck und Stephanie Wermelinger zeigen in **Von Prinzessinnen und Superhelden: Geschlechtsunterschiede in Freundschaften von der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz** auf spannende Art die unterschiedlichen Präferenzen und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, was sie auszeichnet, welchen Nutzen und welchen Einfluss sie auf die Identitätsbildung haben.

Eveline von Arx beschreibt in **Peers – und alles, was dazu gehört** sehr praxisnah, wie sich Freundschaften im Jugendalter ausgestalten und auswirken, im Guten wie im 'Ausschluss', in den ersten Verliebtheiten und Enttäuschungen, und wie die sozialen Medien nicht immer hilfreich sind.

Milena Sotirova-Kohli berichtet in **Freundschaften und Beziehungen – Ein Erfahrungsbericht aus der Gruppenpsychotherapie mit adolescenten Mädchen** praxisnah über die Nöte und Sorgen, mit denen sich heranwachsende junge Frauen beschäftigen.

Im wissenschaftlichen Teil berichtet Salomé Demierre in **La représentation du Haut Potentiel Intellectuel (HPI) partagée par les pédiatres** von einer spannenden Untersuchung, die aufgrund steigender Anmeldungen zum Thema Hochbegabung an der Uni Lausanne gemacht wurde.

Des Weiteren finden sich im Heft wiederum Abstracts zu einigen Praxisforschungsarbeiten und eine ganze Reihe interessanter Buch-Rezensionen. Übrigens auch eine auf französisch. Und wie immer gibt es Informationen aus dem Vorstand, werden die neuen Mitglieder begrüßt und die neuen Fachtitelträger:innen geehrt. Es gibt auch News aus der Gruppe der 60+. Und leider – aber irgendwie passt es in das Thema dieses Hefts – müssen wir von Heinz Bösch, Peter Wyss und Rolf von Felten Abschied nehmen. Werner Graf, Hans Gamper und Peter Kunz haben die Nachrufe verfasst.

Philipp Ramming

Éditorial

L'amitié : un sujet riche, merveilleux et fascinant, mais parfois complexe et douloureux. Certaines amitiés changent ou grandissent. D'autres surmontent des épreuves, se brisent puis se réparent, tiennent contre vents et marées, se perdent avant d'être retrouvées. Profondes ou superficielles, exclusives ou inclusives, fausses ou vraies, marquantes et fortifiantes, elles peuvent aussi être gâchées, trahies et détruites. Dans cette thématique se reflète tout ce qui fait de nous des êtres humains. Au cours de notre développement, nous construisons les capacités nécessaires pour tisser ces relations sociales. Le déroulement de ce processus, les conditions qui lui sont favorables ou défavorables, la façon dont les amitiés sont vécues, souhaitées, rêvées ou regrettées : voilà ce dont il est question dans ce numéro. Les articles en allemand et en français couvrent un large éventail de sujets, mais se rejoignent sur un point : les amitiés sont vitales.

La double page présentant des dessins de jeunes femmes autour du thème **Si l'amitié était un être humain ...** constitue une excellente entrée en matière.

Dans son article **Attachement et amitié**, Henri Julius fournit un formidable aperçu des capacités fondamentales que les amitiés favorisent, ainsi que du rapport entre l'expérience de l'attachement et la compétence sociale.

Dans **Amicitia : les trois liens qui tissent les réseaux neuronaux socio-émotionnels dans le cerveau**, Cherine Fahim Fahmy fait le rapprochement entre les réseaux neuronaux dans le cerveau et la faculté de développer des relations d'attachement avec d'autres personnes. Le langage est imagé, les exemples sont pertinents, et les citations à la fin bien choisies.

L'article de Cherine Fahim Fahmy comme celui d'Henri Julius figurent dans ce numéro en version abrégée. Les textes complets sont disponibles sur notre site Internet et peuvent désormais aussi être téléchargés au moyen d'un code QR.

Ina Blanc explique dans **Je vois une chose que tu ne vois pas !** à quel point les amis imaginaires peuvent



Philipp Ramming

être précieux. Elle précise à quel moment ceux-ci apparaissent généralement dans la vie des enfants et comment les parents peuvent réagir. Une lecture passionnante, pour ainsi dire un plaidoyer en faveur de ces êtres invisibles.

Dans **Les amitiés dans la petite enfance**, Claudia Polisen a décrit l'univers des enfants d'une garderie et la façon dont les relations amicales s'y nouent. Il est intéressant de noter que les conflits sont plus fréquents, mais la volonté de compromis plus grande, lorsque les enfants entretiennent des liens d'amitié.

Dans **Quelles fonctions les amitiés remplissent-elles pendant l'enfance et l'adolescence ?** Lisa Wagner parle des formes d'amitié au cours des différentes phases de la vie. Elle explique leur évolution, ainsi que la façon dont les traits de caractère agissent sur la qualité et la quantité des amitiés et peuvent les modifier.

Dans **Princesses et super-héros : différences dues au genre dans les amitiés, de la petite enfance à l'adolescence**, Sabrina Beck et Stephanie Wermelinger exposent de façon passionnante les différents comportements et préférences des garçons et des filles, leurs caractéristiques, ainsi que leur importance dans la construction de l'identité.

Eveline von Arx raconte de façon très concrète dans **Les pairs, et tout ce qui s'y rattache** comment les amitiés se développent à l'adolescence, quels rôles elles peuvent jouer, en bien ou en mal, au moment des premières expériences et déceptions amoureuses, et comment les réseaux sociaux n'aident pas toujours.

Dans **Amitiés et relations – Un rapport d'expérience issu d'une psychothérapie de groupe avec des adolescentes**, Milena Sotirova-Kohli évoque de façon pratique les problèmes et les soucis qui préoccupent les adolescentes.

Dans la partie consacrée à la recherche, Salomé Demierre présente, dans son article **La représentation du Haut Potentiel Intellectuel (HPI) partagée par les pédiatres**, une étude passionnante réalisée à l'Université de Lausanne sur le thème du haut potentiel à la suite d'une hausse des demandes d'évaluation.

Ce numéro comporte en outre des résumés de travaux de recherche pratique et toute une série de critiques de livres intéressantes, dont une en français. Et, comme d'habitude, nous vous donnons des nouvelles du Comité directeur, saluons les nouveaux membres, et honorons les nouvelles et nouveaux titulaires de titres de spécialisation. À cela s'ajoutent quelques informations du groupe des 60+. Enfin, nous devons malheureusement – mais c'est en quelque sorte en lien avec le thème de ce numéro – faire nos adieux à Heinz Bösch, Peter Wyss et Rolf von Felten. Werner Graf, Hans Gamper et Peter Kunz ont rédigé les nécrologies.

Philipp Ramming

Aus dem SKJP Vorstand

Am 10. März 2023 fand die «MV Riche» in Winterthur statt. Am Morgen wurde den ca. 120 Teilnehmenden ein interessantes und kurzweiliges Programm geboten. Markus Landolt, Lucas Maissen und Irène Koch (VS SKJP) referierten zum Thema «Komplexe Traumata – vielseitige Wege der Bewältigung». Moderiert wurde der Morgen gewohnt gekonnt von RuthENZ.

Am Nachmittag fand die 54. ordentliche Mitgliederversammlung statt. Diese wurde von rund 60 Personen besucht. Die Grussbotschaft überbrachte Dr. Mirjam Ziegler (Chefin des Volksschulamtes des Kantons Zürich). Sie sprach in ihrer wertschätzenden Rede auch die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler an und forderte die Schulpsychologie auf, innerhalb des Systems Schule sich vermehrt präventiv zu engagieren.

Angela Reichenbach und Claudia Kippele haben nach je sechs Jahren den SKJP-Vorstand verlassen. Sie waren geschätzte und respektierte Kolleginnen, die wir nicht gerne ziehen lassen, aber das Reglement sieht eine Amtszeitbeschränkung auf sechs Jahre vor (evtl. auch einmal eine Diskussion wert?).

Angelas Ressort war die Anerkennungskommission, welche sie seit 2019 auch präsidiert hat. Das Ressort von Claudia war die Interregionale Fachkonferenz IFK SKJP, welche sie erfolgreich geleitet hat. Vielen Dank den beiden für ihr grosses Engagement!

Die anwesenden Mitglieder wählten neu in den Vorstand Ruth Herrmann (SPD Stadt Basel) und Matthias Obrist (Leiter SPD Stadt Zürich). Herzlich willkommen im Vorstand!

Die «MV Riche» wurde geplant und organisiert von Irène Koch (Co Leitung des OK) und Julia Ochsenbein (Co-Leitung des OK), Aleksandra Bratic Grunauer, Christoph Hautle, Dominik Wicki und Noémie Borel Schlienger: Vielen Dank! Es war toll!

Noémie Borel und Dominik Wicki haben sich entschlossen, die Leitung der Akademie und der Geschäftsstelle



Peter Sonderegger

abzugeben, weil sie sich eher als Innovatorin und Innovator sehen, welche gerne neue Wege beschreiten. Mit der Akademie und dem neuen Curriculum hat die SKJP einen Meilensprung gemacht. Unser Dank für das Engagement und die Innovationskraft der beiden ist unermesslich. Wie bedauern diesen Entscheid. Es passt zu ihrer Haltung, dass sie die Übergabe sehr sorgfältig überdacht haben und gestalten. Die neue GL ist aktuell bereits in einem kleinen Pensum tätig und Noémie und Dominik werden ihr Pensum sukzessive reduzieren, sodass sie sich ab 2024 weitgehend aus dem operativen Geschäft zurückziehen werden. Gleichzeitig baut die neue GL ihre Tätigkeit aus und wird dabei in der Administration unterstützt.

Wir können uns glücklich schätzen, dass wir sehr kompetente Personen für die Geschäftsleitung gefunden haben. Im Bereich der Administration ist dies Cornelia Descloux. Sie arbeitet bereits seit einiger Zeit für die SKJP und hat nun eine feste Anstellung, die sie auf 60% ausbaut. Mit Olivia Manicolo (vgl. SKJP-Newsletter März 2023) konnten wir eine ausgezeichnete Nachfolgerin für die Leitung der Geschäftsstelle und der Akademie finden. Sie arbeitet gegenwärtig 20% für die SKJP und wird ihr Pensum bis zum 1.1.2024 auf 50% erhöhen. Wir freuen uns auf den frischen Wind!

Im letzten P&E haben wir uns dahingehend geäussert, dass unser Spesenreglement (welches auch die Entschädigungen regelt) nicht mehr zeitgemäss ist. Wir haben es angepasst und an der MV 2023 den Mitgliedern vorgelegt. Es wurde nach kurzer Diskussion genehmigt. Dies ist erfreulich!

Wir hoffen nach wie vor, möglichst viele von euch an der 1. Schweizerischen Kooperationsveranstaltung am

22. Juni 2023 nachmittags an der Uni Basel begrüßen zu können. Die Kooperationsveranstaltung ist Ausdruck der guten Zusammenarbeit der SKJP mit den Universitäten Basel und Zürich und der Erziehungsberatung Bern.

Sorge bereitet uns folgende Tatsache: Die FSP wächst und wächst und hat die Grenze von 9000 Mitgliedern überschritten. Die SKJP schafft es nicht über die 900-er Grenze und hat im letzten Jahr gar einen leichten Rückgang der Mitgliederzahl zu verzeichnen. Woran liegt das? Wie können wir in Zukunft wachsen? Es ist dringlich, dass sich der Vorstand mit dieser Thematik befasst.

Die Arbeit des Vorstandes bestand weiter in der Mitarbeit in folgenden internen und externen Gremien:

- Fachgruppe psychologischer Disziplinen (der FSP). Hier sind die nichtpsychotherapeutischen Fachpersonen vertreten.
- Expert:innengruppe Kinder- und Jugendmedizin
- Austauschgefäss mit den Kooperationspartner:innen des Fachtitels (Uni BS, Uni ZH, EB)
- SPILK Vorstand
- Anerkennungskommission
- Interregionale Fachkonferenz
- AG Test der FSP
- Austausch mit den Curriculum-Anbieter:innen für den Fachtitel
- Studiengangkommission MAS Basel und Direktorium MAS Zürich

Die Arbeitsgruppe der nichtpsychotherapeutischen Fachverbände (Collège) befasst sich mit dem Thema der Zusatzversicherungen der Krankenkassen: Wie kommen wir in die Zusatzversicherungen und mit welchen Angeboten? Die SKJP ist zurückhaltend: Einerseits sind fast alle Leistungen für Kinder- und Jugendliche schweizweit durch die Schulpsychologie und die Kinder- und Jugendpsychiatrie abgedeckt. Andererseits ist es nun möglich, Psychotherapien via Anordnungsmodell zu Lasten der OKP abzurechnen. Wir suchten nach Tätigkeitsfeldern, die nicht bereits abgedeckt sind und haben zwei gefunden, die wir durch die Zusatzversicherungen finanzieren lassen könnten:

• **Vorschulbereich:**

Sichere Bindung als bester protektiver Faktor für Entwicklung bzw. gegen mögliche Störungen

- Entwicklungspsychologische/bindungsgeleitete Beratung für werdende Eltern

• **Nachschulbereich:**

Adoleszenz, Phase der stärksten Vulnerabilität (bspw. Suizidalität, Delinquenz). Begleitung während der Identitätsentwicklung zur Vorbeugung von psychischen Störungen. Krisen können in dieser Phase zu weitreichenden Störungen führen (bspw. Selbstverletzung, Suizid).

- Beratung von Familien
- Coaching von Jugendlichen

In der AG Test der FSP ist nun Simon Walther für die SKJP aktiv. Er hat Philipp Ramming abgelöst, welcher lange in dieser AG war. Es geht in dieser AG u.a. darum, dass psychologische Tests nur von Psychologinnen und Psychologen durchgeführt werden sollen.

Philipp Ramming ist nach wie vor unser Mediensprecher. Auch im vergangenen Jahr hat er wieder einige Interviews gegeben. Auch bei den Vorbereitungsarbeiten für einen französischsprachigen Fachtitel in der Romandie ist Philipp Ramming involviert.

Ich danke ganz herzlich meinen Kolleginnen und Kollegen vom Vorstand für ihre Arbeit, ich danke der Geschäftsstelle und allen, die sich in einer Form für die SKJP engagieren sowie allen Mitgliedern für ihre Treue!

Peter Sonderegger

Informations concernant le Comité directeur de l'ASPEA

L'AG a eu lieu le 10 mars 2023 à Winterthur. Le matin, un programme aussi intéressant que divertissant a été proposé aux quelque 120 personnes présentes. Markus Landolt, Lucas Maissen et Irène Koch (Comité directeur de l'ASPEA) ont donné une conférence sur le thème «Traumatismes complexes – voies multiples de résolution». Comme d'habitude, la matinée a été animée avec brio par Ruth Enz.

L'après-midi a été consacré à la 54e Assemblée générale ordinaire, à laquelle ont assisté une soixantaine de personnes. Mirjam Ziegler (cheffe de l'Office de l'école obligatoire du canton de Zurich) a prononcé le mot de bienvenue. Dans son discours valorisant, elle a notamment parlé de la santé psychique des élèves et exhorté la psychologie scolaire à s'engager davantage de façon préventive au sein des établissements.

Après six années, Angela Reichenbach et Claudia Kippele ont quitté le Comité directeur de l'ASPEA. Nous regrettons de voir partir ces collègues appréciées et respectées, mais c'est la règle : la durée des mandats est limitée à six ans (un point dont il faudra peut-être reparler ?).

Angela était en charge de la Commission de reconnaissance qu'elle a présidée depuis 2019. Claudia a dirigé avec succès la Conférence Interrégion (CIR) de l'ASPEA. Un grand merci à elles deux pour leur immense engagement !

L'assemblée a élu Ruth Herrmann (Service de psychologie scolaire de Bâle-Ville) et Matthias Obrist (responsable du Service de psychologie scolaire de la ville de Zurich) comme nouveaux membres du Comité directeur. Bienvenue !

L'AG a été planifiée et organisée par Irène Koch (coresponsable du CO) et Julia Ochsenbein (coresponsable



Peter Sonderegger

du CO), Aleksandra Bratic Grunauer, Christoph Hautle, Dominik Wicki et Noémie Borel Schlienger. Merci beaucoup ! Tout était parfait !

Noémie Borel et Dominik Wicki ont décidé de quitter la direction de l'Académie et du Secrétariat : tous deux ont le goût de la nouveauté et aiment emprunter de nouvelles voies. Avec la mise en place de l'Académie et du nouveau cursus, l'ASPEA a effectué un grand pas en avant. Nous exprimons toute notre reconnaissance à Noémie et à Dominik pour leur dévouement et leur force d'innovation. Bien sûr, nous regrettons leur départ. Mais, comme on pouvait s'y attendre de leur part, ils ont très soigneusement planifié et organisé la transition. Noémie et Dominik réduiront progressivement leur taux d'occupation de façon à se retirer en grande partie des affaires opérationnelles à partir de 2024. Parallèlement, la nouvelle direction, qui opère déjà à horaires réduits, amplifiera peu à peu son activité tout en bénéficiant d'un soutien administratif.

Nous pouvons nous estimer heureux d'avoir trouvé des personnes extrêmement compétentes pour rejoindre la direction. Il s'agit d'abord de Cornelia Descloux pour le service Administration. Elle travaille depuis quelque temps déjà pour l'ASPEA et a désormais un poste fixe qu'elle occupera à 60 %. Olivia Manicolo (voir la newsletter de l'ASPEA de mars 2023) prendra les rênes du Secrétariat et de l'Académie. Elle travaille actuellement à 20 % pour l'ASPEA, taux d'occupation qu'elle augmentera à 50 % d'ici au 1er janvier 2024. Nous nous réjouissons de ce vent nouveau !

Dans le dernier numéro de P&E, nous avons évoqué le fait que notre règlement de frais (qui régit aussi les

rémunérations) n'était plus d'actualité. Nous l'avons adapté et soumis aux membres lors de l'AG 2023. Après une brève discussion, celui-ci a été approuvé. C'est une bonne chose !

Nous espérons toujours accueillir le plus grand nombre d'entre vous à la 1re Conférence suisse de coopération qui aura lieu le 22 juin 2023 dans l'après-midi à l'Université de Bâle. Cette manifestation illustre l'excellente collaboration entre l'ASPEA, les universités de Bâle et de Zurich, ainsi que le Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne (Erziehungsberatung Bern, EB).

Un point nous préoccupe en ce moment. Alors que la FSP ne cesse de croître et vient de franchir la barre des 9000 membres, l'ASPEA ne parvient pas à dépasser 900 membres et a même enregistré un léger recul l'année dernière. À quoi est due cette situation ? Comment faire pour nous développer à l'avenir ? Il est urgent que le Comité directeur se penche sur ces questions.

Le Comité directeur a par ailleurs participé aux travaux des organes internes et externes suivants :

- Collège des disciplines de la psychologie (de la FSP), qui représente les non-psychothérapeutes
- Groupe d'expert-e-s en médecine pédiatrique
- Groupe d'échange avec les partenaires de coopération du titre de spécialisation (Université de Bâle, Université de Zurich, EB)
- Comité de PSCIR
- Commission de reconnaissance
- Conférence Interrégion
- Groupe de travail Test de la FSP
- Échange avec les prestataires du cursus pour le titre de spécialisation
- Commission du cursus MAS Bâle et comité de direction MAS Zurich

Le Collège des disciplines non psychothérapeutiques examine la question des assurances complémentaires des caisses-maladie : comment intégrer les assurances complémentaires et avec quelles offres ? L'ASPEA est réservée. En effet, tout d'abord, la quasi-totalité des

prestations pour enfants et adolescents sont assurées dans toute la Suisse par la psychologie scolaire et la psychiatrie pédiatrique. Ensuite, il est désormais possible, via le modèle de la prescription, de facturer les psychothérapies à la charge de l'AOS. Parmi les domaines d'activité, nous en avons trouvé deux qui ne sont pas déjà couverts et que nous pourrions financer par les assurances complémentaires :

• Avant l'école obligatoire :

L'attachement sécurisé, meilleur facteur de protection pour le développement ou contre d'éventuels troubles

- Conseil en psychologie du développement/axé sur l'attachement pour futurs parents

• Après l'école obligatoire :

Adolescence, période de vulnérabilité maximale (p. ex. tendances suicidaires, délinquance). Accompagnement pendant le développement de l'identité afin de prévenir l'apparition de troubles psychiques. Au cours de cette phase, les crises peuvent avoir de lourdes conséquences (p. ex. automutilation, suicide).

- Conseil auprès de familles
- Coaching de jeunes

C'est Simon Walther qui représente désormais l'ASPEA au sein du groupe de travail Test de la FSP. Il remplace Philipp Ramming qui y a longtemps siégé. L'un des objectifs de ce groupe de travail est que les tests psychologiques ne puissent être réalisés que par des psychologues.

Philipp Ramming reste notre porte-parole. L'année dernière, il a donné quelques interviews. Il participe en outre aux travaux de préparation d'un titre de spécialisation francophone en Suisse romande.

Je remercie sincèrement mes collègues du Comité directeur pour leur travail, le Secrétariat, toutes les personnes qui s'engagent sous une forme ou une autre pour l'ASPEA, ainsi que l'ensemble de nos membres pour leur fidélité !

Peter Sonderegger



Henri Julius

Bindung und Freundschaft

Menschen, wie andere soziale Spezies auch, leben in der Regel in einem grösseren Netzwerk sozialer Beziehungen. In einem solchen Netzwerk spielen Freundschaften für das Zusammenleben eine bedeutsame Rolle im sozialen Miteinander. Aus evolutionspsychologischer Sicht hatten Gruppen, in denen sich die Mitglieder gegenseitig unterstützt haben, einen Überlebensvorteil. Adaptives Freundschaftsverhalten ist deshalb genetisch präformiert, bedarf aber bestimmter Bedingungen, damit es sich entwickeln kann. Eine zentrale Bedingung für gelingende Freundschaften liegt in der Qualität der Bindung von Kindern zu deren primären Fürsorgefiguren. Im Zusammenspiel von sicherer Bindung und Fürsorge erwerben Kinder sowohl psychologische Kompetenzen als auch physiologische Regulationsmechanismen, die für den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung von Freundschaft zentrale Bedeutung haben.

Attachement et amitié

Les êtres humains, comme d'autres espèces sociales, s'entourent généralement d'un réseau étendu de relations sociales. Dans un tel réseau, les amitiés jouent un rôle majeur pour la vie en communauté. Du point de vue de la psychologie de l'évolution, les groupes dont les membres se soutenaient mutuellement avaient plus de chances de survivre. Le comportement amical adaptatif est donc génétiquement préformé, mais a besoin de certaines conditions pour se développer. L'une des principales conditions pour des amitiés solides réside dans la qualité du lien des enfants avec leurs figures d'attachement primaires. Grâce à l'interaction entre sécurité et attachement, les enfants acquièrent des compétences psychologiques et des mécanismes de régulation physiologiques qui sont essentiels pour construire et entretenir une amitié.

Hinweis

Der vorliegende Artikel ist gekürzt. In der vollständigen Version (siehe Angaben am Schluss des Artikels) finden sich an dieser Stelle Ausführungen zu evolutionsbiologischen, neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Aspekten der Bindung, zum Bindungsverhaltenssystem mit den verschiedenen Bindungstypen, zum Explorations-Verhaltenssystem sowie zum Sexual-Verhaltenssystem.

Das Affiliations- bzw. Freundschafts-Verhaltenssystem

Menschen – wie andere sozial organisierte Spezies auch – leben nicht nur in dyadischen Liebes- und Eltern-Kind-Beziehungen, sondern in einem grösseren Netzwerk sozialer Beziehungen. In einem solchen Netzwerk kommt Freundschaften für das Zusammenleben eine bedeutsame Funktion im sozialen Miteinander zu (Rose, Borowski, Spiekerman & Smith 2022). Und wie das Explorations-, Fürsorge- und

Sexual-Verhaltenssystem, so scheint auch die Entwicklung des Freundschafts-Verhaltenssystem insbesondere von der Qualität der Bindung zu den primären Fürsorgefiguren abhängig zu sein (Delgado, Martínez & Criuse, 2022).

Schon mit etwa sechs bis zwölf Monaten zeigen Kinder Interesse an Gleichaltrigen. Zwar spielen Kinder in diesem Alter noch nicht gemeinsam, diese Form der Interaktion entwickelt sich erst im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren. Allerdings gibt es frühe Formen des Spiels, die den ersten Ausdruck des Affiliations-Verhaltenssystems markieren. Dazu gehören z.B. das Nehmen und Geben. Ab dem Alter von 12 Monaten beginnen Kinder, nebeneinanderher zu spielen. Sie beobachten sich dabei gegenseitig und versuchen häufig, das jeweils andere Kind nachzuahmen. Je älter die Kinder werden, desto stärker tritt das gemeinsame Spiel in den Vordergrund. Dies gelingt umso besser, je sicherer das Kind gebunden ist (Mogel, 2013). Aber warum ist das so?

Freundschaftsbeziehungen bei sicher gebundenen Kindern: Wie bereits beschrieben, geht eine sichere Bindung mit einem offenen Zugang zu einer grossen Bandbreite von Emotionen und einer erhöhten Empathie einher. Diesen Kompetenzen liegen neurobiologische Regulationsmuster zugrunde. Sicher gebundene Kinder haben in der Regel einen guten Tonus in ihrem Oxytocinsystem sowie ein niedriges, basales Stressniveau. Der optimale Tonus ihres Oxytocinsystems bedingt bei den sicher gebundenen Kindern u.a. einen offeneren Zugang zur eigenen Emotionalität sowie eine höhere Empathie. Diese beiden Variablen hängen eng miteinander zusammen. Denn erst der Zugang zur eigenen Emotionalität ermöglicht es Kindern, auch die Gefühle anderer nachempfinden zu können und somit Empathie zu entwickeln (Xu, Liu, Gong, & Wu, 2022). Um eine grosse Bandbreite an Emotionen wahrnehmen und voneinander unterscheiden zu können, bedarf es aus psychologischer Perspektive v.a. des feinfühligem Spiegels der kindlichen Emotionen durch die primären Fürsorgepersonen (Gergely & Watson, 1996) – ebenfalls ein Attribut, das Interaktionen im Zusammenspiel von sicherer Bindung und Fürsorge auszeichnet und bei den unsicheren

Bindungen und der Desorganisation kaum oder gar nicht gegeben ist.

Für gelingende Sozialbeziehungen bedarf es nicht nur des Zugangs zu einer eigenen, differenzierten Emotionalität sowie der Übersetzung dieser Emotionalität in Empathie. Auch die Fähigkeit, *negative Emotionen* wie Wut, Ärger, Angst und Trauer zu *regulieren*, ist von zentraler Bedeutung für den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen. Ein kleines Kind ist dazu noch nicht in der Lage. Um das zu lernen, müssen diese Emotionen zunächst von der Fürsorgeperson reguliert werden. Hier spiegelt sich das typische Interaktionsmuster im Zusammenspiel von sicherer Bindung und Fürsorge wider. Erst nach und nach verinnerlicht das Kind die äussere Regulation dieser Emotionen, bevor es seine Emotionen nun selbst steuern kann (Fonagy & Gergely, 2018).

Eng verknüpft mit dem Konzept der Empathie ist die sogenannte *Theory of Mind* (ToM). Mit der ToM ist die Fähigkeit gemeint, sich in die Gedankenwelt eines anderen hineinversetzen zu können – in dessen Wünsche, Absichten und Bedürfnisse. Während sich die Empathie primär auf emotionale Inhalte bezieht, ist die ToM eher kognitiv ausgerichtet. Und auch eine gute Theory of Mind ist charakteristisch für sicher gebundene Kinder. Inzwischen mehren sich die empirischen Evidenzen, denen zufolge auch eine gut ausgebildete Theory of Mind durch einen hohen Oxytocinspiegel begünstigt wird (Wu & Su, 2015).

Empathie, eine gut ausgebildete Theory of Mind sowie die Fähigkeit zur Emotionsregulation sind notwendig, um eine funktionale, zielkorrigierte Partnerschaft zu entwickeln, d.h. die eigenen Bedürfnisse und Ziele mit den Bedürfnissen und Zielen anderer ausbalancieren zu können. Das ist eine Grundvoraussetzung für gelingende Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen, in denen dann wiederum soziale Kompetenzen erworben werden. Begünstigt wird der Aufbau sozialer Kompetenzen durch das Modell der Eltern sicher gebundener Kinder, die ihren Kindern ein solches Verhalten in der Regel vorleben.

In Freundschaftsbeziehungen zeichnen sich sicher gebundene Kinder denn auch durch eine hohe

Empathie, hohe Sozialkompetenzen, adaptive Konfliktlösungsstrategien sowie Optimismus in ihrer sozialen Wahrnehmung aus. Vermittelt über einen guten Tonus ihres Oxytocinsystems bringen sicher gebundene Kinder ihren Peers zudem ein hohes Vertrauen entgegen.

Die beschriebenen Sozialkompetenzen und sozialen Emotionen, denen jeweils neurobiologische Regulationen zugrunde liegen, machen sicher gebundene Kinder in der Regel zu beliebten Spiel- und Klassenkamerad:innen. Sicher gebundene Kinder haben zu meist ein gutes Freundschaftsnetz und ausgewählte beste Freunde oder Freundinnen. Dies wird durch ein systematisches Review von Delgado, Martínez & Criuse (2022) bestätigt, in das alle bis dato publizierten, relevanten Studien zum Zusammenhang zwischen Bindung und Freundschaft einbezogen wurden. Den Ergebnissen dieses narrativen Reviews zufolge sagt eine sichere Bindung Freundschaftsbeziehungen voraus, die durch ein hohes Mass an gegenseitiger Kommunikation, Unterstützung, emotionaler Nähe und Vertrauen gekennzeichnet sind.

Peerbeziehungen bei unsicherer und desorganisierter Bindung: Kinder mit einem vermeidenden, ambivalenten oder desorganisierten Muster scheinen im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern eine im Mittel niedrigere Aktivität ihres Oxytocinsystems sowie im Mittel höher aktivierte Stressachsen zu haben. Dieses physiologische Regulationsmuster stellt keine kindliche Störung dar – vielmehr spiegelt es die Anpassung an zurückweisendes, inkohärentes oder gewalttätiges Fürsorgeverhalten wider. Denn Kinder dieser Bindungsgruppen leben in Fürsorgebeziehungen, in denen ihr Stress nicht reguliert wird. Vielmehr werden die Fürsorgefiguren zur Hauptquelle von Stress für die betroffenen Kinder. Damit verkehrt sich die Funktion der Bindung in diesen Beziehungen in ihr Gegenteil.

Um als Kind optimal auf diese stresshaften Situationen reagieren zu können, bedarf es einer Aktivierung der Stressachsen. Das ermöglicht es betroffenen Kindern, sich auf Gefahren vorzubereiten, die von ihren Fürsorgefiguren ausgehen. Um z.B. in potentiellen

Misshandlungssituationen vorausschauend handeln zu können, ist eine permanent absuchende, scannende Aufmerksamkeit von Vorteil, die durch Stress induziert wird. Nur so kann ein betroffenes Kind Anzeichen im Verhalten einer Fürsorgeperson erkennen, die auf eine bevorstehende Misshandlung hinweisen. Die Wahrnehmung dieser Anzeichen ist von so grosser Bedeutung, weil das Kind jetzt antizipatorisch handeln kann. Denn nun kann es z.B. versuchen, der Fürsorgeperson vorausschauend aus dem Weg zu gehen (in diesem Verhalten spiegelt sich die Flight-Variante des Flight-or-Fight-Reaktionsmusters wider, die ebenfalls durch Stress ausgelöst wird; Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020).

Eine Aktivierung des Oxytocinsystems hingegen wäre nicht adaptiv. Denn hätte ein Kind, das von seinen Eltern chronisch zurückgewiesen oder gar misshandelt wird, einen hohen Oxytocinspiegel und/oder eine erhöhte Sensitivität der Zielzellen für Oxytocin – wie dies bei sicher gebundenen Kindern der Fall ist – dann würden die Zurückweisung oder die Misshandlung umso schwerer wiegen. Denn zum einen würde das durch die hohe Oxytocin-Aktivität induzierte Vertrauen schmerzlich missbraucht, und zum anderen wäre die Wirkung des Traumas durch die emotionale Offenheit, die mit diesem physiologischen Regulationsmuster einhergeht, umso stärker.

Aber auch wenn eine niedrigere Aktivität des Oxytocinsystems sowie höher einregulierte Stressachsen eine optimale Adaption an vernachlässigendes, inkonsistentes und misshandelndes Elternverhalten darstellen, so ist dies doch eine teuer erkaufte Anpassung. Denn ein solches Regulationsmuster birgt hohe Risiken für die kognitive, körperliche und sozial-emotionale Entwicklung. In der sozial-emotionalen Entwicklung geht eine niedrigere Aktivität des Oxytocinsystems mit einem eingeschränkten Zugang zur eigenen Emotionalität und damit einhergehend einer geringeren Empathie einher, zudem mit einer geringer ausgebildeten Theory of Mind, weniger Vertrauen in andere, sowie einer höheren, sozialen Ängstlichkeit. Von ihrer physiologischen Regulation her sind betroffene Kinder damit weniger gut auf gelingende Freundschaftsbeziehungen vorbereitet.

Stress hingegen induziert die Flight-or-Fight Reaktion. Der psychologische Ausdruck dieses Musters manifestiert sich in einer höheren Bereitschaft betroffener Kinder, sich sozial zurückzuziehen oder mit Aggression zu reagieren. Zudem inhibiert Stress die Fähigkeit, negative Emotionen zu kontrollieren. Da diese Emotionen von den Eltern unsicher und desorganisiert gebundene Kinder in der Regel nicht reguliert wurden, liegt eine weitere Bedingung vor, die die Regulation negativer Gefühle erschwert bzw. gar verhindern. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass unsicher und v.a. desorganisiert gebundene Kinder durch Defizite in der Regulation ihrer Gefühle auffallen. So können viele der betroffenen Kinder weder Wut und Ärger noch Trauer regulieren. Diese Gefühle setzen sich bei Ihnen eher direkt in Verhalten um, indem sie Wut und Ärger aggressiv ausagieren und bei Traurigkeit in depressiven Zuständen verharren (Brumariu, 2015; Mikulincer & Shaver, 2019). Ein Kind, das jedes Mal im Spiel mit Gleichaltrigen aggressiv wird oder sich depressiv zurückzieht, wenn es z.B. frustriert ist, wird es schwer haben, gelingende Freundschaftsbeziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004).

Im Arbeitsmodell betroffener Kinder sind bedeutsame andere Menschen zudem als zurückweisend, unzuverlässig oder gefährlich abgebildet. Deshalb interpretieren Kinder dieser Bindungsgruppen soziale Konfliktsituationen eher negativ (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992).

Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine gering ausgebildete Empathie und Theory of Mind, ein eingeschränkter Zugang zur eigenen Emotionalität, ein geringes Vertrauen, eine eher negative Bewertung anderer, eine erhöhte soziale Ängstlichkeit und Bereitschaft zur Aggression und zum sozialen Rückzug sowie eine eingeschränkte Fähigkeit, negative Emotionen wie Wut, Ärger und Traurigkeit zu regulieren, die Ausbildung einer zielkorrigierten Partnerschaft behindern. Zudem haben unsicher und desorganisiert gebundene Kinder in der Regel keine Eltern, die ihnen positives Sozialverhalten vorleben.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass unsicher und desorganisiert gebundene Kinder häufiger abweisendes

und/oder aggressives Verhalten gegenüber ihren Peers zeigen (Sroufe & Fleesen, 1988), seltener über ein festes Freundschaftsnetz verfügen, eher selten einen besten Freund bzw. beste Freundin haben, aber dafür häufiger Probleme mit Gleichaltrigen (Dodge, 1993, Persram & Konishi, 2022).

Zwar überlappen sich die Symptome im Bereich der Peer-Beziehungen bei unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern. Die gleichen Symptome sind jedoch bei desorganisiert gebundenen Individuen zu meist wesentlich stärker ausgeprägt. So fallen z.B. desorganisiert gebundene Kinder im Vergleich zu vermeidend und ambivalent gebundenen Kindern durch ausgeprägtere aggressive und feindselige Verhaltensmuster gegenüber Gleichaltrigen auf (Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997; Speltz, Greenberg & DeKlyen, 1990). Wahrscheinlich sind diese Symptome Ausdruck des für die Desorganisation typischen, kontrollierenden Verhaltens und/oder Ausdruck der Aktivierung abgetrennter Systeme (s.o.). Neben diesen Symptomen aus dem aggressiven Formenkreis scheinen desorganisiert gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen ein geringeres Selbstvertrauen in sozialen Beziehungen zu haben (Jacobsen, Edelstein & Hoffmann, 1994) sowie geringer ausgebildete soziale Kompetenzen (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994).

Zusammenfassend weisen die vorliegenden Befunde konsistent darauf hin, dass die Qualität kindlicher Freundschaftsbeziehungen weitgehend von der Qualität der Bindung dieser Kinder zu ihren Fürsorgepersonen abhängig ist. Damit scheint ein zentraler Mechanismus in der Entwicklung beschrieben zu sein. Denn Gleiches gilt für die Entwicklung des Fürsorge-, Explorations- und Sexualverhaltens. Vor diesem Hintergrund erhalten beziehungsorientierte Interventionen eine herausragende Bedeutung. Denn um die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern positiv zu beeinflussen, scheinen Interaktionen im Zusammenspiel von sicherer Bindung und Fürsorge eine zentrale Stellschraube zu sein. Dies gilt zudem für die kognitive Entwicklung und selbst für späteres Fürsorge- und Sexualverhalten. Dass sich solche entwicklungsfördernde Beziehungen auch in pädagogischen

und therapeutischen Kontexten herstellen lassen, wurde im europäischen Raum v.a. von der Arbeitsgruppe um Henri Julius erforscht (Julius, Uvnäs-Moberg, & Ragnarsson, 2020; Julius, Heildmair & Ragnarsson, 2022).


Angaben zum Autor

Prof. Dr. Henri Julius
Universität Rostock
August-Bebel-Str. 28
D-18055 Rostock

Ungekürzter Artikel mit Literaturliste

via QR-Code oder direkt auf der Homepage der SKJP herunterladbar





Können wir
uns morgen
treffen?

A cartoon illustration of two children standing on a dark, rounded ground. The child on the left is looking at a mobile phone. The child on the right is also looking at a mobile phone and has a speech bubble above them. The background is a light gray gradient.

Hab schon
ein Date!

Julius, H., Heidlmair, P. & Ragnarsson, S. (2022).

**Von Gewittern, Feuerlöschern
und wiedergefundenen Prinzen.
Fallgeschichten aus der bindungsgeleiteten
Arbeit mit traumatisierten Kindern.
Reykjavik: Kerlingarholl.**

Die Kinder, deren Geschichten in diesem Buch erzählt werden, teilen alle das gleiche Schicksal. Sie sind in Familien groß geworden, in denen sie nicht die warmherzige und liebevolle Fürsorge erhalten haben, derer es bedurft hätte, um sich zu einem auch nur annähernd psychisch gesunden Kind zu entwickeln. Zu einem Kind, das in sich selbst und andere vertraut, das neugierig auf die Welt ist und eine positive Grundstimmung hat. Stattdessen sind diese Kinder mit Eltern aufgewachsen, von denen sie körperlich oder psychisch vernachlässigt wurden, mit Eltern, die ihre Kinder nicht getröstet und unterstützt haben, wenn sie Angst oder Sorgen hatten, mit Eltern, die nur ihre eigenen Bedürfnisse sehen konnten, aber nicht die Bedürfnisse ihrer Kinder, mit Eltern, von denen sie maßlos überfordert wurden, die sie körperlich oder psychisch misshandelt haben, oder von denen sie verlassen bzw. zu ihrem eigenen Schutz getrennt wurden. Diese traumatischen Beziehungserfahrungen haben tiefe Spuren bei den Kindern hinterlassen. Einige wurden aggressiv, andere zogen sich zurück und wurden depressiv, die meisten entwickelten starke Ängste. Folgt man den Spuren weiter, finden sich Aufmerksamkeitsprobleme, Lern- und Sprachstörungen sowie motorische Entwicklungsverzögerungen. All diese Probleme haben sich im Kontext von Beziehungen entwickelt. Deshalb bedarf es eines Beziehungskontextes, um diese Kinder wieder zu heilen. Die Fallgeschichten in diesem Buch zeugen auf berührende Art davon, dass dies durch eine professionelle, pädagogische Beziehungsarbeit gelingen kann.

Von Gewittern, Feuerlöschern und wiedergefundenen Prinzen

Fallgeschichten aus der bindungsgeleiteten Arbeit
mit traumatisierten Kindern



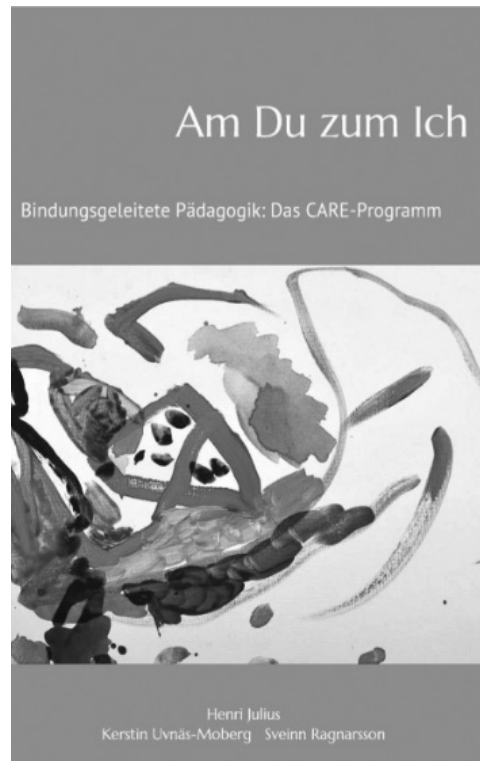
Henri Julius,
Peter Heidlmair & Sveinn Ragnarsson

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020).

Am Du zum Ich – Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm.
Reykjavik: Kerlingarholl.

Der Titel des vorliegenden Buches verweist auf den Religionsphilosophen Martin Buber, der in seinem 1923 erschienen Buch ‚Ich und Du‘ schrieb, dass der Mensch erst am Du zum Ich wird. Damit hob Martin Buber schon vor einem Jahrhundert die zentrale Bedeutung hervor, die andere Menschen für unsere Entwicklung haben. Dass dies insbesondere für die Kindheit gilt, ist das Ergebnis des Lebenswerks von John Bowlby. Kindliche Entwicklung vollzieht sich im Wesentlichen im Kontext von Beziehungen. Das ist die Quintessenz der berühmten Bindungstheorie von Bowlby. Während Bowlby sich in seinen Arbeiten vor allem auf die Beziehung zwischen Müttern und Kindern bezog, zeigen die Ergebnisse neuerer Untersuchungen, dass auch sekundäre Bezugsfiguren – wie z.B. Lehrer:innen und Sozialpädagog:innen – einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder haben. Dies scheint insbesondere für jene Kinder zu gelten, deren Fürsorge im Elternhaus defizitär ist. Sei es, weil die Eltern keine Zeit für ihre Kinder haben, die Eltern inkonsistent in ihrer Fürsorge sind, Eltern die Kinder verlassen, oder Eltern ihren Kindern gar physische, psychische oder sexuelle Gewalt antun. Diese Bedingungen sind typisch für Kinder mit besonderem, pädagogischen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung, sowie für Kinder und Jugendliche, die aufgrund der Schwere der familiären Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen fremduntergebracht werden müssen. Wenn sich Entwicklung in Beziehungen vollzieht, muss das Aufwachsen in solchen Beziehungen Spuren in der Entwicklung der betroffenen Kinder hinterlassen. Folgt man diesen Spuren, so wird man schnell fündig. Aggressives und depressives Verhalten, sozialer Rückzug, Aufmerksamkeitsprobleme und

Lernstörungen sind nur einige der Symptome, durch die Kinder auffallen, die von ihren primären Bezugsfiguren keine adäquate Fürsorge erhalten. Der zentralen Aussage dieses Buches zufolge lassen sich Entwicklungsprobleme, die im Kontext von Beziehungen entstanden sind, tiefgreifend auch nur wieder im Kontext von Beziehungen heilen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Sozialpädagog:innen und Lehrer:innen, die einen bedeutsamen Teil der Zeit mit den betroffenen Kindern verbringen, eine so große Bedeutung für deren Entwicklung zukommt. Wie aber sollen Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gestaltet sein, so dass sie die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Kindern fördern? Der Beantwortung dieser Frage ist das vorliegende Buch gewidmet. Diese Antworten sollen, um noch einmal Martin Buber zu bemühen, ermöglichen, dass das Kind-Ich am Du der pädagogischen Fachkraft wächst.





Cherine Fahim Fahmy / Nicolas Zufferey

Amicitia : Les trois liens qui tissent les réseaux neuronaux socio-émotionnels dans le cerveau

En tant que système biologique complexe, le cerveau existe dans un état d'équilibre entre comportements prédéterminés, aléatoires et imprévisibles tissés délicatement par des liens socio-émotionnels. Un transfert de ces liens locaux vers une cohérence globale est au cœur de la notion d'auto-organisation cognitive à travers les âges de la vie. Un cerveau a besoin de tisser des liens « d'amitié » entre les neurones pour exister. Des liens qui lui permettent de développer les neurones miroirs, la théorie de l'esprit, la mentalisation, la conscience, ainsi que le libre arbitre.

Amicitia: Die drei Verbindungen, die die sozio-emotionalen neuronalen Netze im Gehirn knüpfen

Das Gehirn existiert als komplexes biologisches System in einem Gleichgewichtszustand zwischen vorherbestimmten, zufälligen und unvorhersehbaren Verhaltensweisen, die durch sozio-emotionale Verbindungen fein miteinander verknüpft sind. Die Übertragung dieser lokalen Verbindungen zu einer globalen Kohärenz steht im Mittelpunkt des Konzepts der kognitiven Selbstorganisation über die unterschiedlichen Lebensalter hinweg. Um existieren zu können, muss das Gehirn « freundschaftliche » Verbindungen zwischen den Neuronen knüpfen. Diese Verbindungen ermöglichen die Entwicklung von Spiegelneuronen, Theory of Mind, Mentalisierung, Bewusstsein und Willensfreiheit.

Remarque

Le présent article est abrégé. Les informations pour accéder à la version complète du texte se trouvent à la fin de l'article.

Introduction : les « trois mousquetaires »

Durant le développement, trois « mousquetaires » dans le cerveau tissent des liens en interaction avec l'environnement : le premier est le *réseau neuronal de sillance, mousquetaire détecteur de pertinence* : sa fonction est d'identifier les stimuli les plus homéostatiques pour guider le comportement. C'est un réseau très important qui est lié au système de motivation et de récompense. C'est l'un des réseaux essentiels à l'équilibre interne du cerveau. Cette capacité nécessite un système qui peut intégrer des données sensorielles hautement traitées avec des *marqueurs viscéraux*, autonomes et hédoniques, afin que l'organisme puisse décider quoi faire (ou ne pas faire). Le deuxième est le *réseau neuronal de mode par défaut, mousquetaire détecteur de soi* : sa fonction principale est en lien avec les processus mentaux autoréférentiels tels que l'imagination et la mémoire autobiographique. Ce réseau est actif par exemple lorsque les enfants s'ennuient, qu'ils se laissent aller, qu'ils jouent seuls ou qu'ils rêvent. Le troisième est le *réseau neuronal exécutif, mousquetaire détecteur d'action* : ce réseau est lié aux

fonctions d'exécution des comportements – les fonctions exécutives telles que la mémoire et le comportement axé sur les objectifs. Les fonctions exécutives sont un ensemble de processus cognitifs qui permettent à l'individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions en vue d'atteindre un but précis. Ce sont donc des habiletés de haut niveau qui sont nécessaires à la réalisation d'un comportement dirigé vers un but. Elles facilitent l'adaptation aux situations nouvelles et interviennent dans la régulation du comportement et de la prise de décision. Ces trois mousquetaires ont besoin de se lier pour bien fonctionner. Le système limbique – qu'on pourrait appeler la *poudrière des émotions* – se développe avant le système cognitif et a besoin du réseau de mode par défaut pour bien se développer. Ainsi, l'auto-régulation cognitive a besoin de bonnes fondations socio-émotionnelles pour ne pas s'effondrer !

Premier lien : « Coucou ! »

Est-ce que le *jeu du coucou*, qui révèle intuitivement chez tout parent une complicité émotionnelle unique avec son enfant, fait office de précurseur des neurones miroirs ? Le jeu consiste à déjouer constamment l'inférence de l'enfant en faisant réapparaître l'objet caché là où l'enfant ne l'attend pas . . . et l'enfant aime être déjoué, comme le montre à chaque fois son attention prolongée. Cela renvoie au premier lien entre la mère et l'enfant, un lien d'attachement fondé en grand « A » comme un arc sur deux piliers : la permanence de l'objet et l'attention conjointe. Les modèles internes opératoires (MIO) résultent ainsi des schémas cognitifs construits à partir de l'intériorisation de ces séquences interactives et en particulier des réponses les plus saillantes et les plus fréquentes des figures d'attachements. Dès son plus jeune âge, l'enfant pose des inférences probabilistes. C'est une question de survie que de savoir s'ajuster à ce qui vient. Cette compétence est innée. L'enfant intègre des séquences interactives avec ses figures d'attachement dans sa mémoire et les utilise par la suite dans son comportement. *Bien établis, les MIO de l'enfant permettent le développement cérébral d'un modèle de soi comme représentation de soi plus ou moins digne d'être aimé, et d'un modèle d'autrui représentant la confiance à l'égard des autres, en particulier en situation de détresse.*

Les enfants se développent à travers les relations qu'ils entretiennent d'abord avec leur famille, mais également avec les autres enfants ainsi que les adultes qui s'occupent d'eux. Leur développement repose sur un processus réciproque de *va-et-vient* où les jeunes enfants cherchent naturellement à avoir des interactions, et les adultes répondent, et vice-versa. L'interaction entre les gènes et l'environnement modifie également l'architecture du cerveau. Les gènes fournissent les directives de base, tandis que les expériences laissent une *signature chimique* qui détermine si ces directives seront suivies ou non, et le moment où elles le seront, cas échéant. Une activité remarquable du cerveau humain consiste à créer des représentations cartographiées de la réalité dans ses cortex sensoriels – visuel, auditif ou somatosensoriel – et à permettre l'expérience de ces cartes sous forme d'images mentales.

Deuxième lien : « Amicitia »

Durant ce moment charnière du développement cérébral, les capacités cognitives, affectives et sociales sont inextricablement connectées : l'apprentissage, le comportement et la santé physique et mentale sont étroitement liés. Ils forment un tout tissé par les relations avec les autres. Là apparaît le deuxième lien comme une évidence : *Amicitia*, nom latin pour amitié – la racine [am] du latin populaire désignant la mère (amma), la nourrice (mama). Ainsi les amis sont décrits : un ami, c'est un enfant avec qui je joue, j'invente des jeux et des histoires, c'est quelqu'un avec qui je me tiens tout le temps, comme dans la cour de récréation, quelqu'un avec qui je vais essayer de régler une chicane, lorsqu'elle survient, quelqu'un que je n'aime pas voir éprouver de la peine pour moi. La *philia* pour Aristote est l'amitié qui est établie suivant trois hiérarchies : la *philia utile*, fondée sur l'intérêt, dans un échange mutuel, la *philia plaisante*, fondée sur l'acceptation de la compagnie d'autrui, et la *philia vertueuse* fondée sur le bien de l'autre pour lui-même et où ce que l'on aime n'est que la meilleure part de soi. *Un ami véritable* est celui qui commence par s'aimer lui-même et qui veut le bien d'une autre personne dans ce qu'elle a de meilleur.

Par la suite le neurodéveloppement des habiletés sociales *hors contexte familial* surgit et fait appel aux trois mousquetaires : le réseau de saillance, de mode

par défaut, et exécutif. À mesure que l'enfant découvre et explore son environnement, son premier défi relationnel (réseau de saillance) est bien la rencontre d'un ami du même âge qui le considère comme son égal (réseau de mode par défaut) et de décider de l'action qu'il va entreprendre (réseau exécutif). Pour nouer des amitiés, l'enfant a besoin de se connaître comme un système à part, de reconnaître les autres membres du réseau social comme des individus uniques. Il suit ces personnes à travers l'espace et le temps afin de coordonner ses actions et prendre des décisions sur le moment : *interagir avec eux est la forme que ces interactions devraient prendre*. L'enfant a besoin également de garder une trace de la qualité de ses relations avec les autres : sont-ils amis ou ennemis ?

Troisième lien : « Extimité »

Le troisième lien est aussi intrigant que les deux premiers. Il jaillit comme un tsunami à l'adolescence. La prise de risque, la nouveauté et l'importance du groupe d'amis auquel on appartient devient la plaque tournante du cerveau de l'adolescent. Les adolescents tirent du plaisir à donner et à aider leurs amis plutôt qu'eux-mêmes. L'influence des pairs est primordiale à l'adolescence, mais c'est une arme à double tranchant ! Une épée de Damoclès ! *Le concept d'extimité de Jacques Lacan renvoie à ce besoin qu'on a de l'autre pour se découvrir, pour valider qui on est*. Que revêt le fait d'être accepté par les pairs à l'adolescence ? L'amitié fait-elle mûrir le cerveau ? La réponse selon les études est plutôt positive. Ainsi, durant le développement du cerveau à l'adolescence, il est primordial de souligner certains éléments qui facilitent l'établissement ainsi que le maintien des liens d'amitié. Afin d'aider les trois mousquetaires du cerveau à accomplir leurs fonctions respectives, l'adolescent a besoin d'agir en ami : dans la posture d'un *observateur* afin de réduire la dissonance cognitive, dans une posture *introspective* en vue d'améliorer la cohérence affective, et dans une posture *empathique* pour augmenter la synchronisation sociale.

L'adolescence est également une période sensible pour les traitements liés aux récompenses logées dans le *noyau accumbens*, qui affiche des niveaux d'activité cérébrale élevés durant une interaction entre pairs à

l'adolescence. Par exemple, pour étudier le rôle des processus neuronaux liés aux récompenses dans les relations entre pairs, des neuroscientifiques ont examiné les réponses du noyau accumbens lorsqu'il s'agissait de gagner pour soi, respectivement de gagner pour ses meilleurs amis. La recherche a permis de mettre en évidence un mécanisme neuronal qui indique que les interactions entre adolescents bien appréciés par leurs pairs – les amis – se caractérisent par une moindre focalisation sur les bénéfices pour soi.

Les amitiés contribuent de manière significative au développement des compétences sociales, telles que la sensibilité aux points de vue d'autrui, l'apprentissage des règles de conversation et des comportements adaptés à l'âge. Plus de la moitié des enfants référés pour des problèmes de comportement émotionnel n'ont pas d'ami ou éprouvent des difficultés à interagir avec leurs pairs. Les amis exercent également une forte influence sur les résultats scolaires positifs et négatifs d'un enfant et peuvent également aider à encourager ou à décourager les comportements déviants. Comparés aux enfants qui manquent d'amis, les enfants qui ont de bons amis développent une plus grande estime d'eux-mêmes, se montrent plus actifs socialement, peuvent faire face au stress et aux transitions de la vie. Ils sont également moins victimes de leurs pairs.

En opposant amitié et adversité, nous constatons qu'une exposition prolongée au stress tôt dans la vie – durant la construction des MIO – peut perturber le développement des processus psychologiques et neurobiologiques et ainsi accroître la vulnérabilité à la psychopathologie. Fait intéressant à noter, des chercheurs en neurosciences ont démontré à l'aide de la neuro-imagerie une activité cérébrale au sein du système de la récompense lorsque des personnes imaginaient aider une autre personne. Ainsi, dans une situation d'adversité, aider autrui déclenche une libération de l'hormone de l'attachement – *l'ocytocine* – ce qui a pour effet de nous faire nous sentir bien et de contre-carrer les effets du cortisol qui se libère en cas de stress.

En conclusion

Comment ne pas faire un rapprochement entre amitié et havre de sécurité (*safe heaven*) ? L'enfant montre

une propension évidente, dès la toute petite enfance, à chercher la sécurité auprès de sa mère. L'expérience de sécurité qui s'ensuit fait des partenaires sociaux des maillons indispensables pour la régulation de ses émotions. Lorsque tel partenaire procure effectivement à l'individu un sentiment de sécurité, il fonctionnera alors toujours comme une *base de sécurité* permettant l'exploration du monde. Cette chaîne nous offre une remarquable capacité adaptative : pouvoir agir sur notre axe du stress grâce à des comportements volontaires d'engagement social, notamment dans les situations où nous sommes confrontés à l'adversité. Les amitiés préscolaires sont utiles pour développer des compétences sociales et émotionnelles, augmenter le sentiment d'appartenance et réduire le stress.

Dans cet article, nous avons tenté de faire le rapprochement entre les neurosciences et la psychologie du développement en montrant qu'une corrélation positive existe entre le développement du cerveau, les compétences cérébrales de régulation cognitivo-socio-émotionnelle et la qualité des liens d'amitiés. Les compétences émotionnelles sont essentielles pour les interactions sociales car elles permettent de comprendre les informations concernant les pensées et les intentions de soi et d'autrui, permettant ensuite l'agir, l'action et le libre arbitre.

Je ne trouve autre que cette citation pour conclure un thème si fascinant et complexe tel que le A pour Amitié, A pour Attachement et A pour Autre à travers les âges :

« L'homme est l'être qui ne peut sortir de soi, qui ne connaît les autres qu'en soi »
(Marcel Proust, 1925. *À la recherche du temps perdu*, tome 6, *Albertine disparue*).

Cependant, attention à A pour Adversité ou A pour Anxiété :

« L'anxiété est comme un fauteuil à bascule. Ça vous donne quelque chose à faire, mais ça ne vous mène pas très loin. »
(Jodi Picoult, 2011. *Sing You Home*).

Informations sur l'autrice :

Dre. Cherine Fahim Fahmy
Université de Fribourg, Département de Psychologie,
Département de Médecine, Décanat des Lettres
cherine.fahimfahmy@unifr.ch
<https://www.unifr.ch/>
<https://endoxaneuro.com>

La version complète de l'article avec références bibliographiques

peut être téléchargée via le code QR ou directement sur le site de l'ASPEA





Ina Blanc

Ich sehe was, was du nicht siehst!

Manchmal können die Freund:innen von Kindern unsichtbar sein. Solche imaginären Freund:innen sind bei Kindern verbreitet und diese Fantasiewesen sind nichts, worüber man sich sorgen sollte. Im Gegenteil, imaginäre Freundschaften können sogar eine unterstützende Funktion in der Entwicklung der Kinder haben. Wir dürfen Kindern also beruhigt Raum zu freiem und imaginativem Spiel lassen, denn genau dort können sie den wertvollen Zugang zu ihrer eigenen Kreativität finden.

Je vois une chose que tu ne vois pas !

Parfois, les enfants peuvent avoir des amis invisibles. Largement répandues, de telles amitiés imaginaires ne doivent pas inquiéter. Au contraire : elles peuvent même avoir une fonction de soutien dans le développement des enfants. Nous pouvons donc tranquillement leur laisser l'espace nécessaire pour un jeu libre et imaginaire, car c'est précisément là qu'ils peuvent trouver un accès précieux à leur propre créativité.

«Oh Mami, jetzt hast du ja Yvo fast erdrückt!» Solche Aussprüche können Eltern ganz schön verunsichern, wenn sie sich ahnungslos auf das leere Sofa neben ihr Kind setzen wollen und entrüftet weggeschubst werden. Imaginäre Freund:innen in der Kindheit sind ein verbreitetes Phänomen: Bis zu zwei Drittel aller Kinder bis zu 7 Jahren haben imaginäre Spielgefährten:innen, wenn man Kuscheltiere und Puppen mitzählt (Taylor, 2004). Oft sind imaginäre Freund:innen Menschen, manchmal können es aber auch Fabelwesen oder Tiere sein, die häufig auch noch magische Fähigkeiten haben (Armah & Landers-Pott, 2021).

Der fließende und oszillierende Übergang zwischen Fantasiewelt und Realität ist typisch in dieser

Alterstufe und wurde von Piaget als magische Phase beschrieben (Piaget, 1923). Wie das fiktive Rollenspiel mit anderen Kindern, bedingt auch das Spiel mit imaginären Freund:innen die affektive und kognitive Perspektivenübernahme und die mentale Repräsentation der Als-ob-Wesen und Gegenstände. Meist erscheinen somit die unsichtbaren Spielgefährten:innen in der Vorschulzeit und verschwinden in den Folgejahren sachte wieder. Imaginäre Freund:innen scheinen bei Kindern auf der ganzen Welt vorzukommen, auch wenn dieses Spiel je nach Kultur anders gedeutet wird (Adams et al., 2022).

Ähnlich den Übergangsobjekten können imaginäre Freundschaften eine unterstützende Funktion in der Entwicklung der Kinder haben. Im imaginären Spiel erproben Kinder verschiedene Situationen, testen unterschiedliche Verhaltensweisen und neue Rollen und können Stimmungen und Gefühle ausgleichen. Je nach Vorstellung kann das Kind sogar von den Eigenschaften der imaginären Freund:innen profitieren. So kann das Bild von einem imaginären Freund bzw. einem verständigen, wohlwollenden und beschützenden Wesen, das das Kind begleitet und ihm immer zur Seite steht, dem Kind den Mut geben, herausfordernden Situationen zu

begegnen. Aber imaginäre Freund:innen müssen nicht immer nur wohlwollend sein – manchmal können sie auch Streiche spielen und sich ganz frech und taktlos benehmen. Das gibt dem Kind die Möglichkeit, Rollen zu erproben, die nicht in das eigene Selbstbild passen oder zu lernen, sich in Konflikten durchzusetzen oder standzuhalten. Weiter können imaginäre Freund:innen auch unterschiedliche Facetten der eigenen Persönlichkeit spiegeln und helfen, diese zu erkunden und im Spiel auszuleben. Die spielerische Auseinandersetzung mit diesen Anteilen ermöglicht den Kindern, ihre Persönlichkeit zu erforschen und unterstützt sie in der Entwicklung ihrer Identität.

Ganz selten haben Kinder auch imaginäre Freund:innen, unter denen sie leiden (McInnis et al., 2013) oder welche die Kinder sozial isolieren. In diesen Fällen ist es wichtig, das Kind dabei zu unterstützen, die imaginäre Freundschaft loszulassen. Manchmal braucht es dazu auch professionelle Beratung.

Erstgeborene haben zwar vermehrt imaginäre Freund:innen, dennoch sind imaginäre Freundschaften kein typisches Spiel von Einzelgänger:innen, wie es früher vermutet wurde (Taylor, 1999, 2004). Im Gegenteil, Kinder mit imaginären Freund:innen sind oft sehr beliebt und haben eine höhere soziale Kompetenz (Lin et al., 2018). Wie reale reziproke Freundschaften können imaginäre Freundschaften das allgemeine Wohlbefinden steigern und das soziale Verständnis verbessern (Gleason & Hohmann, 2006; Holder & Coleman, 2015). So können Kinder mit imaginären Freundschaften auch leichter innere Zustände und mentale Eigenschaften von realen Freund:innen einschätzen (Davies et al., 2014).

Trotzdem sind Eltern oft beunruhigt und finden das Spiel mit den unsichtbaren Gefährt:innen irgendwie unheimlich. Wie aber auch im Symbolspiel, das ebenfalls ab Ende des 2. Lebensjahres auftritt, können Kinder in der Regel den Unterschied zwischen der Realität und ihrer Fantasiewelt unterscheiden: *«Die Kinder sind sich trotz der Ernsthaftigkeit des Spiels ihrer Rolle bewusst. Spielerisch wechseln sie zwischen ihrer eigenen Identität und der Rolle hin und her.»* (Bonhoeffer & Jenni, 2018, S.309)

Die Vorstellungen werden zwar konkret wahrgenommen und erlebt, und doch wissen die meisten Kinder, dass diese Bilder ihrer eigenen inneren Welt angehören und vermischen sie nicht mit der äusseren Realität. Auch wenn für das Kind diese beiden Wirklichkeiten koexistieren, wie im Beispiel mit Yvo, setzen sie diese beiden Realitäten nicht gleich. Das kann Eltern beruhigen und sie ermutigen, Kindern Zeit und Raum für freies Spiel zu lassen und sie nicht andauernd beschäftigen zu müssen. Ungefüllte Zeit ist äusserst wertvoll für Kinder, denn es sind genau diese «langweiligen» Momente, die Kindern den Zugang zu ihrer Imagination und Kreativität eröffnen. Das freie Spiel, das in den Zwischenräumen im Terminkalender und in der bildschirmfreien Zeit entstehen kann, ermöglicht Kindern auf ihre individuelle Weise, die vielen Eindrücke des Alltags zu verarbeiten und ihre innere Welt zu erkunden. Der Zusammenhang zwischen Kreativität und imaginären Freundschaften wurde in verschiedenen Studien beleuchtet: Kinder mit imaginären Freund:innen zeigen mehr kreative Aktivitäten und Ideenfluss (Hoff, 2005) und sind auch im Erwachsenenalter kreativer (Kidd et al., 2010). Ebenso scheint es eine Korrelation zwischen der Zeichnungsfähigkeit, dem Sprachausdruck und imaginären Freund:innen zu geben (Imafuku & Seto, 2022).

Im Teenageralter sind imaginäre Freund:innen selten und haben eher die Funktion einer vertieften Selbstreflexion. Sie können eine Art inneres Gegenüber sein, das die Möglichkeit zur Selbstoffenbarung gibt. Anne Franks Tagebuch ist ein eindrückliches Beispiel dafür: *«Um nun die Idee von der lang ersehnten Freundin in meiner Fantasie noch zu steigern, will ich nicht wie jeder andere, nur Tatsachen in mein Tagebuch schreiben, sondern dieses Tagebuch meine Freundin selbst sein lassen, und diese Freundin heisst: Kitty»*, schrieb Anne 1942 (Frank, 2011, S.20) in ihrem Versteck im Hinterhaus, als sie sozial sehr isoliert war.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kinder mit imaginären Freundschaften oft ein grösseres Verständnis für Emotionen und innere mentale Zustände haben, sozial engagierter und kreativer sind als andere Kinder (Armah & Landers-Pott, 2021) und mehr Selbstkenntnis zeigen (Davis, 2011).

So erweitern imaginäre Freund:innen innerhalb einer gesunden Entwicklung den Selbstexplorationsraum von Kindern und geben ihnen die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit eigenen Anteilen. Dank ihnen können Kinder Erlebtes im Spiel besser verarbeiten und neuen herausfordernden Situationen gelassener begegnen. Imaginäre Freund:innen sind also meist unbedenkliche und sogar wertvolle Begleiter:innen in einer Entwicklungsphase, die dann auch von selbst wieder verschwinden, wenn das Kind sie nicht mehr braucht.

Angaben zur Autorin

MA Ina Blanc, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie
Fakultät für Psychologie, Universität Basel
ZEPP, Missionsstrasse 62, 4005 Basel

Literaturverzeichnis

- Adams, K., Stanford, E. & Singh, H. (2022). Reconceptualizing Imaginary Friends: Interdisciplinary Approaches for understanding invisible companions. *Journal of Childhood studies*. Vol.47, Nr. 2, p.32-49.
- Armah, A. & Landers-Pott, M. (2021). *A Review f Imaginary Companions and Their Implications for Development. Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Reseach and Clinical Practice*. 41 (1), p. 31-53. DOI: 10.1177/0276236621999324.
- Bonhoeffer, J. & Jenni, O. (2018). Das frühkindliche Spielverhalten – Eine Spiegelung der kognitiven Entwicklung. *Pädiatrie up2date* 2018, 13, (4): 303-321.
- Davies, P.E., Meins, E. & Fernythrough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children’s imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology* 29, 680-686.
- Davies, P.E., Meins, E. & Fernythrough, C. (2014). *Children with Imaginary Companions Focus on Mental Characteristics When Describing Their Real-Life Friends*. *Infant and Child Development*. Inf. Child. Dev. 23: 622–633.
- Frank, A. (2011). *Tagebuch*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development*, 15(1), 128-144.
- Hoff, E. V. (2005). Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2-3), 167–180. <https://doi.org/10.1080/10400419.2005.9651477>.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2015). Children’s friendship and Well-being. In M. Demir (Ed.), *Friendship and Happiness* (pp. 81-97). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Imafuku, M. & Seto, A. (2022) Cognitive basis of drawing in young children: relationships with language and imaginary companions, *Early Child Development and Care*, 192:13, 2059-2065, DOI: 10.1080/03004430.2021.1977290.
- Kidd, E., Rogers, P., & Rogers, C. (2010). The personality correlates of adults who hadimaginary companions in childhood. *Psychological Reports*, 107(1), 163–172. <https://doi.org/10.2466/02.04.10.PRO.107.4.163-172>.
- Lin, Q., Fu, H., Wan, Y., Zhou, N., & Xu, H. (2018). Chinese children’s imaginary companions: Relations with peer relationships and social competence. *International Journal of Psychology*, 53(5), 388-396.
- McInnis, M. A., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2013). Investigating valence and autonomy in children’s relationships with imaginary companions. *International Journal of Developmental Science*, 7(3-4), 151–159. <https://doi.org/10.3233/DEV-130123>.
- Piaget, J. (1923). La pensée symbolique et le pensée de l’enfant. *Archives de psychologie*.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. Oxford University Press on Demand.
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental psychology*, 40(6), 1173.



Claudia Polisena

Frühkindliche Freundschaften

Zwischenmenschliche Beziehungen sind ein wichtiger Grundpfeiler unseres sozialen Miteinanders. Die Weichen für den empathischen Umgang untereinander und die Fähigkeit, lösungsorientiert mit Konflikten umzugehen, sowie vertrauensvolle Freundschaften zu knüpfen, bilden sich bereits in den ersten prägenden Jahren und werden erheblich durch das Umfeld des Kindes geprägt. Durch den Einblick in den Kindertagesstätten-Alltag und die Interaktionen der Kinder werden diverse Einflussfaktoren sichtbar.

Die Autorin ist Geschäftsleiterin mehrerer Kindertagesstätten und berät Eltern in Erziehungsfragen. Ebenfalls begleitet sie Familien in Krisen mit besonderen Umständen.

Les amitiés dans la petite enfance

Les relations interpersonnelles sont un pilier important de notre vie en société. Les bases pour des relations mutuellement empathiques, ainsi que la capacité à gérer des conflits en se concentrant sur la recherche de solutions et à nouer des amitiés fondées sur la confiance, se construisent dès les premières années de la vie et sont largement déterminées par l'entourage de l'enfant. Lorsque l'on observe le quotidien dans des garderies et les interactions entre les enfants, plusieurs facteurs d'influence apparaissent.

Directrice de plusieurs garderies, Claudia Polisena conseille les parents en matière d'éducation. Elle accompagne également des familles confrontées à des crises et à des situations particulières.

Individualität und Inklusion

Jedes Kind ist einmalig. Jedes Kind hat eine Besonderheit, kein Kind ist wie das andere. Inklusion verlangt den Blick auf die ganze Persönlichkeit des Kindes. Das

Denken in Stereotypen und das Einsortieren in spezifische, meist von aussen vorgegebene Schubladen, behindert den Prozess des Wachsens, beziehungsweise der Frühförderung des sozialen und emotionalen Wachstums. Dies spiegelt sich schlussendlich in enorm vielen Lebens-Situationen wider. So auch im Thema **Freundschaft**.

Grundlagen der Freundschaft

Kinder verbringen in der Kindertagesstätte viel gemeinsame Zeit; dies bietet für die meisten Raum und Möglichkeit, Freundschaften zu knüpfen. Zu beobachten ist, dass sich Freundschaften meist zwischen Kindern mit ähnlichen Eigenschaften entwickeln. So sind häufig Kinder miteinander befreundet, die ein etwa ähnliches persönliches Verhalten aufweisen. Freund:innen teilen oft die gleichen Spielinteressen, etwa das Spielen mit Puppen, mit der Holzisenbahn, mit Lego oder das Malen. In einer der Gruppen des Vorkindergartens betreuen wir auch ein Kind mit mehrfachen Behinderungen. Dabei zeigt sich erfreulicherweise, dass dieses Kind vollkommen in die Kindergruppe integriert ist und von den

anderen Kindern als «normal» wahrgenommen wird. Die Kinder sehen über allfällige Einschränkungen hinweg und fokussieren sich bei der Wahl der Spielpartner:innen auf Gemeinsamkeiten und Übereinstimmung der Interessen.

Kommunikation im Alltag

Um gemeinsames Spiel zu initiieren oder Freundschaften zu knüpfen, ist Kommunikation unumgänglich. Wie die Kinder miteinander interagieren, wird auch davon beeinflusst, welchen Umgang und welche Kommunikation ihre Bezugspersonen miteinander und gegenüber den Kindern pflegen. Deshalb liegt unser besonderes Augenmerk in der Kindertagesstätte auf der verbalen, wie auch auf der nonverbalen Kommunikation. Sie bilden einen elementaren Bestandteil unseres Miteinanders und haben bei der Beziehungsgestaltung einen sehr hohen Stellenwert. Wichtig sind uns im Kita-Alltag dabei Werte, wie Wertschätzung, Achtung, Toleranz, Empathie und soziale Kompetenzen. Ebenso Zuversicht und Vertrauen in die Selbstentfaltungskraft und den Glauben daran, dass jedes Kind vollkommen ist, so wie es ist. Das Verhalten der engsten Bezugspersonen, einerseits im familiären Umfeld, andererseits im Kontext der Kindertagesstätte, bildet somit die Grundlage für die Vermittlung von Beziehung und Freundschaft, welche auch zum Aufbau eines positiven Selbst-Bildes beiträgt.

Umgang mit Konflikten

Jede Freundschaft kennt Meinungsverschiedenheiten. Missverständnisse und Konflikte finden in jeder zwischenmenschlichen Beziehung statt, auch bereits in den ersten Bekanntschaften und Freundschaften von Kindern.

Interessant ist allerdings, dass kleinere Konflikte häufiger zwischen Freund:innen vorkommen als unter Kindern, die nicht so nah miteinander befreundet sind. Hervorheben möchte ich aber hier die Art, wie unter Freund:innen mit Meinungsverschiedenheiten umgegangen wird und Konflikte gelöst werden. Ihren Freundinnen und Freunden gegenüber bestehen Kinder weniger stark auf ihrem eigenen Willen. Sie versuchen bei ihnen auch seltener, ihre Meinung mit Einschüchterung oder Drohungen durchzusetzen.

Unter Freund:innen werden früher Kompromisse geschlossen und Lösungen gesucht. Es werden Vorschläge gemacht: «Jetzt bestimmst du, was wir spielen wollen und nachher ich.» oder «Du kannst eine Runde mit dem Trotti fahren, danach fahre ich wieder eine Runde.»

Aufgrund meiner Beobachtungen gehe ich davon aus, dass Kinder bereits in einem Alter von etwa zwei Jahren verstehen können, was ihre SpielFreund:innen stört oder erfreut.

Um dies zu illustrieren, begeben wir uns in eine Situation aus dem Kita-Alltag: Leon ist ein zweijähriger Junge und eher ein ruhigeres, schüchternes Kind. Er hat immer seinen Teddy dabei, der ihm im Alltag Sicherheit und Halt gibt. Eleonora ist ein Mädchen, das Leon gegenüber sehr viel Empathie und Verbindung empfindet. Sie begrüsst ihn überschwänglich, wenn er morgens in der Kita ankommt, ruft wiederholt seinen Namen und hüpfert vor Freude. Heute ist Leon sehr vertieft in ein Spiel mit Legosteinen und baut voller Begeisterung einen Turm, bis ein anderes Kind seinen Turm umstösst. Leon beginnt zu weinen und sucht sofort nach seinem Teddy. Eleonora bemerkt dies und beginnt ebenfalls nach Leons Teddy zu suchen. Als sie ihn gefunden hat, bringt sie ihn zu Leon, da sie wahrgenommen und verstanden hat, dass Leon in diesem Moment seinen Teddy vermisst und braucht. Ab einem Alter von zweieinhalb bis drei Jahren beginnen die Kinder mit Rollenspielen, die aufeinander Bezug nehmen. Sie begeben sich während ihres Spiels etwa in die Rollen von Mutter beziehungsweise Vater und Kind, Ärzt:innen und Patient:innen, oder Verkäufer:innen und Kund:innen. Sie beginnen sich gegenseitig Anweisungen zu geben, wie der Spielaufbau aussehen soll: «Ich bin jetzt die Verkäuferin und du bist die Kundin». Kinder erlernen in Rollenspielen gemeinsam ein Verständnis für andere Menschen, ihre Wünsche und ihre Beweggründe. Dies sind wichtige Fähigkeiten, um Freundschaften schliessen zu können.

Freundschaften in Betreuungsinstitutionen

Freundschaft ist nicht immer gleich Freundschaft. Es gibt auch die Situation, in welcher Kinder andere Kinder als ihre Freund:innen benennen, weil sie sich eine Freundschaft wünschen und nicht, weil diese Freundschaft tatsächlich vorhanden ist. Insofern ist es wichtig,

Kinder nicht nur nach ihren Freundinnen und Freunden zu befragen, sondern über den Tag hinweg zu beobachten: Wer sitzt gerne neben wem? Wer spielt häufig zusammen? Welche Kinder finden sich scheinbar automatisch gemeinsam in derselben Spielecke wieder? Während Kinder zwischenmenschliche Beziehungen meist von sich aus navigieren und von den Betreuungspersonen nur möglichst selten aktiv beeinflusst werden, hat die Alltagsgestaltung in der Kindertagesstätte dennoch durchaus einen Einfluss auf das Miteinander der Kinder. Beispielsweise wird durch klare zeitliche Strukturen, gezielte Planung und Einhaltung von Tagesabläufen sowie genügend Zeit für Freispiel und Kollaboration bewusst Zeit und Raum geschaffen, der die Entstehung und Vertiefung von Freundschaften ermöglicht und unterstützt. Die Kinder haben somit die Möglichkeit, Erlebtes und Erschaffenes gemeinsam zu gestalten, wahrzunehmen und zusammen daran zu wachsen. Dadurch entwickeln und vertiefen sie ihr Verständnis für sich selbst, die eigenen Bedürfnisse und Wünsche im sozialen Miteinander und lernen den Freund oder die Freundin und ihre Freundschaft wahrzunehmen. Diese wichtigen Grundlagen und die dadurch gewonnenen Fähigkeiten führen dazu, dass Kinder offener auf andere Kinder zugehen und sich durch ein sicheres Bindungsmuster auch fremden Situationen im Kita-Alltag gewachsen fühlen und diese selbstständig oder gemeinsam angehen und meistern.

Gedanken zum Abschluss

Mir wird erneut bewusst, wie viel Einfluss unser eigenes Verhalten und Handeln auf die ersten kostbaren und prägenden Jahre der Kinder hat. Es werden die Weichen gestellt, die darüber entscheiden, wie sie künftig mit Stress, Herausforderungen und Konflikten umgehen, wie selbstständig sie durch das Leben gehen können, welche sozialen Fähigkeiten sie erwerben und anwenden können. Aber auch, in welchem Mass wir Glück und Zufriedenheit empfinden können, wie empathisch wir mit uns selbst und mit anderen umgehen und wie viel Nähe wir in Beziehungen und Freundschaften zulassen können. Ich wünsche mir, dass das Bewusstsein und Verständnis für genau solche Themen, nicht nur im direkten Umgang mit Kindern, sondern in der gesamten Gesellschaft mehr gelebt wird.

Angaben zur Autorin

Claudia Polisena

info@cpc-kinderwelt.ch; www.cpc-kinderwelt.ch



Lisa Wagner

Welche Funktionen erfüllen Freundschaften in Kindheit und Jugend?

Lisa Wagner hat sich im Rahmen ihrer Dissertation mit dem Zusammenhang von Charakterstärken (positiv bewerteten Persönlichkeitseigenschaften), Leistung, Wohlbefinden und Freundschaften in der Schule beschäftigt. Wir haben sie angefragt, welche Funktionen Freundschaften nach ihrem Verständnis im Verlauf der Entwicklung erfüllen. Frau Wagner beleuchtet im vorliegenden Beitrag, in welcher Form Freundschaften über das ganze Leben hinweg – insb. von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter – eine wichtige Rolle spielen. Auch wenn Freund:innen uns oft über viele Jahre hinweg begleiten, ändere sich ihre Funktion im Verlauf der Entwicklung. Und gleichzeitig würden sich Freundschaften in ähnlichen Entwicklungsstadien individuell in ihren Funktionen unterscheiden. Denn welche Funktionen das jeweils sind, hänge auch von unseren Charakterstärken ab.

Quelles fonctions les amitiés remplissent-elles pendant l'enfance et l'adolescence ?

Dans le cadre de sa thèse, Lisa Wagner a étudié la relation entre forces de caractère (traits de caractère considérés comme positifs), performance, bien-être et amitiés à l'école. Nous lui avons demandé quelles fonctions les amitiés remplissaient, selon elle, au cours du développement. Dans cet article, Lisa Wagner explique sous quelle forme les amitiés jouent un rôle important tout au long de la vie, notamment de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Même si les amitiés nous accompagnent souvent sur de nombreuses années, leurs fonctions évoluent avec le temps. Dans le même temps, à des stades de développement similaires, les fonctions se distinguent individuellement. En effet, elles dépendent alors de nos forces de caractère.

Freundschaften im Kleinkindalter

Die 2 Jahre alte Enna besucht, seit sie 6 Monate alt ist, die gleiche Krippe wie Matilde. Enna und Matilde begrüßen sich jeden Morgen freudig, nutzen jede Gelegenheit, miteinander zu spielen, möchten beim Mittagschlaf nebeneinander liegen, lachen oft zusammen und helfen sich gegenseitig gerne. Auch wenn sie sich häufig streiten, sind sie enttäuscht, wenn die andere an diesem Tag nicht in der Krippe ist. Sowohl die Gruppenleiterin als auch die Eltern beschreiben Enna und Matilde als Freundinnen.

Eines der eindeutigsten Merkmale einer Freundschaft ist, dass beide Freund:innen sich als solche bezeichnen. Bei jungen Kindern, die sich selbst noch nicht als Freund:innen beschreiben können, stellt uns das vor die schwierige Frage, ab welchem Alter man von Freundschaften unter Gleichaltrigen sprechen kann (Howes,

1996). Eine Besonderheit solch früher Freundschaften ist, dass nicht alle Kinder Gelegenheit haben, diese auszubilden, da sie nicht regelmässig mit den gleichen Gleichaltrigen in Kontakt sind. Ist dies aber gegeben, v.a. in Betreuungseinrichtungen, werden häufig – aber nicht bei allen Kindern – Beziehungen wie die von Enna und Matilde beobachtet. Kleinkinder können also lange bevor sie «Freundschaft» sagen können, klare Präferenzen für Gleichaltrige zeigen, die für andere als Freundschaften verstanden werden und bereits einige der späteren Funktionen erfüllen (Howes, 1996).

Freundschaften in der Kindheit

Die Erstklässlerin Anni kommt aus dem Hort nach Hause und berichtet stolz, dass sie seit heute mit Luca befreundet ist. Sie habe ihm ihre Kappe geliehen und er ihr dafür seine Handschuhe. Am nächsten Tag will sie unbedingt mit ihm auf dem Spielplatz abmachen.

Das Verständnis von Freundschaften wird mit steigendem Alter zunehmend komplexer. Während junge Kinder oft eher rigide Vorstellungen von Fairness haben, entwickeln sie später ein tieferes Verständnis für die Perspektive und Bedürfnisse der anderen Person. Parallel dazu entwickeln sich auch die Erwartungen an Freundschaften weiter. Während Freund:innen zunächst hauptsächlich über gemeinsame Aktivitäten definiert werden, wird es mit zunehmendem Alter immer wichtiger, sich auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen (Steinberg & Morris, 2001).

Die Bedeutung von Freundschaften für die sozial-emotionale Entwicklung im Kindesalter ist durch ganz unterschiedliche Herangehensweisen zu beobachten (Hartup, 1996): Erstens unterscheiden sich Kinder, die Freund:innen haben, auf vielfältige Weise von Kindern, die keine Freund:innen haben – unter anderem in Bezug auf klinische Auffälligkeiten, Selbstvertrauen und Kooperation. Zweitens verhalten sich Kinder in sozialen Interaktionen mit Freund:innen anders als mit Nicht-Freund:innen. Zum Beispiel zeigen sie gemeinsam mit Freund:innen mehr Explorationsverhalten und Problemlöseversuche, können effizienter kommunizieren und versuchen eher, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten aufzulösen (Newcomb & Bagwell, 1995). Drittens zeigt sich die Bedeutung von Freundschaften

insbesondere bei Entwicklungsübergängen. Befunde deuten darauf hin, dass diese die Bewältigung von Übergängen unterstützen (Hartup, 1996).

Freundschaften in der Jugend

Liams Eltern streiten sich häufig und er verbringt viel Zeit bei seinem Freund Nelio zu Hause, wo er auch häufig übernachtet. Liam spielt gerne Computerspiele mit Nelio, aber vertraut ihm auch seine Sorgen über die Situation zu Hause an und hat das Gefühl, sein Freund sei der einzige, mit dem er darüber sprechen kann. Nelio ist ein guter Zuhörer und hat immer eine Idee, wie er Liam aufmuntern kann.

Im Laufe der Adoleszenz werden Freundschaften immer zentraler. Freund:innen lösen dabei die Eltern als wichtigste Bezugspersonen ab. Das zeigt sich unter anderem darin, dass Jugendliche sich erstmals mehr ihren Freund:innen anvertrauen als ihren Eltern. Freundschaften bieten auch die Möglichkeit, sich mit gemeinsamen Interessen zu identifizieren und so eine von den Eltern unabhängige Identität zu entwickeln (Jones et al., 2014). Natürlich sind Freundschaften in diesem Alter auch ein Übungsfeld für spätere Liebesbeziehungen, in denen Kommunikation und der Umgang mit Konflikten geübt werden. So finden sich z.B. auch Zusammenhänge der Freundschaftsqualität in der Kindheit mit Bindungsverhalten in romantischen Beziehungen in der späten Jugend (Fraleigh et al., 2013).

Aufgrund der zentralen Stellung im Leben von Jugendlichen, haben Freundschaften einen besonders starken Einfluss. Oft werden auch problematische Verhaltensweisen wie Aggressivität oder Delinquenz von Freund:innen «übernommen». Man spricht hier häufig von einer «Ansteckung» durch Gleichaltrige (Dishion & Tipsord, 2011). Dieses Phänomen wird auch in Bezug auf Depressivität beobachtet und unter anderem dadurch erklärt, dass Freund:innen ihre Probleme ausgiebig miteinander besprechen und sich dabei auf negative Gefühle konzentrieren (Korumination; Rose, 2021). Ansteckung ist aber natürlich genauso in Bezug auf adaptive Entwicklung möglich. Zum Beispiel zeigten Jugendliche mit weniger aggressiven Freund:innen auch eine Abnahme ihrer Aggressivität (Adams et al., 2005). Es gibt also keinen Grund anzunehmen, dass der

Einfluss von Freundschaften sich auf problematische Verhaltensweisen beschränkt, auch wenn sich Studien meist darauf fokussieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung in Kindheit und Jugend Freundschaften beeinflusst und verändert, aber dass Freundschaften ebenso einen Einfluss auf die Entwicklung – insbesondere sozial-emotionaler – Fähigkeiten haben. Dabei gibt es klare normative Verläufe. Um die Bedeutung von Freundschaften zu verstehen, ist es aber auch wichtig, die spezifische Rolle von Freundschaften für ein Individuum zu betrachten.

Funktionen von Freundschaften

Um Freundschaften aus Sicht eines Kindes oder Jugendlichen zu verstehen, kann es hilfreich sein, sich nicht nur mit den Funktionen zu beschäftigen, die Freundschaften in der Entwicklung einnehmen, sondern auch mit den Funktionen, die Freundschaften aus ihrer eigenen Sicht erfüllen. Freundschaften erfüllen bereits im Jugendalter viele Funktionen. So zeichnen sich Freund:innen dadurch aus, dass man (1) bei gemeinsamen Aktivitäten Spass haben, (2) praktische Hilfe geben und erhalten, (3) sich austauschen, (4) sich emotional nahe sein, (5) von ihnen Bestätigung erhalten und (6) sich auf sie verlassen kann (Mendelson & Aboud, 1999). Dabei können für jede Freundschaft andere Funktionen im Vordergrund stehen.

Auf einer abstrakteren Ebene kann man die Funktionen von Freundschaften auch auf zwei Bereiche reduzieren (Feeney & Collins, 2015): Freundschaften haben einerseits eine protektive Funktion. Freund:innen helfen durch schwierige Zeiten und mit Problemen umzugehen. Sie hören zu, stehen zu uns und bieten praktische oder auch emotionale Unterstützung. Es ist aber andererseits nicht nur dieser «Schutz» vor den Widrigkeiten im Leben, der Freundschaften in allen Lebensphasen so wertvoll macht. Freund:innen tragen auch dazu bei, dass wir uns entwickeln können. In der Kindheit tun sie das ganz konkret, indem sie einen Kontext für wichtige Aspekte der Entwicklung geben. Auch in der Jugend und im Erwachsenenalter erfüllen sie diese Funktion: Freund:innen lassen uns viel Positives erleben, sie hinterfragen uns auch und bieten so

immer wieder Gelegenheit, uns persönlich weiterzuentwickeln.

Wie hängen Charakter und Freundschaft zusammen?

Persönlichkeitseigenschaften sind zum Teil dafür verantwortlich, dass wir uns in der Quantität und Qualität unserer Freundschaften unterscheiden. Insbesondere Extraversion und Verträglichkeit hängen oft positiv mit dem Entstehen von Freundschaften zusammen. Hoch ausgeprägte Offenheit kann hingegen zu einer geringeren Stabilität von Freundschaften beitragen. Es ist aber zu erwarten, dass Persönlichkeitseigenschaften nicht nur Freundschaften beeinflussen, sondern Freundschaften auch unsere Persönlichkeit mitprägen. Dieser Gedanke passt zu einer These von Aristoteles, der «wahre Freundschaften» als solche beschrieb, die nicht nur aus Kosten/Nutzen-Überlegungen oder zum Spass geschlossen werden, sondern um der anderen Person willen. In anderen Worten, Freundschaften sind dadurch gekennzeichnet, sich gegenseitig bei der Entwicklung des Charakters zu unterstützen.

Obwohl sich die frühe wissenschaftliche Psychologie bereits mit Charakter beschäftigte, wurde das Konzept der «neutralen» Persönlichkeit verdrängt. Seit dem Aufkommen der Positiven Psychologie beschäftigt man sich wieder vermehrt mit Charakter, vor allem durch die Veröffentlichung der VIA-Klassifikation der Charakterstärken (Peterson & Seligman, 2004). Als Charakterstärken werden dabei positiv bewertete Persönlichkeitseigenschaften bezeichnet, die zu einem «guten Leben» sowohl für die eigene Person als auch für andere beitragen (Peterson & Seligman, 2004). Die VIA-Klassifikation beschreibt 24 solche Charakterstärken – von Neugier über Mut, Fairness und Selbstregulation bis zu Humor und Dankbarkeit – und bietet eine Grundlage, positive Eigenschaften auch empirisch zu untersuchen (Fragebogen verfügbar unter www.charakterstaerken.org).

In Bezug auf Freundschaften zeigt eine Studie unter Jugendlichen (Wagner, 2019), dass insbesondere die **Charakterstärken Bindungsfähigkeit, Freundlichkeit, soziale Intelligenz, Humor, Teamwork, Dankbarkeit, Führungsvermögen, Weitsicht und**

Authentizität sowohl mit Quantität als auch mit der Qualität von Freundschaften (und dieses aus Sicht des Freundes bzw. der Freundin) zusammenhängen. Die Ergebnisse der Studie zeigen aber auch, dass die Charakterstärken unterschiedlich mit den verschiedenen Freundschaftsfunktionen zusammenhängen. So trägt zum Beispiel die Charakterstärke Humor dazu bei, dass die Freundschaft vom Freund bzw. der Freundin als aktiv und interessant wahrgenommen wird, während zum Beispiel die Charakterstärke Ehrlichkeit mit der durch den Freund bzw. die Freundin wahrgenommenen Intimität zusammenhängt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es einerseits Eigenschaften zu geben scheint, die für das Entstehen und die Qualität von Freundschaften allgemein förderlich sind und wir versuchen können, diese zu fördern. Andererseits ist es wahrscheinlich auch hilfreich anzuerkennen, dass Menschen mit unterschiedlichen Charakterstärken auch unterschiedliche Dinge in eine Freundschaft einbringen und diese damit unterschiedliche Funktionen erfüllen kann – und keine Freundschaft muss oder kann alle Funktionen maximal erfüllen.

Angaben zur Autorin

Dr. Lisa Wagner

Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich
lisa.wagner@uzh.ch

Literaturverzeichnis

- Adams, R. E., Bukowski, W. M., & Bagwell, C. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 139–145. <https://doi.org/10.1080/01650250444000397>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*(1), 189–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Feeney, B. C. & Collins, N. L. (2015). Thriving through relationships. *Current Opinion in Psychology, 1*, 22–28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.001>
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Owen, M. T., & Holland, A. S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: A longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*, 817–838. <https://doi.org/10.1037/a0031435>
- Hojjat, M. & Moyer, A. (Eds.) (2017). *The psychology of friendship*. Oxford University Press.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). Cambridge University Press.
- Jones, R. M., Vaterlaus, J. M., Jackson, M. A., & Morrill, T. B. (2014). Friendship characteristics, psychosocial development, and adolescent identity formation. *Personal Relationships, 21*(1), 51–67. <https://doi.org/10.1111/pere.12017>
- Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 31*(2), 130–132. <https://doi.org/10.1037/h0087080>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Rose, A. J. (2021). The costs and benefits of co-rumination. *Child Development Perspectives, 15*(3), 176–181. <https://doi.org/10.1111/cdep.12419>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: Character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 39*, 864–903. <https://doi.org/10.1177/0272431618791286>

Wenn Freundschaft ein Wesen wäre ... Si l'amitié était un être humain ...

«Angenommen Freundschaft wäre etwas Konstruiertes, Erschaffenes, etwas Drittes zwischen zwei Menschen und würde sich in einer Gestalt zeigen. Wie würde dieses Freundschaftswesen für dich aussehen?»

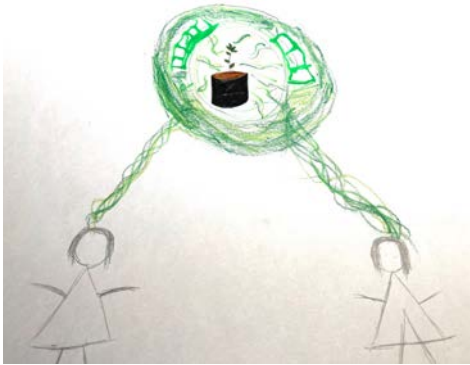
Die folgenden Bilder von Freundschaft wurden von vier Mädchen im Rahmen der Gruppenpsychotherapie «achtsam, mutig, frei» gemalt (Jan. 2023).



Martha (12 J.) «Mein Freundschaftswesen wäre sehr weich und flauschig, weil es dann viel Liebe und Glück in seinem Fell aufnehmen kann. Es wäre sehr gross, so dass es einen im Arm halten kann. Es wäre sehr bunt, weil Farben fröhlich sind. Und Freundschaft sollte auch fröhlich sein.»



Lena (12 J.) «Die Fäden, die aus dem Herz herauskommen, zeigen, wie sich Freundschaft entwickelt. Viele gemeinsame Erlebnisse stärken das sich aufbauende Vertrauen. Für mich sind Ehrlichkeit, Liebe und Akzeptanz sehr wichtig in einer Freundschaft – und dass man einander alles sagen kann. Freundinnen müssen nicht immer gleich sein, es ist ok, wenn man verschiedene Vorlieben oder Meinungen hat.»



Vivien (11 J.) «Eine Freundschaft ist für mich wie eine Pflanze, sie kann nur wachsen, wenn sie von beiden gepflegt wird.»



Lisa (12 J.) «Freundschaft enthält auch Liebe für einander.»

In einer Gruppenpsychotherapie für +/- 12-jährige Mädchen mit dem Ziel der Erweiterung sozialer Kompetenzen, war die Auseinandersetzung mit dem Thema Freundschaft ein wichtiges und bewegendes Anliegen der Teilnehmerinnen. Für die Mädchen schien der Austausch von Erlebtem, das Eruiere von Bedürfnissen und Werten, der Umgang mit schwierigen Emotionen und das Ausloten von Haltungsmöglichkeiten für die Zukunft bedeutungsvoll. In den Diskussionen zeigte sich, wie individuell, komplex und facettenreich das Verständnis von Freundschaft

ist. Beim Versuch, Freundschaft für sich zu erfassen und definieren, waren deren jeweilige Einzigartigkeit und Entwicklung zentrale Themen. Was bringt jederR ein, und was wird vom Gegenüber erwartet? In einer metaphorisch-kreativen Übung ging es um die Vorstellung, welche Form Freundschaft annehmen würde, wenn sie eine Gestalt hätte. Vielen Dank den Teilnehmerinnen fürs Teilen ihrer spontanen, persönlichen Sicht auf Freundschaft. Die Gruppe wurde geleitet von Stephanie Mutter und Jasmin Schelling-Meyer (Aug 22-Jan23), Winterthur.



Sabrina Beck



Stephanie Wermelinger

Von Prinzessinnen und Superhelden: Geschlechtsunterschiede in Freundschaften von der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz

Freund:innen sind wichtig. Sie bilden Übungsräume, Orte des Austausches und des Wachstums. Schon früh bevorzugen Kinder Spielkamerad:innen des gleichen Geschlechts. Dies kann sich auf die Ausbildung ihrer Vorlieben und Fähigkeiten auswirken. Im Jugendalter werden Freundschaften zunehmend eine wichtige Quelle für emotionale Unterstützung und Nähe. Während Mädchen sich eher auf intime Freundschaftsdyaden konzentrieren, interagieren Jungen vor allem in grösseren Freundschaftsgruppen, in denen Kameradschaft und Wettbewerb eine grosse Rolle spielen.

Princesses et super-héros : différences dues au genre dans les amitiés, de la petite enfance à l'adolescence

Les amitiés sont essentielles. Elles constituent des espaces d'expérimentation, des lieux d'échange et de croissance. Très tôt, les enfants privilégient les camarades de jeu du même sexe. Cette attitude peut influencer la formation de leurs préférences et facultés. À l'adolescence, les amitiés deviennent une source de plus en plus importante de proximité et de soutien émotionnels. Alors que les filles se concentrent plutôt sur des binômes amicaux intimes, les garçons ont tendance à former de grands groupes d'amis où la camaraderie et la compétition ont une place centrale.

Freundschaften sind anders als alle anderen Beziehungen: Kinder lachen, reden, und teilen mehr mit Freund:innen als Nicht-Freund:innen und sind eher gewillt, Konflikte mit ihren Freund:innen aus dem Weg zu räumen (Foot et al., 1977). Freund:innen sind ständige

Begleiterinnen und Förderer der sozialen, kognitiven, sprachlichen und motorischen kindlichen Entwicklung (Sherman et al., 2000). So haben es Kleinkinder, deren Freund:innen bereits in der Kita auf sie warten, am Morgen leichter, sich von ihren Eltern zu verabschieden (Shohet et al., 2019). Freund:innen zu haben erhöht das Selbstbewusstsein von Schulkindern, ihre Fähigkeit mit Stressoren umzugehen (Hartup & Stevens, 1999) und ihr Engagement in der Schule (Ladd et al., 1997). Kinder mit Freund:innen sind kooperativer, prosozialer, weniger einsam (Hartup, 1998) und besser in der Schule (Ladd et al., 1997) als Kinder ohne Freund:innen.

Freund:innen finden

Freund:innen kommen nicht von ungefähr. Wer sich anfreundet und wer nicht, entscheiden oft drei Dinge: räumliche Nähe, Prosozialität und Ähnlichkeit. Collegestudierende, die sich ein Zimmer teilen, werden eher Freund:innen als andere Mitstudierende – auch wenn die Zimmerzuteilung zufällig war (Newcomb, 1961).

Schon Drei- bis Fünfjährige geben gemeinsam verbrachte Zeit als einen Indikator für Freundschaft an (Lieberman & Shaw, 2019). Kinder und Erwachsene erwarten ausserdem, dass Freund:innen nett zueinander sind – man soll sich helfen, einander unterstützen und trösten. Diese Erwartung an prosoziales Verhalten zeigt sich zum Beispiel darin, dass Kinder schon mit drei Jahren Dinge und Geheimnisse eher mit ihren Freund:innen als mit anderen Gleichaltrigen teilen (Lieberman & Shaw, 2017, 2019). Letztlich bestimmt auch die wahrgenommene Ähnlichkeit, wer zu Freund:innen wird. Solche Gemeinsamkeiten können auf äusseren Ähnlichkeiten wie dem Geschlecht oder der Ethnie beruhen (Lieberman & Shaw, 2019) oder aus gemeinsamen Interessen und Talenten entstammen (Afshordi, 2019).

Geschlechtsunterschiede in der Kindheit

Schon kurz vor ihrem dritten Geburtstag beginnen Kinder bevorzugt mit gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen zu spielen (Serbin et al., 1994). Diese Trennung der Geschlechter verstärkt sich über die Kindheit hinweg immer weiter. Während Jungen im Kindergartenalter dreimal öfters mit Jungen als mit Mädchen spielen, ist dieses Verhältnis bei 6.5-Jährigen schon 11:1. Das Gleiche gilt im umgekehrten Fall für Mädchen (Maccoby & Jacklin, 1987; für ein aktuelles Review siehe Mehta & Smith, 2022).

Mädchen und Jungen unterscheiden sich jedoch nicht nur darin, *mit wem*, sondern auch *wie sie* spielen. Während Mädchen eher zu zweit unterwegs sind, spielen Jungen präferiert in Gruppen. Mädchen mögen es ruhiger und betonen die Kooperation mit ihren Gefährtinnen. Ihre Spiele sind öfters von Erwachsenen strukturiert und folgen strikten sozialen Regeln. Jungen dagegen spielen eher wild, wettbewerbsorientiert und von Bezugspersonen unabhängig (Fabes et al., 2003; Maccoby, 1990). Aggressionen zeigen sie offen durch die Darstellung von körperlicher Dominanz, während Mädchen dazu tendieren, ihre Konflikte verbal und mit weniger offensichtlichen Verhaltensweisen zu lösen (z.B. durch Ausschluss aus der Gruppe; Rose & Smith, 2018). Natürlich trifft dies nicht auf jedes Kind und jede Freundschaft zu. Die Trennung von Mädchen und Jungen wird jedoch häufig beobachtet. Sie kann dazu führen, dass Kinder in anderen Subkulturen gross werden,

andere Vorlieben und Fähigkeiten entwickeln und sich bestehende Rollenbilder und Stereotypen verfestigen (Maccoby, 1998).

Frühe Freundschaften sind Übungsräume. Sie erlauben es Kindern, neue Fähigkeiten zu erwerben und ihr Verhalten sozialen Normen anzupassen. So lernen Mädchen in Freundschaften, wie man mit anderen Mädchen redet, worin sie gut sein sollten (musische Schulfächer) und worin nicht (naturwissenschaftliche Fächer), wie sich Mädchen kleiden, verhalten und ihre Gefühle ausdrücken. Jungen dagegen üben sich im Umgang mit anderen Jungen, müssen sich durchsetzen und andere führen. Sie lernen, dass Jungen Mathematik und Computer mögen und Ingenieur werden (Heck et al., 2021). Dabei wird Verhalten, das den jeweiligen Geschlechternormen entspricht, von den Gspännli verstärkt: Man gehört dazu. Abweichendes Verhalten führt hingegen eher zu Ablehnung, Ausschluss und sogar Mobbing (Smith & Leaper, 2006). Jungs werden zu Superhelden und Mädchen zu Prinzessinnen. Irgendwann verstehen Mädchen andere Mädchen und Jungen Jungs besser und fühlen sich unter ihresgleichen wohler als mit Gleichaltrigen anderer Geschlechter (Fabes et al., 2018). Dabei spielt die Dosis der gleichgeschlechtlichen Spielzeit eine wichtige Rolle: Je mehr Zeit Kinder mit gleichgeschlechtlichen Spielgefährt:innen verbringen, desto stärker zeigen Kinder dann auch geschlechtsstereotypes Verhalten (Martin & Fabes, 2001).

Der Zusammenhang von geschlechtssegregierten Kinderfreundschaften mit der Ausbildung der entsprechenden Stereotypen ist hier bewusst überspitzt dargestellt. Die kindliche Realität ist selbstverständlich um einiges weniger eindeutig. Nicht alle Freundschaften verstärken geschlechterstereotypes Verhalten und vielerlei andere Einflüsse bestimmen, welche Geschlechterstereotypen und -normen Kinder entwickeln. Es wird jedoch angenommen, dass einige der Geschlechtsunterschiede in Berufsbildern und Studienfächern im Erwachsenenalter sowie die Unterrepräsentation von Frauen in Führungspositionen unter anderem auf die frühe Trennung von Geschlechtern in Kinderfreundschaften zurückgeführt werden können (Heck et al., 2021).

Freundschaften in der Adoleszenz: Erlernen emotionaler und sozialer Fähigkeiten

Auch in der Adoleszenz spielen Freundschaften eine zentrale Rolle. Ungefähr 90% der Jugendlichen berichten von gleichgeschlechtlichen Freundschaften (Graber et al., 2016). Eine einzige enge Freundschaft besteht für die meisten Jugendlichen, unabhängig davon, wie sozial kompetent oder extrovertiert sie sind (Finkenauer & Righetti, 2011). Der Aufbau und die Aufrechterhaltung enger Freundschaften ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Neben dem Teilen gemeinsamer Interessen rückt nun auch die gegenseitige emotionale Unterstützung in den Vordergrund (Frydenberg, 2018; Hartup & Stevens, 1999). Jugendliche tauschen sich mit ihren Freund:innen offener und anders über ihre innere Gefühlswelt aus als mit erwachsenen Bezugspersonen. Im Umgang mit Gleichaltrigen lernen Jugendliche ihre Emotionen weiter zu verstehen (Chow et al., 2013). Sie werden sich zunehmend darüber bewusst, was sie in einem bestimmten Moment fühlen und lernen, zwischen verschiedenen Emotionen zu unterscheiden (Lane & Schwartz, 1987; Penza-Clyve & Zeman, 2002). Das Sprechen über verschiedene Gefühlszustände und die Erfahrung, dass gleichaltrige Freund:innen diese oft verstehen und nachempfinden können, sind essenziell für die emotionale Entwicklung. Jugendliche sind zudem häufig mit Gleichaltrigen befreundet, die ähnlich einfühlsam sind wie sie selbst. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche, die empathischere Freund:innen haben, im Laufe der Zeit mehr Empathie entwickeln im Vergleich zu Jugendlichen mit weniger empathischen Freund:innen (Miklikowska et al., 2022).

In Freundschaften lernen junge Erwachsene auch, wie man Emotionen in sozialen Beziehungen steuert und reguliert und sich so an unterschiedliche soziale Kontexte anpasst und soziale Ziele erreicht (Borowski & Zeman, 2018; Eisenberg et al., 1998; Hubbard & Dearing, 2004). Sie orientieren sich hierbei zunehmend an Gleichaltrigen, welche dieselbe Lebensumwelt teilen wie sie. So gleichen sich befreundete Jugendliche in ihrer Nutzung von Emotionsregulationsstrategien (z.B. kognitives Problemlösen) über die Zeit hinweg an und können sich so positiv beeinflussen (Reindl et al., 2016) fear, and sadness.

Der gemeinsame Austausch über Probleme in Freundschaften kann sich jedoch auch negativ auswirken – einige Jugendliche grübeln mit oder sprechen mit Freund:innen über Probleme in einer Weise, die exzessiv, spekulativ und negativ ausgerichtet ist. Dies stellt ein Risiko für internalisierende Probleme (z.B. sozialer Rückzug, Ängste) dar. Insbesondere Mädchen neigen dazu, viel Zeit in ihren Freundschaften damit zu verbringen, zwischenmenschliche Probleme zu besprechen. Dies kann ungünstige Bewältigungsstrategien fördern, wenn auch in der Regel nur in geringem Ausmass (Rose et al., 2022). Positive Beziehungen zwischen Gleichaltrigen fördern die Entwicklung prosozialen Verhaltens (Padilla-Walker et al., 2015). Prosoziales Verhalten gegenüber Freund:innen ist oft ein Indikator für Loyalität, Fürsorge und Sympathie. Während der Adoleszenz zeigen Jugendliche mehr prosoziales Verhalten gegenüber Freund:innen als gegenüber Familienmitgliedern oder Fremden (Padilla-Walker & Christensen, 2011). Dies vor allem, weil sie sich wünschen, eine bestehende Beziehung zu verbessern, als dass sie eine Gegenseitigkeit erwarten würden (Barry & Wentzel, 2006).

Jugendliche, die nur wenige Freund:innen haben und eine geringere Akzeptanz durch Gleichaltrige erleben, weisen häufig eine schwächere soziale Anpassungsfähigkeit auf. Die Qualität der Freundschaften kann jedoch ein wichtiger Puffer gegen Anpassungsprobleme sein, selbst wenn die Akzeptanz durch Gleichaltrige und die Anzahl der Freund:innen niedrig sind (Waldrup et al., 2008). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die wahrgenommene Qualität einer engen Freundschaft bei Jugendlichen die individuelle Widerstandsfähigkeit (Resilienz) fördert und sich positiv auf das Zugehörigkeitsgefühl auswirkt (Finkenauer & Righetti, 2011; Way, 2013). Jugendliche mit guten Freund:innenn haben eher einen konstruktiven Bewältigungsstil, der durch die Suche nach sozialer Unterstützung und proaktivem Verhalten gekennzeichnet ist und zu einem erhöhten Wohlbefinden beiträgt (Graber et al., 2016).

Geschlechtsunterschiede im Jugendalter

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Freundschaften zeigen sich auch im Jugendalter. Mädchen konzentrieren sich eher auf intime Freundschaftsdyaden, die durch Selbstöffnung, Empathie und gegenseitige

Unterstützung gekennzeichnet sind. Jungen interagieren im Allgemeinen eher in grösseren Freundschaftsgruppen, in welchen Kameradschaft, gemeinsame Aktivitäten und Wettbewerb eine grosse Rolle spielen (Galambos, 2004; Maccoby, 1990). Wettbewerb in Freundschaften wird aus Sicht der Jungen häufig positiv und motivierend erlebt, während er in Mädchen-Freundschaften eher Stress auslöst. Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen-Freundschaften eher unterstützend und auf Gleichberechtigung ausgerichtet sind (Colarossi & Eccles, 2000; Helsen et al., 2000; Jenkins et al., 2002), während in Jungen-Freundschaften negative Interaktionen und Dominanzkonflikte stärker ausgeprägt sind (Jenkins et al., 2002; Updegraff et al., 2004). Dies könnte sich dadurch erklären lassen, dass Jungen-Freundschaften insgesamt wettbewerbsorientierter sind und aufgrund einer höheren Anzahl von Freundschaften mehr riskieren als Mädchen, welche nur wenige, dafür jedoch enge dyadische Freundschaften pflegen (McGuire & Leaper, 2016). Mädchen erleben insgesamt weniger negative Interaktionen in Freundschaften, während sie bei Jungen in der frühen Adoleszenz ansteigen und in der späten Adoleszenz wieder abnehmen (De Goede et al., 2009). Jungen haben tendenziell mehr Kontakt zu ihren Freunden, während Mädchen eine höhere Qualität der Freundschaften angeben (Wissink et al., 2009). Jedoch profitieren auch Jungen von engen Freundschaften – sie berichten ein höheres emotionales Wohlbefinden als Jungen, welche sich hauptsächlich in Freundschaftsgruppen befinden (Graber et al., 2016).

Freund:innen sind wichtig. Freundschaften beeinflussen die soziale Anpassungsfähigkeit und das psychische Wohlbefinden über die gesamte Lebensspanne hinweg (Helgeson & Lopez, 2010). Sie können Grundbedürfnisse wie Zuneigung und Zufriedenheit, Zugehörigkeit, Empathie und gegenseitige Unterstützung befriedigen (Mendelson & Aboud, 1999). Freundschaften bilden einen Kontext des zwischenmenschlichen Austauschs, in dem Wachstum und Entwicklung stattfinden (Graber et al., 2016). Schon in der frühen Kindheit sind Freundschaften oft gleichgeschlechtlich und unterscheiden sich zwischen Mädchen und Jungen. Diese Trennung der Geschlechter beeinflusst das Verhalten, die Vorlieben und die Fähigkeiten der Kinder über die Adoleszenz hinaus.

Angaben zu den Autorinnen

Sabrina Beck, Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich, sabrina.beck@jacobscenter.uzh.ch
 Stephanie Wermelinger: Entwicklungspsychologie: Säuglings- und Kindesalter, Universität Zürich, s.wermelinger@psychologie.uzh.ch

Literaturverzeichnis





Eveline von Arx

Peers – und alles, was dazu gehört

In den Beziehungen zu den Gleichaltrigen und Freund:innen lernen Jugendliche sich auch selber besser kennen. Sie orientieren sich an den anderen und entwickeln gleichzeitig ihre Eigenständigkeit. Diese Zugehörigkeit hilft ihnen also, wichtige Schritte im Jugendalter zu vollziehen.

Die Autorin berichtet aus ihren Erfahrungen als Psychologin an verschiedenen Schulen sowie ihrer früheren Tätigkeit als Leiterin des Dr.-Sommer-Teams bei der Jugendzeitschrift Bravo.

Les pairs, et tout ce qui s’y rattache

Dans le cadre de leurs relations avec des personnes du même âge, les jeunes apprennent aussi à mieux se connaître eux-mêmes. Ils s’orientent sur les autres tout en développant leur autonomie. Ce sentiment d’appartenance aide les jeunes à franchir des étapes importantes au cours de l’adolescence.

Eveline von Arx décrit les expériences qu’elle a recueillies en tant que psychologue dans différentes écoles et dans le cadre de son ancienne activité de directrice de l’équipe de Dr Sommer au sein du magazine allemand pour la jeunesse Bravo.

Wenn ich manchmal an die Schule komme, an der ich auf der Oberstufe die Fächer «Ethik» und «Lebensbewältigung» (ein Fach, das sich übrigens die Schüler:innen selber gewünscht hatten) unterrichte, treffe ich auf Jugendliche, die gerade ihre Pause damit verbringen, längs und quer und übereinander auf einem Sofa im Flur zu liegen, scherzend, lachend, beinahe zärtlich die Nähe zueinander geniessend. Meist zeigt sich mir dieses Bild, wenn die Jungen unter sich sind,

bei den Mädchen geht es etwas «zurückhaltender» zu. Da wird jedoch ebenfalls spürbar, wie nah sie sich auch körperlich in solchen Momenten sind. Sie halten sich an den Händen, schmiegen sich aneinander.

Sind Mädchen und Jungen zusammen, tasten sie sich vielleicht etwas vorsichtiger heran, und man sitzt eher «zufällig» eng nebeneinander. Kürzlich habe ich auch beobachtet, wie ein Junge seine Klassenkollegin beim Zimmerwechsel «Huckepack» getragen hat.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist bekannt, dass für Jugendliche die Gleichaltrigen und Freundschaften von grosser Bedeutung sind. Um herauszufinden, wer ich bin – ebenfalls eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter – brauche ich die anderen. Durch sie erfahre ich, wie ich wirke und welche Wirkung der Umgang mit anderen auf mich hat. Jugendliche vergleichen sich miteinander, orientieren sich an den anderen und entwickeln Freundschaften, die oft eine neue und andere Qualität haben als die Beziehungen zu den «Gschpännli» im Kindesalter. Auch wenn gemeinsame Erlebnisse und

Aktivitäten nach wie vor wichtig sind, gewinnt insbesondere der gegenseitige Austausch und der Wunsch oder Anspruch, sich in einer Freundschaft auch verstanden zu fühlen, an Bedeutung.

Im oben erwähnten Fach «Lebensbewältigung», das wir zu zweit unterrichten und in dem es zum Beispiel um Themen wie psychische Gesundheit, Liebe, Sexualität, Freundschaft, Mobbing, Umgang mit schwierigen Situationen (etwa, wenn Eltern sich trennen) oder Trauer (wenn eine nahestehende Person verstorben ist) geht, sind die Schüler:innen insbesondere daran interessiert, wie es den anderen Jugendlichen aus der Klasse geht, was diese sagen und wie sie eben das «Leben bewältigen». Wir Lehrpersonen gestalten zwar den Rahmen, in dem diese Themen, die meist von den Jugendlichen selbst bestimmt oder gewählt worden sind, besprochen werden können; zu Wort und in den Austausch sollen aber vor allem die Schüler:innen selbst kommen!

Wie wichtig Gleichaltrige für Jugendliche sind, zeigt sich auch dann, wenn die Zugehörigkeit gefährdet ist, weil keine Freundschaften geknüpft werden können oder – besonders belastend – bei Mobbing. Werden Jugendliche ausgeschlossen oder fällt es ihnen aus unterschiedlichen Gründen schwer, Freunde zu finden, ist das schmerzhaft. Ich habe einmal eine Jugendliche erlebt, die von ihren Mitschüler:innen konsequent «geschnitten» und «wie Luft» behandelt wurde. Man verhielt sich ihr gegenüber so, als wäre sie gar nicht da. Diese Erfahrung hinterliess so tiefe Spuren, dass sie beim Stufen- bzw. Schulwechsel alles unternahm, um ja nicht wieder unbemerkt zu bleiben. Sie manövrierte sich in die Rolle des «Klassenclowns», und jede neue und unbekannte soziale Situation reaktivierte ihre alte Angst, wieder nicht wahrgenommen zu werden. Als sie schliesslich eine Freundin fand, die selbst auch Ähnliches erlebt hatte, fühlte sie sich endlich verstanden und gesehen.

Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen spielen auch deshalb eine wichtige Rolle, weil sich viele im Jugendalter – oft zum ersten Mal – verlieben. Als ich noch Leiterin des Dr.-Sommer-Teams bei der Jugendzeitschrift Bravo war, bekamen wir viele Fragen zu diesem Thema zugeschickt. Es ging insbesondere auch darum,

ob und wie sie ihre Gefühle kundtun sollten. Die Unsicherheit, dabei etwas Falsches zu sagen, war oft gross. Und immer wieder erhielten wir auch Anfragen von Mädchen, die so sehr für einen Star schwärmten, dass sie damit überfordert waren. Wir versuchten dann in der Beratung, die Stärke dieser Schwärmerei darin zu sehen, dass sich das betroffene Mädchen auf diese Weise – in der Fantasie – auf eine realistische oder reale Liebesbeziehung, die irgendwann wahrscheinlich eintreten würde, vorbereitet. Jugendliche merken also auch, wer ihnen gefallen könnte und lernen, mit diesen Gefühlen und den daraus hervorgehenden Wünschen umzugehen.

In meiner aktuellen Arbeit als Psychologin für Jugendliche (auf verschiedenen Stufen: Sek I, Gymnasium und Berufsschule) wenden sich hin und wieder junge Menschen auch mit Liebes- und Beziehungsfragen an mich. Meistens geht es dabei um Enttäuschungen, die am Selbstwert nagen und verarbeitet werden müssen. Wie differenziert die Jugendlichen ihre Situation reflektieren können und wie gross die Bereitschaft ist, auch eigene Verhaltensmuster zu erkennen und zu verändern, ist beeindruckend. Ihr Ziel ist es meist, aus dem Erlebten zu lernen.

Ich beobachte jedoch auch, dass eine Liebesbeziehung für einige Jugendliche keine wirkliche Priorität hat. Der Druck oder Drang, unbedingt eine Beziehung zu haben, scheint aus meiner Sicht abgenommen zu haben. Die jungen Menschen bewegen sich gerne und gut in einem gemischt-geschlechtlichen Kolleg:innenkreis, und selbst wenn sie sich jemandem sehr nahe fühlen, ist es nicht unbedingt das Ziel, ein «Paar» (wie ich dies etwa noch aus meiner Jugendzeit kenne) zu werden. Sich gut zu verstehen und füreinander da zu sein, miteinander zu chatten, zusammen zu «chillen», scheint für viele heute wichtiger zu sein. Auch in einer sogenannten «Freundschaft Plus» – wenn also zudem Sexualität ins Spiel kommt – liegt der Fokus, wie es der Name sagt, auf der Freundschaft.

Ich erinnere mich an einen Jugendlichen, der mir von einer intensiven Freundschaft mit seiner Kollegin erzählte. Die beiden verbrachten unzählige Stunden zusammen, gingen spazieren, zum Essen, redeten über all

das, was sie bewegte und beschäftigte. Als er merkte, dass er sich in sie verliebt hatte, gestand er ihr seine Gefühle, jedoch ohne zu erwarten, dass diese erwidert werden würden. Es war ihm das Wichtigste, sie als Mensch und wertvolle Freundin nicht zu verlieren. Dass seine Liebesgefühle tatsächlich nicht erwidert wurden, tat der Beziehung keinen Abbruch. In vielen Gesprächen und mittels Textnachrichten, die vor allem nachts geschrieben wurden, konnten sie ihre Freundschaft klären und für beide passend gestalten.

Wie erwähnt, wird im Jugendalter der Vergleich mit anderen – nicht nur mit Gleichaltrigen – wichtiger. Die Orientierung an den Peers, aber auch an der Aussenwelt im Allgemeinen – dazu gehören zum Beispiel auch Influencer:innen etc. – gewinnt an Bedeutung. Jugendliche wissen zwar meistens, dass die Welt, die ihnen auf Instagram & Co. präsentiert wird, oft verfälscht ist und übertrieben dargestellt wird. Die Bilder beeinflussen und prägen sie aber dennoch. Das top gestylte Model, das den perfekten Alltag mit uns teilt, kann – gerade bei Jugendlichen, die ja per se in einer Orientierungsphase sind und nicht selten von Selbstzweifeln heimgesucht werden – Gefühle der Unzulänglichkeit und Unsicherheit auslösen bzw. verstärken. Wenn ich mich nicht gut fühle, dann ziehen mich solche Bilder noch mehr herunter.

Vor kurzem sagte mir eine Jugendliche, sie sei, seit sie viel weniger Zeit in den sozialen Medien verbringe, zufriedener mit sich und ihrem Leben.

Immer wieder fällt mir in meiner Tätigkeit auf, wie kompetent manche junge Menschen darin sind, über sich und ihre Beziehungen zu reflektieren, auch dann, wenn es ihnen nicht gut geht. Wie offen sie dafür sind, sich auch mit ihrer Art zu kommunizieren und ihrem zwischenmenschlichen Verhalten auseinanderzusetzen. Umso wichtiger ist es, dass jungen Menschen, gerade wenn sie in einer Krise sind und psychologische Hilfe benötigen, entsprechende Unterstützungsangebote und genügend Therapieplätze zur Verfügung stehen.

Angaben zur Autorin

Eveline von Arx, Dr. phil.

Erziehungswissenschaftlerin und Psychologin

info@evelinevonarx.ch

Eveline von Arx arbeitete in einem Jugendheim und beim ersten Schweizer Musiksender Swizz (danach Viva-Swizz) als Jugendberaterin und war von 2003 bis 2008 Leiterin des «Dr.-Sommer-Teams» der Zeitschrift Bravo in München. Wieder zurück in der Schweiz hatte sie eine eigene Beratungskolumne bei der Blick-Gruppe und übernahm anschliessend die Redaktionsleitung des Schweizer Elternmagazins «Fritz + Fränzi». Seit 2016 ist sie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und als Dozentin an verschiedenen Hochschulen tätig. Sie arbeitet aktuell als Psychologin in der Beratung von Schüler:innen und Lernenden an mehreren Schulen und unterrichtet an einer Gesamtschule in privater Trägerschaft auf der Oberstufe die Fächer «Ethik» und «Lebensbewältigung». Zudem ist sie Notfallpsychologin SBAP.

Iss - damit
wir dicke
Freunde werden!





Milena Sotirova-Kohli

Freundschaften und Beziehungen – ein Erfahrungsbericht aus der Gruppenpsychotherapie mit adolescenten Mädchen

Die Bindung zu anderen Menschen und Beziehungen, die es braucht, um ein glückliches Leben zu führen, ist mehrfach wissenschaftlich bestätigt. Wir sind darauf programmiert, Beziehungen zu suchen und aufzubauen. Wie kommt es, dass sich so viele Jugendliche einsam fühlen?

Amitiés et relations

Un rapport d'expérience issu d'une psychothérapie de groupe avec des adolescentes

La recherche a déjà maintes fois établi la nécessité de créer des liens d'attachement avec d'autres personnes pour mener une vie heureuse. Nous sommes programmés pour rechercher et construire des relations. Comment se fait-il que tant de jeunes se sentent seuls?

«Ein Mädchen sitzt auf den Stufen der Treppe vor dem Schulhaus und knabbert an einem Apfel. Der Rest der Jugendlichen sitzt in der Cafeteria und isst «Zmittag», viele essen Pizza, Hotdogs, Kuchen oder Burger. Es ist laut in der Cafeteria. Es wird gelacht, andere sprechen angeregt miteinander. Das Mädchen hört die Stimmen und die Geräusche aus der Cafeteria. Sie knabbert weiter an ihrem Apfel und starrt vor sich hin. Leute gehen entlang der Strasse an ihr vorbei. Da sind junge Paare, erwachsene Männer, ältere Damen, Mütter mit ihren Kindern, welche an ihr vorbeigehen. Manche schauen sie kurz an, manche gehen an ihr vorbei. Unter den Vorbeigehenden sind auch junge, attraktive Männer und schöne Mädchen. Das Mädchen knabbert an ihrem Apfel weiter und

starrt vor sich hin. Doch, auf einmal und plötzlich...» (nach Buchalter, 2009).

Ein Beispiel, wie wir an der Erziehungsberatung Bern eine der Therapiesitzungen beginnen. Die Mädchen sind eingeladen, ihre Gedanken und Fantasien über die beschriebene Situation zu teilen. Wir diskutieren im Kreis. Für die meisten Teilnehmerinnen fühlt sich das Mädchen aus der Geschichte einsam, wünscht sich Freund:innen zu haben und besser integriert zu sein. Sie findet aber keinen Zugang und traut sich nicht, zu den anderen in die Cafeteria zu gehen. Sie ist auf Diät, weil sie sich zu dick und unattraktiv findet und hofft, wenn sie noch mehr abnehmen könnte, glücklicher zu sein und mehr Freund:innen zu haben.

Viele der Mädchen sind aus eigenem Wunsch der Gruppe beigetreten. Sie wünschen mehr Kontakt mit Peers zu haben, leiden aber unter der Angst, erneut verletzt zu werden. Sie wurden in der Schule gemobbt oder wegen ihrer Hautfarbe oder Herkunft diskriminiert. Alle kennen es – sich allein zu fühlen, einsam zu sein, sich Freundschaften zu wünschen und zugleich sich nicht zu trauen. Aus Angst vor Ablehnung oder

Verletzung. Die ersten Therapiesitzungen sind für die meisten anstrengend und sie fühlen sich nicht wohl in einer unbekanntem Gruppe. Da sie die Erfahrung gemacht haben, so wie sie sind, nicht akzeptiert zu werden. Dies im Familienkreis, in der Schule, unter Jugendlichen. Bin ich gut genug, wie ich bin, stellt sich als eine der zentralen Fragen. Eine Frage, die nicht nur ihre Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz betrifft, sondern auch ihr Verhalten in sozialen Interaktionen. Ein negatives Selbstbild und ein niedriges Selbstwertgefühl prägen den Alltag von vielen dieser Mädchen. So wird das Umfeld schnell zum Spiegelbild ihrer Selbstwahrnehmung. Reaktionen werden als Bestätigung der eigenen Befürchtungen interpretiert. Sie enden in einer Negativspirale, welche zu noch mehr Selbstzweifel, Unsicherheit und Angst führt. Leise sprechen, sich in eine Ecke zurückziehen, nichts sagen, sind die Strategien, die viele in sozialen Situationen einsetzen, um sich zu «schützen». Gleichzeitig ist es für sie verletzend, wenn sie «übersehen» werden.

Menschen benötigen Beziehungen. Der Forscher René Spitz hat in den 1940er-Jahren beobachtet, wie Beziehungsmangel bei Säuglingen zu «failure to thrive» und in einigen Fällen sogar zum Tod führen kann. Langzeitstudien wie die «Good Life Study» (Waldinger & Schulz, 2023) zeigen, dass gute soziale Integration und gute soziale Kontakte einer der wichtigsten Faktoren für ein glückliches und langes Leben sind. Für die amerikanische Psychologin und Psychotherapeutin Cheri L. Marmarosch (2013) sind Menschen biologisch darauf programmiert, nicht nur Beziehungen zu Einzelpersonen, sondern auch zu Gruppen zu suchen.

Für Adoleszente ist die Zugehörigkeit in eine Peer-Gruppe besonders wichtig (Nelson und Finneran, 2006). Umso schmerzhafter wird eine Ablehnung durch die Peer-Gruppe von Adoleszenten durchlebt. Aus der Peer-Gruppe ausgeschlossen zu sein, ist für Adoleszente eine sehr schmerzhaft Erfahrung und wird oft als Bestätigung des Nicht-gut-genug-Seins interpretiert. Alle anderen sind gut, nur ich nicht, alle anderen schaffen es besser, was denken andere über mich – alles Zweifel, welche die sozialen Kontakte der Jugendlichen erschweren und verunmöglichen. Schon nur ein unsicheres Auftreten führt unter Jugendlichen oft zu

negativen Reaktionen, welche die Zweifel noch bestätigen und verstärken. Sie werden übersehen, nicht gehört, oder man vergisst, dass sie auch da sind. Also «wirklich» nicht gut genug sind.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann Halt und Sicherheit geben. Neben der Forschung, die zeigt, dass der Hauptwirkfaktor in der Gruppentherapie das Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe ist, wissen wir aus historischen Berichten, wie die Zugehörigkeit in eine Schicksalsgruppe von gleichaltrigen Kindern hilft, ein Konzentrationslager im 2. Weltkrieg zu überleben. Ornstein stellt die Hypothese auf, dass die starke Bindung, welche diese Kinder zueinander entwickelt haben, ihnen aus psychischer Sicht geholfen hat, nicht nur die Zeit im Konzentrationslager zu überleben, sondern auch später normale Beziehungen eingehen zu können. (Ornstein (2012) aus von Marmarosch (2013) zitiert).

All das erlebe ich in meiner Arbeit als Gruppentherapeutin. Positive korrektive Erfahrungen im geschützten Rahmen der Gruppentherapie stärken das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen der Mädchen. Auch nur ein erlerntes, sicheres Auftreten verändert die Erfahrungen, welche die Mädchen in sozialen Interaktionen machen. Selbstbewusst da sein, ja zu sich sagen, macht sie für das Umfeld «sichtbar». Sich selbst zu akzeptieren, wie man ist, wirkt auch nach aussen «überzeugend». Der Schritt «Ja zu sich sagen», so klein er auch scheint, ist schwer und benötigt oft sehr viel Mut. Meistens stehen negativ prägende Erfahrungen im Weg. Oft sind es nicht nur die verletzenden Erfahrungen mit Gleichaltrigen. Es sind auch negative Erfahrungen in der Familie. Gut gemeinte Erziehungsstrategien können von Kindern und Jugendlichen missinterpretiert werden und dazu führen, dass diese das Gefühl geben, nicht zu genügen. Aus meiner Sicht ist das Gefühl, von den Eltern akzeptiert und geschätzt zu werden, einer der Schlüsselpunkte, um ein normales Selbstwertgefühl aufbauen zu können.

Eltern lieben ihre Kinder, tun ihr Bestes, ihre Kinder gut zu erziehen und wollen ihnen einen möglichst guten Start ins Leben ermöglichen. Trotzdem läuft in der Beziehung Eltern-Kinder auch mal etwas schief.

Missverständnisse können für beide Seiten verletzend sein. Sie können dazu führen, dass die Eltern verunsichert sind und die Kinder das Gefühl entwickeln, nicht akzeptiert zu sein. Ein Gefühl, welches die Kinder in alle sozialen Kontakte mitnehmen. Der Schweizer Psychiater C. G. Jung, der die Entwicklung der modernen Psychotherapie stark beeinflusst hat, war überzeugt, dass das ungelebte Leben der Eltern am stärksten die Erziehung der Kinder beeinflusst. Er war überzeugt, dass Eltern versuchen sollten, die Probleme ihrer eigenen Kinder im Licht ihrer eigenen Probleme und inneren Konflikte zu verstehen (Jung, vol. 4).

Oft haben die Konflikte zwischen Eltern und Kindern eine lange Geschichte und dauern bis in die Adoleszenz der Kinder. Da sind viele negative Gefühle auf beiden Seiten, viele Fehler sind auf beiden Seiten geschehen. Ich erlebe die Mädchen in der Gruppe, die ich leite, als verletzt, wütend, aber auch als einfühlsam und verständnisvoll. Sie wünschen sich in der Beziehung zu ihren Eltern verstanden und akzeptiert zu sein. Auch in diesen Beziehungen den Teufelskreis zu durchbrechen, scheint essenziell zu sein.

Wir sind soziale Wesen. Wir werden zu dem, was wir sind durch unsere Lebenserfahrungen in den Interaktionen mit der Umwelt. Als Leiterin einer Gesprächsgruppe für Mädchen bin ich immer wieder beeindruckt, wie stark der Impuls der menschlichen Psyche ist, Beziehungen zu suchen, auch unter dem erswerenden Einfluss von Angst und Schmerz. Es beeindruckt mich immer wieder, wie verletzte und unsichere Mädchen bereit sind, zu reflektieren und Antworten zu suchen. Wie es ihnen hilft, wenn sie das Gefühl bekommen, von anderen akzeptiert und geschätzt zu sein. Ohne Bedingungen und Erwartungen.

Es mag utopisch klingen, aber ich wünsche mir, dass Mädchen in einer Welt aufwachsen können, in welcher es keine Therapiegruppen braucht, die den Jugendlichen den Raum und die Erfahrung ermöglicht, akzeptiert und geschätzt zu werden, ihnen ermöglicht, eine normale Beziehung zu sich und der Umwelt aufzubauen, um ein glückliches Leben mit guten sozialen Kontakten führen zu können.

Angaben zur Autorin

Dr. phil. Milena Sotirova-Kohli
 Fachpsychologin für Psychotherapie FSP
 Therapiegruppenleiterin an der EB Bern
 milena.s.kohli@gmail.com

Therapiegruppen EB Bern



Literaturverzeichnis

- Buchhalter, S.I. (2009). *Art Therapy Techniques and Applications*. Jessica Kingsley Publishers, Philadelphia.
- Jung, C. G. *Gesammelte Werke*. Volum 4.
- Marmarosch, Ch. L., Markin, R.D. & Spiegel, E. B. (2013). *Attachment in Group Psychotherapy*. American Psychological Association, Washington DC.
- Nelson, L. & Finneran, L. (2006). *Drama and the Adolescent Journey: warm-ups and activities to address teen issues*. Heinemann, Portsmouth.
- Ornstein, A. (2012). *Mass Murder and the Individual: Psychoanalytic Reflections on Perpetrators and their Victims*. *International Journal of Group Psychotherapy*, 62, 1-20.
- Waldinger, R. & Schulz, M. (2023). *The Good Life and How to live it: Lessons from the World's Longest Study on Happiness*. Penguin Random House UK, London.



Nachruf

Im Gedenken an Peter Wyss und Rolf von Felten

Im Herbst dieses Jahres sind zwei Pioniere der bernischen Erziehungsberatung verstorben. Dr. phil. Peter Wyss war von 1966 bis 1986 Leiter der Erziehungsberatung Thun, Dr. phil. Rolf von Felten von 1969 bis 2002 Leiter der Erziehungsberatung Biel. Beide hatten einen ähnlichen Werdegang, besuchten doch beide das Lehrerseminar, waren dann Lehrer an kantonalen Schulheimen, und studierten danach an der Universität Bern Psychologie, Pädagogik, Psychopathologie und Erziehungsberatung. Sie erwarben in der 1. Generation das 1961 geschaffene Patent für Erziehungsberatung-Schulpsychologie und wurden nach ihrem Studienabschluss rasch an die neu geschaffenen – damals noch städtischen – Erziehungsberatungsstellen in Thun und Biel berufen. Beide bauten die Stellen erfolgreich auf und aus.

Peter Wyss – von seiner Haltung her ganz Lehrer mit stark pädagogisch ausgerichtetem Denken – arbeitete nebst der Erziehungsberatung noch in der Lehrerbildung. Er hatte klare Vorstellungen und ein furchtloses und profiliertes Auftreten. Er war ein Pragmatiker mit einem guten Gespür für das Machbare, war geerdet, bodenah, suchte und fand einfache Lösungen für schwierige Probleme. Er engagierte sich auch berufspolitisch und war von 1975 bis 1978 Präsident der SKJP – 2005 wurde er deren Ehrenmitglied.

1979 wurde Wyss in den Gemeinderat der Stadt Thun gewählt, ein Nebenanamt, welches er zusätzlich zu seiner Leitertätigkeit ausüben konnte. Als er 1986 als vollamtlicher Gemeinderat gewählt wurde, musste er die Erziehungsberatung verlassen. 1990 wurde er wegen der Änderung des Wahlmodus überraschend als Gemeinderat abgewählt. Danach arbeitete er bis zu seiner Pensionierung bei der Berner Kantonalbank als Leiter der bankinternen Aus- und Weiterbildung, wo er seine Fähigkeiten und sein Wissen einsetzen konnte. Der Erziehungsberatung und der SKJP blieb er stets verbunden – er war ein regelmässiger Besucher der Jahresversammlungen.

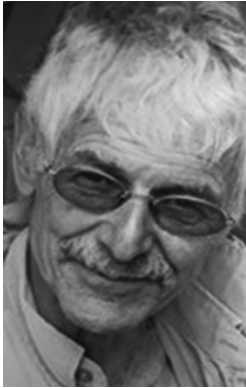
Rolf von Felten war mehr der philosophisch fragende und suchende Mensch. Er war an metaphysischen wie auch an sozialpolitischen Fragen interessiert und suchte stets nach dem Sinn und dem Wesen von Existenzen und Lebensformen. Er war ein lebhafter und wacher Geist, der gerne visionäre Entwicklungen andachte. Ihm war wichtig, dass die Erziehungsberater:innen nicht nur schulpsychologische Abklärungen, sondern vor allem auch Beratungen, Begleitungen und Psychotherapien machen konnten. Er war selbst ein engagierter Therapeut, begeistert von der systemischen Sichtweise.

Von Felten durfte im Rahmen von Lehraufträgen an der Universität Bern zukünftige Kinder- und Jugendpsycholog:innen unterrichten. Er versuchte, den Studierenden eine praxisbezogene Psychologie näher zu bringen, welche nicht nur auf experimentellem Erkenntnisgewinn fusste. Für seine Leistungen verlieh ihm die Phil. hist. Fakultät 1995 den Titel eines Honorarprofessors. Im Rahmen der Kantonalen Erziehungsberatung legte er den Grundstein für die Praxisforschung, welche heute ein fester Bestandteil der Ausbildung von Fachpsycholog:innen für Kinder- und Jugendpsychologie ist. Er war auch Mitinitiator und Gründungsmitglied verschiedener Organisationen und Grossfamilien, welche noch heute in der Region Biel-Seeland Kinder und Jugendliche aus dysfunktionalen Familien aufnehmen. Wegen der steten Zunahme von Trennungen und Scheidungen und den damit verbundenen belastenden Konfliktsituationen für die betroffenen Kinder initiierte Rolf von Felten die Bieler Praxis für Mediation, in deren Rahmen Eltern ihre Trennungs- und Scheidungsprobleme einvernehmlich regeln konnten.

Im VSSE, dem Vorläufer der SKJP und in der Gründungsphase der heutigen Organisation war von Felten stark engagiert. Später wandte er sich von der SKJP ab, weil sie ihm zu stark schulpsychologisch ausgerichtet schien. Dennoch hat Rolf von Felten mit seinen Ideen wichtige Impulse für die fachliche Ausrichtung der Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz gesetzt.

Hans Gamper und Peter Kunz

Nachruf



Heinz Bösch

Am 25. Dezember 2022 ist unser Kollege und Freund Heinz Bösch verstorben. Seit einigen Jahren hatte er gesundheitliche Probleme, die seine Mobilität immer stärker einschränkten. Geistig aber war er nach wie vor offen und interessiert an allem, was in seiner näheren und wei-

teren Umgebung passierte; nicht nur in der Familie und im Freundeskreis, in der Schulpsychologie oder generell in Themen der Bildung und der Erziehung. Auch in der Politik und im Weltgeschehen war Heinz Bösch stets gut informiert und für intensive Diskussionen zu aktuellen Themen bereit. Gespräche mit ihm über zeitgenössische Literatur und Kunst oder die Geschichte des 20. Jahrhunderts waren stets spannend, konstruktiv und bereichernd.

Heinz Bösch wurde am 2. April 1945 in St. Gallen als zweites von 3 Kindern einer Arbeiterfamilie geboren. Nach Abschluss des Lehrerseminars Rorschach machte er erste Erfahrungen als Lehrer an einer Mehrklassenschule auf dem Grabserberg. Nach dem Studium an der Universität Zürich war er viele Jahre als Schulpsychologe in Wallisellen tätig. In dieser Zeit hat er sich nicht nur um die Entwicklung der von ihm betreuten Schulen gekümmert, sondern auch verschiedene Schulprojekte im Kanton Zürich initiiert und begleitet. Dazu war er aktiv an der Gründung des VSKZ und der SKJP beteiligt. In den 90er-Jahren war er Präsident der SKJP und einige Jahre auch Vorstandsmitglied der ISPA (International School Psychology Association), die jedes Jahr zu einer Konferenz in einem der Mitgliedsländer einlädt. 1987 fand diese in Interlaken und 1999 in Kreuzlingen statt und beide Male war Heinz Bösch einer der Initianten und Organisatoren. Auch nach der Pensionierung war

er in unserem Berufsverband aktiv, zum Beispiel in der Leitung der Treffen der 60+-Gruppe.

Für mich persönlich steht eine spezielle Erinnerung an Heinz Bösch im Zentrum. Vor seiner Pensionierung im Jahre 2008 hatte Heinz die Idee, als Zeichen des Abschieds und gleichzeitigen Aufbruchs in einen neuen Lebensabschnitt eine Wanderung zu unternehmen. Es sollte keine Pilgerreise, aber auch keine Bergtour, sondern ein «Weggehen» aus der gewohnten Umgebung mit unbekanntem Ziel und ungewisser Dauer sein. Da auch ich vor der Pensionierung stand, schloss ich mich der Idee an. So trafen wir uns denn Ende Juli in Schaffhausen, ausgerüstet mit Rucksack, Wanderschuhen und Landkarte. Über den Randen ging es nach Norden, ohne dass klar war wie weit und wie lange wir unterwegs sein würden. So gelangten wir nach Stuttgart. Nach einem Tag Wanderpause ging es weiter, mehr oder weniger dem Neckar entlang, mit dem Ziel Heidelberg. Auch hier gönnten wir uns einen Ruhetag, um dann weiter dem Rhein entlang nach Norden zu wandern, bis wir schliesslich nach 4 Wochen in Köln ankamen. Hier waren wir der Meinung, dass wir nun genug Abstand zur Schweiz gewonnen hätten. So beschlossen wir, mit dem Zug nach Hause zu fahren.

Manches an diesem Unternehmen ist wohl typisch für Heinz Bösch: Die Bereitschaft, neue Wege zu gehen, die Lust und der Mut, Unbekanntes zu entdecken, die Kreativität, die Ausdauer und das Durchhaltevermögen; aber auch die Freude an landschaftlichen Schönheiten und kulinarischen Genüssen.

So bleibt mir Heinz Bösch in Erinnerung. Ich bin überzeugt, dass auch viele andere Kolleginnen und Kollegen über Interessantes, Spannendes, Lustiges, Aufregendes, Lehrreiches, Freundschaftliches aus ihren Begegnungen und Erfahrungen mit ihm berichten könnten. Wir haben nicht nur einen äusserst engagierten und kompetenten Berufskollegen, sondern auch einen guten Freund verloren.

Werner Graf



Salomé Demierre



Dr. Vincent Quartier

La représentation du Haut Potentiel Intellectuel (HPI) partagée par les pédiatres

Le Haut Potentiel Intellectuel (HPI) est un vaste sujet qui alimente les revues scientifiques et les publications destinées à un large public. Au sein de la Consultation psychologique de l'enfant et de l'adolescent de l'Université de Lausanne, une hausse flagrante des demandes faisant apparaître cette thématique a été observée depuis plusieurs années (Roman, 2021). Cet engouement incite à étudier le phénomène du HPI en tant que figure sociale, construite par une association complexe de connaissances, d'idéologies et de croyances.

Le concept de représentation sociale de Serge Moscovici (1976) a servi de cadre théorique à une étude exploratoire qualitative ciblant les pédiatres. Celle-ci s'inscrit dans la continuité d'une étude quantitative déjà menée auprès de ce groupe social spécifique (Quartier et al., 2022). En considérant que la représentation du HPI partagée par les pédiatres est en mesure d'impacter les demandes de bilan, il est apparu pertinent d'explorer le contenu de cette représentation.

Die von Kinderärzt:innen geteilte Vorstellung von Hochbegabung

Hochbegabung ist ein grosses Thema, das sowohl wissenschaftliche als auch populärwissenschaftliche Publikationen füllt. In der psychologischen Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche der Universität Lausanne wird seit mehreren Jahren ein sprunghafter Anstieg der Anfragen zu dieser Thematik beobachtet (Roman, 2021). Die starke Nachfrage gibt Anlass dazu, das Phänomen der Hochbegabung als Sozialfigur, die durch eine komplexe Verbindung von Wissen, Ideologien und Überzeugungen entsteht, zu untersuchen.

Das Konzept der sozialen Repräsentation von Serge Moscovici (1976) diente als theoretischer Rahmen

für eine an Kinderärzt:innen gerichtete qualitative explorative Studie, welche an eine quantitative Studie anknüpft, die bereits bei dieser spezifischen sozialen Gruppe durchgeführt wurde (Quartier et al., 2022). In Anbetracht der Tatsache, dass die von Kinderärzt:innen geteilte Vorstellung von Hochbegabung die Anträge auf Abklärung beeinflussen kann, erschien es sinnvoll, diese Vorstellung inhaltlich zu erforschen.

L'intérêt de cette recherche était de sonder comment les pédiatres définissent et conçoivent le phénomène. Cette étude visait aussi à explorer les réponses apportées à l'identification du HPI, et la façon dont ces professionnel·les envisagent leur rôle. Pour ce faire, des entretiens semi-structurés ont été menés avec neuf pédiatres (âges : entre 38 et 76 ans) exerçant en Suisse

romande. Les données ont ensuite été étudiées à travers une analyse thématique de contenu.

Les résultats mettent en évidence que les pédiatres interrogé-es se représentent principalement le haut potentiel en tant que caractéristique innée qui détermine l'essence d'une population, contrastant avec les modèles développementaux plus récents (Gauvrit, 2021). De plus, leur définition du phénomène accorde une importance secondaire au critère du Quotient Intellectuel (QI) au profit de signes cliniques d'ordre comportemental, émotionnel et interactionnel. De fait, la représentation sociale du HPI partagée par les pédiatres est constituée d'une importante dimension socio-émotionnelle et comportementale. Néanmoins, la dimension cognitive, et plus précisément la notion d'intelligence, fait partie intégrante de leur conception du HPI en tant que potentiel à exploiter. Celle-ci est largement valorisée par les pédiatres, soulignant peut-être ici un contexte socio-économique sous-jacent (Lignier, 2012).

Par ailleurs, leur représentation apparaît paradoxale. Tandis que le caractère non pathologique du phénomène est relevé par les pédiatres, ils-elles effectuent aussi un rapprochement étroit avec le domaine de la psychopathologie et utilisent un vocabulaire médical (ex. : diagnostic, comorbidité, dépistage) pour caractériser le HPI en tant que problématique. Ce rapprochement nuance la valorisation du HPI et des compétences cognitives qui lui sont associées. De plus, plusieurs pédiatres estiment que la majorité des individus à haut potentiel se portent bien et n'ont pas de difficultés particulières. Pourtant, ils-elles mentionnent tout de même en tant que signes cliniques du HPI diverses difficultés d'ordre émotionnel (anxiété), social (difficultés d'intégration), comportemental (difficultés d'adaptation au cadre scolaire) et somatique (troubles du sommeil).

L'étude qualitative menée a ainsi pu démontrer que des visions distinctes du HPI cohabitent au sein du système de pensée des pédiatres. Cette variation de leur réflexion, qui fait référence au phénomène de « polyphasie cognitive » proposé par Moscovici (1976), leur permet d'adapter leur discours en fonction des

contextes. En effet, des éléments de représentation distincts sont convoqués pour justifier différentes réponses apportées aux jeunes à haut potentiel. D'un côté, la reconnaissance du HPI est considérée en tant que piste d'explication à diverses souffrances. Dans ce sens, le haut potentiel serait à l'origine des fragilités observées au sein de cette population. En sollicitant cet élément de représentation, les pédiatres justifient les besoins de prise en charge des difficultés associées au HPI. Leur position mesurée vis-à-vis du saut de classe s'appuie aussi sur une fragilité spécifique qui caractériserait les profils HPI, à savoir un déséquilibre entre les compétences intellectuelles et émotionnelles. D'un autre côté, les pédiatres convoquent aussi les compétences cognitives pour justifier l'utilité de l'identification du haut potentiel et des adaptations de l'environnement qu'elle permet d'obtenir. Dans ce cas, c'est à travers un élément de représentation positif du HPI que les pédiatres encouragent la stimulation intellectuelle pour favoriser l'expression des compétences exceptionnelles des élèves à haut potentiel. En outre, une position défavorable vis-à-vis des écoles spécialisées est largement partagée par les participant-es. De fait, les aménagements accordés aux jeunes à haut potentiel ne sont pas considérés en termes de privilèges mais en termes de besoins spécifiques liés à un fonctionnement particulier. Aux yeux des pédiatres, l'efficacité des facultés cognitives impliquerait également une fragilité psychique qui nécessite une attention particulière et un encadrement spécifique.

Concernant leur rôle dans le processus d'identification du HPI, les pédiatres expriment un sentiment de légitimité à y contribuer activement et valorisent leur regard clinique. Cependant, ils-elles estiment également que cette participation doit se faire dans le cadre d'une collaboration pluridisciplinaire. Les origines de leur profession, ancrée dans une médecine somatique, ainsi que leurs limites (notamment vis-à-vis des tests psychométriques) les incitent à envisager un rôle de partenaire aux côtés des psychologues.

En conclusion, la représentation paradoxale du HPI par les pédiatres témoigne sans doute d'un phénomène sociétal plus large, où le respect de la différence et

des fragilités de chacun-e se mêle à des exigences de performance attendue. Cette recherche a démontré que les pédiatres participent au phénomène d'augmentation des demandes d'identification du HPI, en encourageant le recours aux tests cognitifs, et ce travail souligne l'influence que peut avoir leur représentation sur les demandes adressées aux services psychologiques. Ces observations incitent à davantage sensibiliser les pédiatres à la question du sens de l'identification du haut potentiel et à s'intéresser plus en profondeur aux possibilités de collaboration entre les services pédiatriques et les services psychologiques.

Information sur les auteur-e-s

Salomé Demierre, sous la direction de Dr. Vincent Quartier,
Maître d'enseignement et de recherche
Institut de Psychologie – Université de Lausanne
vincent.quartier@unil.ch
<http://www.unil.ch/unisciences/VincentQuartier>

Références bibliographiques

- Gauvrit, N. (2021). Panorama des modèles contemporains du haut potentiel. In N. Clobert, & N. Gauvrit (Eds.), *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (pp. 47-58). De Boeck Supérieur.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : Une sociologie des enfants surdoués. La Découverte.*
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2ème Ed.). Presses Universitaires de France.
- Quartier, V., Cochard, M., Brodard, F., Stempf, N., Saudan, M., & Roman, P. (2022). Les représentations du haut potentiel intellectuel par les pédiatres. *Pediatrica*.
https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_439C11F2CE83.P001/REF
- Roman, P. (2021). La suspicion de haut potentiel intellectuel chez l'enfant, ou le paradoxe de l'hypernormalisation de la souffrance psychique. In C. Metz, & M.-F. Bacqué (Eds.), *L'enfant non conforme ? A l'épreuve des normes et des classifications* (pp. 53-67). Erès.

i-BEAT

Binge Eating Adolescent And Young Adults Treatment

Ein Forschungs- und Internet-basiertes Behandlungsprogramm für Jugendliche und junge Erwachsene mit Essanfällen
Universität Freiburg, Schweiz ▶ i-BEAT@unifr.ch

Zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene sind zurzeit psychisch belastet. Viele davon leiden unter Essstörungen. **Binge Eating** stellt dabei die häufigste Form gestörten Essverhaltens dar – auch bei jungen Männern. Unter Binge Eating bzw. einem Essanfall versteht man den Verzehr grosser Nahrungsmengen innerhalb eines kurzen Zeitraums (z.B. während 2 Stunden). Betroffene erleben, dass sie nicht mehr aufhören können zu essen. Das Gefühl, das Essen nicht stoppen zu können, nennt man Kontrollverlust. Zudem berichten Betroffene während eines Essanfalls oft, dass sie schneller als normal essen, bis zu einem unangenehmen Völlegefühl essen, ohne Hunger essen, oft alleine essen und sich im Anschluss schuldig und niedergeschlagen fühlen oder sich schämen und ekeln.

Die gute Nachricht ist, dass Essanfälle behandelbar sind! Werden sie jedoch nicht behandelt, treten sie immer wieder auf und beeinträchtigen die psychische Befindlichkeit sowie das Körperbild und können langfristig zu steigendem Übergewicht beitragen.

Derzeit wird an der Universität Fribourg, unter der Leitung von Prof. Dr. Simone Munsch, die **i-BEAT Studie** durchgeführt. Im Rahmen von i-BEAT (**B**inge-Eating **A**dolescent **T**reatment) wird ein **Internet-basiertes Behandlungsprogramm für Jugendliche und junge Erwachsene (14-24 Jahre) mit regelmässigen Essanfällen** evaluiert, für das noch **weitere Teilnehmende gesucht** werden. Bei i-BEAT handelt es sich um ein angeleitetes Selbsthilfeprogramm, bei dem insgesamt **12 wöchentliche Online-Therapiesitzungen** selbstständig bearbeitet und von geschulten Therapeut:innen begleitet werden.

i-BEAT besteht aus **zwei Modulen** mit jeweils 6 Online-Therapiesitzungen. Im ersten Modul erfahren Teilnehmende, was **Essanfälle** sind und wie sie diese

erkennen und **reduzieren** können. Im zweiten Modul werden wichtige Inputs zum **Umgang mit unangenehmen Emotionen** vermittelt, die Essanfälle auslösen und aufrechterhalten können. In jeder Online-Therapiesitzung warten verschiedene Texte, Audio- und Video-Clips sowie Erfahrungsberichte anderer Jugendlicher und junger Erwachsener auf die Teilnehmenden. Ausserdem können sie bei verschiedenen Übungen selbst aktiv werden. Alle Teilnehmenden erhalten hierfür einen **persönlichen Account** auf der i-BEAT Behandlungsplattform. Dort bearbeiten sie selbständig die wöchentlichen Sitzungen auf ihrem **eigenen Laptop oder PC**. Von ihrer Therapeutin bzw. von ihrem Therapeuten bekommen sie anschliessend eine **kurze schriftliche Rückmeldung** zugeschickt. In dieser wird darauf eingegangen, welche Fortschritte sie gemacht haben und wo es momentan noch Schwierigkeiten gibt. Ausserdem werden die bearbeiteten Übungen besprochen und es wird auf offene Fragen eingegangen. Die Teilnahme am i-BEAT Online-Behandlungsprogramm ist **kostenlos**.

Weitere Informationen zur i-BEAT-Studie und Anmeldung können der Website entnommen werden:



<https://www.unifr.ch/psycho/de/i-beat/home/>

Kontakt:

Prof. Dr. Simone Munsch
Universität Fribourg/Switzerland
Department für Klinische Psychologie und Psychotherapie
i-beat@unifr.ch

Herzlich Willkommen!

Bienvenue!

Neumitglieder SKJP Oktober 2022 – Februar 2023

Eintritte Ordentliche Mitgliedschaften

Frau Judith Aerschmann, Schmitten
 Madame Aurélie Andriamialison, Mont-sur-Rolle
 Frau Andrea Bollmann, Pfäffikon
 Herr Leo Cadruvi, Chur
 Frau Fabienne Fend, Bern
 Frau Sarah Gisler, Thalwil
 Frau Priska Hagmann-von-Arx, Wikon
 Frau Nicole Iselin, Zürich
 Frau Kathrin Keller, Oberrohrdorf
 Frau Miryam Largiadèr, Scharans
 Madame Alison Laubscher, Vuliens
 Frau Tanja Linz, Aesch
 Herr Pascal Lüchinger, Luzern
 Madame Tamara Mantegazza, Bernex
 Frau Sara Messerli, Bern
 Madame Fanny Pardo, Montpreveyres
 Frau Riccarda Pfister, Zürich
 Frau Annette Schmidt, Pfungen
 Frau Jasmin Marisa Shabbir, Lenzburg
 Frau Melinda Steiner, Naters
 Frau Alexandra Stucki, Stäfa
 Frau Livia Werder, Baden

Eintritte Schnuppermitgliedschaften für Studienabgänger:innen

Madame Jessica Chatelain, St-Prex
 Frau Leonie Füeg, Bern
 Frau Jasmin Lüscher, Bern
 Frau Tanja Zahnd, Bern

Gratulation den neuen Fachtitelträger:innen

Fachpsycholog:in für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Frau Sara Aeschlimann, Zürich
 Frau Angela Escobar Dominguez, Zürich
 Frau Amanda Gassmann, Baden
 Frau Gaja Gmür, St.Gallen
 Frau Luise Hees Zürich
 Herr Peter Tobias Kahl, Freiburg im Breisgau
 Frau Tanja Linz, Aesch
 Frau Silvia Meyer, Basel
 Frau Manuela Oesch Lozano, Zürich
 Frau Lynn Pizzolato, Zürich
 Frau Eva Raemy, Tafers
 Frau Melinda Steiner, Naters
 Frau Iva Straub-Lompar, Zürich
 Frau Tamara Thenen, Visp
 Frau Christina Tsoli, Zürich
 Frau Livia Werder, Baden
 Frau Patrizia Zellweger, Wangen SZ

SKJP 60+ Treffen 7./8. September 2023

Z' Basel a mym Rhy

Donnerstag, 7. September:

Treffpunkt 10.45 an der Schiffflände (ab Bahnhof SBB mit Tram Nr. 8 direkt)

Schleusenfahrt 11.00 Abfahrt mit dem Schiff zur Schleusenfahrt nach Rheinfelden; Ankunft 13.30; Mittagessen auf dem Schiff. Rundgang durch die Altstadt von Rheinfelden zum Bahnhof. Rückkehr nach Basel mit dem Zug. Rheinfelden ab 14.52; Basel an 15.11

Stadtspaziergang ca. 2–stündiger Rundgang durch die Grossbasler Altstadt; zum Abschluss mit der Fähre zur Kaserne im Kleinbasel

Apéro 17.30 wird in der Amber-Bar in der Kaserne ein Apéro serviert; bei schönem Wetter auf dem Dach mit Blick auf den Rhein

Nachtessen 19.00 im Restaurant Rhywyera am Unteren Rheinweg

Uebernachten Die Auswahl an Hotels ist gross. Bitte frühzeitig reservieren!

Freitag 8. September:

Treffpunkt 09.30 an der Schiffflände (siehe Donnerstag)

Zum Rheinhafen dem Rhein entlang gehen wir am Kleinbasler Ufer bis nach Kleinhüningen zum Hafenumuseum (ca. 1 Std. zu Fuss); wer lieber fährt: mit dem Tram Nr. 8 bis Kleinhüningen; von dort 5 Minuten zu Fuss

Hafenumuseum Führung im Hafenumuseum; anschliessend spazieren wir durch das Hafengelände des Rheinhafens Kleinhüningen

Mittagessen im «Rostigen Anker» am Hafenbecken 1

Rhytaxi Mit dem Rhytaxi geht es zurück ins Stadtzentrum; Ausklang in der Papiermühle (Papiermuseum) im St. Alban-Tal

Kosten ca. 160 CHF inkl. alle Wasserfahrzeuge, Apéro und Abendessen am Donnerstag, Führung und Eintritt Hafenumuseum sowie Mittagessen am Freitag; ohne Getränke, Mittagessen, Schleusenfahrt, Zug- und Trambillette)

Anmeldung bis 30. Juni an Werner Graf (w.grafrich@gmail.com) mit Bemerkung Fleisch / Fisch oder Vegi

Susy Signer-Fischer, (2022)
Schlafhund, Schutzanzug und Co. Hypnosystemische Methoden zur Unterstützung der jugendlichen Entwicklung.
 Heidelberg: Carl Auer.



Wer mit Kindern und Jugendlichen beraterisch oder therapeutisch arbeitet, wird jedem der Themen, die von Susy Signer-Fischer in diesem Praxisbuch vorgestellt werden, schon begegnet sein. Die Autorin schafft es, die vielschichtigen und komplexen Herausforderungen und daraus eventuell resultierenden

Störungsbilder dieses Lebensabschnitts einfach und dennoch mit einer Fülle von theoretischen Nachweisen, systematisch aufzuzeigen. Dabei belässt sie es jedoch nicht. Sie fügt passende Interventionen an, skizziert den jeweiligen Aufbau der Trance und das Wechselspiel zwischen der Trance und dem Hier-und-Jetzt-Zustand. Sie legt dar, was betreffend Motivation der Klient:innen und des Systems, der Symptombedeutung für die Beteiligten, der Hypothesenbildung und Therapieplanung beachtet werden muss. Fallbeispiele veranschaulichen jeweils den Sinn und die Wirksamkeit der gewählten Intervention ohne mögliche Therapieabbrüche oder Misserfolge zu verheimlichen. Ein Stichwortverzeichnis sowie ein Verzeichnis der über 90 Interventionen ermöglichen nach dem ersten Lesen einen schnellen Zugriff auf gesuchte Themen. Einem Rezept gleich können die fachkundigen Leser:innen so genau das finden, was im aktuellen, therapeutischen Prozess angewendet werden kann.

Susy Signer-Fischer lässt uns an ihren therapeutischen Sitzungen teilnehmen. Sie zeigt uns auf ganz wunderbare Art und Weise, dass hypnosystemische Methoden für die Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen und zur Unterstützung der jugendlichen Entwicklung sehr geeignet sind, weil sie komprimiert und auf mehreren Ebenen gleichzeitig wirken. Hypnose wendet sie

sowohl in der Somatik und Psychosomatik (z.B. Schmerzkontrolle, Wundheilung) als auch in der Psychotherapie an (z.B. Ängste, Schulverweigerung, Psychotraumatisierung, Kontrolle von Wutausbrüchen, Identitätsfindung und Erhöhung des Selbstvertrauens). Sie arbeitet gezielt oder offen mit den unterschiedlichen hypnotherapeutischen Interventionen und setzt diese allgemein zur Stärkung der Ressourcen oder auf ein Problem bezogen ein. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen passt sie an das Individuum und dessen Entwicklungsstand, die Familie und die Situation an, sodass diese so lange wie nötig, aber so kurz wie möglich dauert. Die Eltern und die Familienmitglieder werden, wenn immer möglich, in die Therapie einbezogen. Wir können miterleben, wie Kinder und Jugendliche Kontrolle über ihren Bewusstseinszustand gewinnen, positive und negative Trancezustände erkennen und befähigt werden, gezielt Veränderungen vorzunehmen. Während den Interventionen ist es der Therapeutin wichtig, dass die Klient:innen immer zwischen Trance und Hier-und-Jetzt-Zustand und Realität und Vorstellung unterscheiden können. Nur so werden sie in ihrer Kritikfähigkeit und Selbstwahrnehmung gestärkt und können das neu Gelernte auch durch Selbsthypnose im Alltag anwenden. Assoziation («Sich-als-Ganzes-Erleben») und Dissoziation (hier das «Sich-von-Aussen-Betrachten») sind zwei Themen, die relevant sind und in der Therapie je nach Störungsbild oder Hypothese gezielt eingesetzt werden.

Da sich Susy Signer-Fischer in ihren Aufzeichnungen auf altersübergreifende Themen wie beispielsweise das Zusammenleben mit Anderen, Leistung, Identitätsfindung, Selbstwert und Grenzen und Raum bezieht, sind die Methoden auch bei der Arbeit mit Erwachsenen anwendbar.

Mit diesem Praxisbuch haben wir eine wahre Fundgrube voller Kostbarkeiten vor uns. Und wer bis zur Lektüre dieses Buches noch nicht mit hypnosystemischen Methoden in Kontakt getreten ist, wird spätestens jetzt Feuer fangen.

Rezensentin:

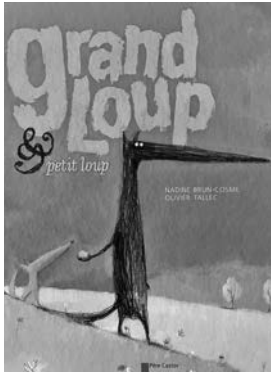
Christine Kuonen-Abgottspon

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Nadine Brun-Cosme / Olivier Tallec (2005)

Grand Loup et Petit Loup.

Paris: Flammarion · Père Castor.



Loup solitaire, Grand Loup vit depuis toujours sous son arbre au sommet de la colline. Il a ses habitudes et mène une existence paisible au quotidien. Un jour, il aperçoit à l'horizon un tout petit point bleu, grandissant, c'est un Petit Loup approchant. Sous

l'arbre, ils sont deux à présent. Ils s'observent mais ne se parlent pas. Grand Loup fait une place à Petit Loup, qui respecte ses habitudes, le suit et l'imité dans ses pratiques quotidiennes. Grand Loup se montre rassuré de voir que son nouvel ami est plus petit et plus maladroit que lui. Un brin réticent, Grand Loup apprend à partager, ses fruits, sa couverture, il n'est plus seul maintenant. Lorsqu'il part en promenade, qu'il s'éloigne, il garde un oeil sur Petit Loup resté sous l'arbre. A son retour, Grand Loup s'aperçoit que Petit Loup n'est plus sur la colline. Il est bouleversé, ressent tout le poids de l'absence ... on s'habitue si vite à n'être plus seul ... Grand Loup se dit qu'un Petit Loup, même un tout petit, ça prend beaucoup, beaucoup de place dans le coeur. Alors il attend, un peu, beaucoup, il laisse le temps, l'hiver passer, avec Lamartine, on l'entend presque entonner:

*«Souvent sur la montagne, à l'ombre du vieux chêne,
Au coucher du soleil, tristement je m'assieds ;
Je promène au hasard mes regards sur la plaine,
...*

*Que me font ces vallons, ces palais, ces chaumières,
Vains objets dont pour moi le charme est envolé?
Fleuves, rochers, forêts, solitudes si chères,
Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé.¹ »*

Un jour, comme au commencement, Grand Loup voit un petit point bleu à l'horizon. Et nos deux compères

de se retrouver et se dire combien ils s'ennuient l'un sans l'autre. La déclaration d'une si belle amitié.

Par des textes qui laissent beaucoup d'espace aux inférences que nous sommes tous capables de faire, enfant ou adulte, Nadine Brun-Cosme met en scène une amitié naissante comme un écho à la naissance du premier lien à travers ses différentes composantes: permanence de l'objet, curiosité et acceptation de l'Autre de par sa différence, (re)définition et confirmation de soi à travers la comparaison et le don de soi à l'Autre, finalement, découverte de l'amitié comme un élan et un besoin vital.

Par des dessins dont les couleurs soutiennent la température émotionnelle de ce qui se joue entre les deux protagonistes, à travers de subtils jeux de regards et des postures corporelles qui transcendent les mots, Olivier Tallec pose le décor d'une aventure simple mais essentielle: être et rester ensemble. Un décor qui nous plonge immédiatement dans ce que le monde de Grand Loup et Petit Loup a d'unique, d'indicible et d'universel à la fois.

Chez le même éditeur, Nadine Brun-Cosme et Olivier Tallec ont publié deux autres tomes mettant en scène ces petits riens qui composent la belle amitié entre Grand Loup et Petit Loup, deux aventures empreintes de la même poésie que ce premier opus: La petite feuille qui ne tombait pas (2007), Une si belle orange (2010).

Reenseur :

Nicolas Zufferey

Psychothérapeute reconnu au niveau fédéral

Psychothérapie FSP

¹ Lamartine, Alphonse de (2020). L'isolement, in Lamartine A. (Ed.) Méditations Poétiques (pp. 40-44). Perpignan: Alicia Editions (Ouvrage original publié en 1820).

Maria Teresa Diez Grieser (2022)
Mentalisieren bei Traumatisierungen.
 Stuttgart: Klett Cotta.



In ihrem ersten Buch: «Mentalisieren mit Kindern» beschrieb Maria Teresa Diez Grieser ausführlich das von englischen Psychoanalytiker:innen entwickelte Konzept des Mentalisierens, welches sich an die «Theory of mind» anlehnt, darüber hinaus neuere Erkenntnisse aus der Bindungstheorie, der

Entwicklungstheorie, der Anthropologie und der Neurowissenschaften integriert. Mentalisieren wird darin als eine grundlegende Form der sozialen Kognition beschrieben, welche erlaubt, Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten etc. wahrzunehmen und zu interpretieren, um damit am sozialen Beziehungsgeschehen teilnehmen zu können. Die Autorin fügte diesem Konzept den überaus spannenden Aspekt des Körpermodus hinzu, also die auf der Körperebene ablaufende Verarbeitung psychischen Geschehens, welche insbesondere bei dissoziativen Phänomenen eine entscheidende Rolle spielt.

In ihrem neuen Buch zeigt die Autorin, wie sich das Mentalisierungskonzept für das Verständnis und die Behandlung von komplex-traumatisierten Menschen verwenden lässt. Dabei hat sie die gesamte Lebensspanne im Focus, mit vielen Beispielen aus der Kindheit und der Jugend. In einem ersten Teil erhalten die Leser:innen einen umfassenden Ein- und Überblick zum aktuellen Stand der Traumapsychologie. Die verschiedenen Aspekte der Traumatheorie werden auf dem Hintergrund des Mentalisierungskonzeptes veranschaulicht und damit in einen hilfreichen theoretischen Bezugsrahmen gesetzt.

Im zweiten Teil (wobei diese Zweiteilung nicht dem Inhaltsverzeichnis entspricht) beschreibt die Autorin die verschiedenen Stadien der Traumabehandlung mit

der Psychodynamisch-mentalierungsorientierten Psychotherapie (PMOTT) und stellt die praktischen Tools dieser Therapiemethode dar. Die Gestaltung der Klient:in-Therapeut:in-Beziehung, «Moments of meeting» sowie die emotionale Resonanz seitens der Fachperson werden als Fundament (Hausbau-Metapher) des Therapiegeschehens gesehen, wodurch die Klient:innen emotionale Sicherheit für alle weiteren Schritte gewinnen. Das Erkennen der subjektiven Bedeutungen von Affektzuständen bei sich und anderen, (d.h. mentalisieren im engeren Sinne), bildet die zweite Ebene. Dies führt auf der dritten Ebene zur Fähigkeit zur umfassenderen Selbst- und Beziehungsreflexion sowie zur Erfassung der tieferen Bedeutung von biographischen Zusammenhängen. Die theoretischen Erörterungen werden immer wieder mit praktischen Beispielen veranschaulicht. Die (synoptische) Gestalt der Klientin Almudena gewinnt dadurch eine anschauliche Lebendigkeit.

Besonders verdienstvoll erscheint mir die Beschreibung der wichtigen Arbeit mit den Eltern, den Pflegeeltern oder dem pädagogischen Umfeld, um dadurch die so heilsame emotionale Resonanz zu schaffen: «Es ist in der Arbeit mit Eltern entscheidend, dass es gelingt, ihre Neugierde und ihr Interesse für Gedanken, Gefühle, Motivationen hinter dem Verhalten ihrer Kinder zu wecken, um schliesslich in kleinen Schritten deren Gedanken, Gefühle mit eigenen Gedanken, Gefühlen etc. zu verknüpfen.»

Dieses Buch ist für all jene lesenswert, die sich mit Traumaarbeit befassen, insbesondere Fachpersonen, die ihre psychodynamisch-analytische Sichtweise vertiefen wollen.

Rezensent:

Paul Stalder

Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Brigitte Weniger & Eve Tharlet (2006)

Ein Ball für alle.

Kiel: minedition.



Zum Thema Freundschaft gibt es viele tolle Kinderbücher. Hier erweisen wir für einmal der Reihe um die fünf Freund:innen Max Maus, Anni Amsel, Molli Maulwurf, Ivan Igel und Frido Frosch von Brigitte Weninger & Eve Tharlet Reverenz: Fünf Tiere, die unterschiedlicher nicht sein könnten,

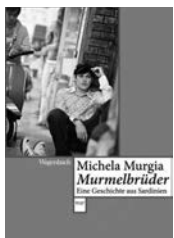
finden im ersten Band «Einer für Alle – Alle für Einen!» zusammen: eine lahrende Maus, die aber ein pfiffiger Denker ist, eine Amsel, die für alle sprechen kann, ein halblinder Maulwurf, der sich aber gut riechend orientieren kann, ein schlecht hörender Frosch, der aber sportlich wahre Wunder vollbringt und ein ängstlicher Igel, der ein guter Beschützer ist. Akzeptanz und Toleranz sind das Fundament ihrer Freundschaft. In den weiteren Bänden erleben sie gemeinsame Abenteuer und Herausforderungen. Vereint in ihren Stärken, fangen sie auch ihre Schwächen auf. Dies, und was sie sonst noch so drauf haben, zeigt sich auch im Band «Ein Ball für Alle»: Golo 'nie lieb' Gartenschläfer stört den Frieden der Fünf beim Ballspielen. Wie sie es schaffen, nicht nur den entführten Ball wieder zu kriegen, sondern noch einen neuen Freund dazu, ist eine kleine feine psychologische Meisterleistung.

Die Bücher sind für Kinder im Alter von ca. 3 – 6 Jahren empfohlen, ein Genuss aber durchaus auch für vorlesende Ältere.

Michela Murgia (2022)

Murmelbrüder.

Berlin: Wagenbach



Murmelspiele, aufgeschlagene Knie, geheime Erkundungstouren, ein unzimperlich-derber Kampf gegen den Rattenclan und vieles mehr – das sind die langen und ewig wiederkehrenden Sommerferien für die Freunde Maurizio, Franco und Giulio – Lausbuben, die

uns ans Herz wachsen. Aber dann geht ein Riss mitten durch das sardische Dorf, und alle, auch die Kinder, müssen erkennen, wie brüchig ihr bisheriges friedliches Zusammenleben war. Ausgerechnet ein Priester ist es, der Feindschaft stiftet, indem er eine neue Kirchengemeinde gründet und das Dorf spaltet! Sogar die drei Jungs werden in den Sog der Streitereien gezogen und ihre Freundschaft bekommt einen Riss. Doch wie soll ein Städtchen, das nur eine Piazza hat, solch eine Spaltung verkraften? An Ostern, bei der alljährlichen festlichen Prozession, kommt es zum Show-down. Allerdings ganz anders, als die beiden Priester sich das vorgestellt haben, denn die Jungs zeigen den Erwachsenen mit keckem Mut und Charme, wozu wahre Freundschaft fähig ist ...

Eine wunderschöne Geschichte, die uns in Kindheitserinnerungen schwelgen lässt.

Und wer ist Peppi Dimpfelmoser?

Wer kennt sie nicht, den Räuber Hotzenplotz, Kater Mikesch, die kleine Hexe ..., vielleicht auch Krabat? Wunderbare Märchen, alle geschrieben von Otfried Preussler. Preussler war aber auch ein Vollblutpädagoge. Eine kleine Remineszenz aus seinem pädagogischen Tun berichtet seine Tochter, die ihn selbst drei Jahre als Lehrer in der Grundschule erlebt hat: «Bei uns gab es im Klassenzimmer eine imaginäre Schülerin. Das war die Peppi Dimpfelmoser. Da konnte man dann sagen: 'Herr Lehrer, das und das in Mathe, oder das und das in Sachkunde hat die Peppi nicht verstanden. Können sie das nochmals erklären?' Und über diesen Schritt hat er einfach auch schwächere Schüler mitnehmen können ... Und wenn einmal ein ganz grosser Schmarren passiert ist, dann war's die Peppi.» (aus WDR Zeit-Zeichen 18.2.23).

Rezensentin:

Ruth Enz

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie
& Psychotherapie FSP

Aus der Praxis – für die Praxis

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

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

**Leni lässt sich beflügeln – Ein Bilderbuch zur Förderung eines positiven Umgangs mit Heterogenität im Kindergarten
M.Sc. Sara Aeschlimann, SPD Kanton Zug**

Ein zentrales Ziel der schulischen Integration ist die soziale Partizipation aller Kinder in der Schule und in der Gesellschaft. Studien weisen allerdings darauf hin, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine geringere soziale Partizipation aufweisen (z.B. Schwab, 2016). Es stellt sich die Frage, wie ein positiver Umgang mit Heterogenität gefördert und damit die soziale Partizipation von Kindern mit besonderem Ausgrenzungsrisiko gestärkt werden kann. Im Kindergartenalter reifen wichtige sozial-emotionale Kompetenzen heran, die auch für die Schaffung eines positiven Klassenklimas grundlegend sind, welches mit höherer sozialer Partizipation einhergeht. Zudem sind Vorurteile gegenüber Andersartigem in diesem Alter noch nicht verfestigt. Vor diesem Hintergrund scheint es zentral, Kinder bereits im Kindergarten in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen zu unterstützen, wobei sich Bilderbücher als förderlich erwiesen haben. Ein Vorteil liegt dabei beispielsweise darin, dass Bildsprache die Gefühlswelt der Figuren begreifbarer macht.

Das Ziel dieser Arbeit ist, ein Bilderbuch zu entwickeln, welches von Kindergartenlehrpersonen zur Förderung eines positiven Klassenklimas und Umgangs mit Heterogenität eingesetzt werden kann. Die Bilderbuchgeschichte handelt von einer Pinguin-Kolonie, in der allen Pinguinen das Schwimmen beigebracht werden soll. Während sich die meisten im Wasser leicht zurechtfinden, ist Leni, die Identifikationsfigur, überhaupt nicht fürs Schwimmen geeignet. Dies stellt Leni vor die Herausforderung, die eigenen individuellen Fähigkeiten dennoch gewinnbringend einzusetzen und einen Platz in der Kolonie zu finden. Ergänzend zum Bilderbuch wird ein Leitfaden für Kindergartenlehrpersonen zur Erarbeitung des Themas in der Kindergartengruppe entwickelt. Anhand verschiedener Gesprächsimpulse können Kinder zu einer vertieften ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit den Figuren im Bilderbuch, deren Erleben, Gedanken und Motiven angeregt werden.

**Erarbeitung einer Zusammenstellung an Materialien für die Beratung von Schulpersonal und Eltern zu verschiedenen relevanten schulpsychologischen Themen
M.Sc. Andrea Bollmann-Stadler, SPD Verbund Ost, Dienststelle Hettlingen**

Der Beratung von Schulpersonal und Eltern zum Umgang mit Kindern mit verschiedenen Förderschwerpunkten wird in der schulpsychologischen Praxis ein grosser Stellenwert zugeschrieben. Diese Praxisforschungsarbeit beinhaltet eine Zusammenstellung an Zusammenfassungen, Visualisierungshilfen und Hilfsmaterialien zu ausgewählten Themen der Schulpsychologie. Dieses Material richtet sich an verschiedene Zielgruppen. Das erarbeitete und zusammengestellte Material

dient einerseits den Schulpsycholog:innen als Strukturierungshilfe in der Gesprächsvorbereitung zur Psychoedukation verschiedener schulpsychologischer Themen. Darin enthalten sind Zusammenfassungen der wichtigsten Punkte zu den ausgewählten schulpsychologischen Themen sowie Visualisierungshilfen. Die erarbeiteten Hilfsmaterialien dienen andererseits der vertieften Auseinandersetzung mit einem spezifischen Beratungsthema und können zusammen mit dem Schulpersonal oder den Eltern näher besprochen und am individuellen Fall angewandt werden.

Es werden mehrere Ziele verfolgt bei der Zusammenstellung der Materialien. Die Themen der Schulpsychologie basieren meist auf abstrakten und komplexen Konzepten, deren Verständnis eine hohe kognitive Leistung einfordert. Die Struktur, die visuelle Unterstützung und die konkreten Hilfsmaterialien sollen einerseits helfen, die Inhalte der schulpsychologischen Themen besser verständlich zu machen bei den Ratsuchenden. Da die Vergessenskurve innerhalb einer Woche auf bis zu 23% der Inhalte sinken kann (Ebbinghaus, 1985), sollen andererseits die Inhalte dank diesen Materialien bei den Zielgruppen besser abgespeichert und wieder abgerufen werden können. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass Bilder eine bessere Speicherfähigkeit aufweisen als Wörter (Shepard, 1967), und multisensorisches Lernen dem monosensorischen Lernen überlegen ist (Mayer, K. M., Yildiz, I. B., Macedonia, M., & von Kriegstein, K., 2015).

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule: Beratungsprozess für den Schulpsychologischen Dienst

M.Sc. Angela Escobar Dominguez, SPD Kanton Glarus

In vielen schulpsychologischen Anmeldungen mit dem Thema Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule, erhoffen sich die Lehrpersonen und andere Fachpersonen der Schule Unterstützung im Rahmen einer integrativen Sonderschulmassnahme im Bereich Verhalten. Oft wird diese Unterstützungsmöglichkeit vom SPD nicht empfohlen und die Lehrpersonen müssen eine andere Lösung finden. Die Lehrpersonen fühlen sich allein gelassen. Frustration und Hilflosigkeit werden

beobachtet. Das Ziel dieser Praxisforschungsarbeit ist, die Bedürfnisse der Lehrpersonen bezüglich Beratung für Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule zu erkennen und danach einen Beratungsprozess für den SPD auszuarbeiten. Das Vorgehen der Praxisforschungsarbeit wird mit der Design Thinking Methode (Ansatz von d.school, 2010) strukturiert. Die Bedürfnisse werden mit den Instrumenten Empathy Map und Customer Profile Canvas erfasst (Osterwalder, Pigneur, Bernarda, & Smith, 2015). In Workshops wird die Bedürfnisanalyse genutzt, um für den SPD einen Beratungsprozess bei Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule zu erarbeiten. Dieser Prozess soll dem SPD helfen, die Lehrpersonen strukturiert, bedürfnis- und zielorientiert zu beraten.

Störendes Verhalten – Die Alternativen-Schatzkiste

M.Sc. Christine Godby, SPD Uri

Der SPD Uri erarbeitet derzeit ein Konzept für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, welches sich von nieder- bis hochschwierigen Angeboten, Massnahmen und Vorgehensweisen erstreckt. Die Alternativen-Schatzkiste als Praxisforschungsarbeit soll dabei ein niederschwelliges Instrument für Erwachsene und Kinder im Schulalltag sein. Es soll Klassenlehrpersonen ihren Umgang im Alltag mit störenden Verhaltensweisen erleichtern. Es ersetzt weder die Beziehung der Lehrperson zu den SuS als Fundament, noch Erziehungstechniken wie das Ignorieren leichter Vergehen, bzw. die Durchführung einer logischen Konsequenz bei massiven Vergehen. Zwischen diesen Verhaltensextremen findet man den ganzen Rest an Kindern, welche möglicherweise noch wenige Strategien zur adaptiven Verhaltensregulation kennen. Die Lehrpersonen und Kinder bekommen hiermit strategisch-praktisches Wissen zur Implementierung akzeptablen Verhaltens im Klassenkontext an die Hand und werden zu mehr Handlungsmöglichkeiten befähigt. Das Produkt strebt eine Beziehungsentlastung zwischen Lehrpersonen und SuS, sowie eine bessere Lernatmosphäre an. Der praktisch anwendbare Teil wird aus einem Kartenset für eine «Schatzkiste» bestehen, welche mögliche alternative, «geschätzte» Verhaltensweisen wie z.B. Achtsamkeitsübungen,

Zeichenübungen, Körperübungen, sowie Imaginationsübungen zur Emotions- oder Verhaltensregulation beinhaltet. Das Produkt soll dem Abbau von Frust und negativen Emotionen als aktivierendes und befreiendes Element im System Schule auf niederschwellige Weise dienen. So sollen ängstliche, unkonzentrierte, verärgerte oder traurige Kinder mit einem Griff in die Schatzkiste die Möglichkeit erhalten, sich selbst zu helfen. Gleichzeitig wird so das Risiko von koersiven Entgleisungen durch klare Strukturierung minimiert. Die Schatzkisten-Karten sollen somit als präventives Element zur Entlastung des Schulsystems auf Klassen-ebene, wie auch des SPD Uri zur Überbrückung bis zur Erstkonsultation dienen.

Aktualisiertes und benutzerfreundliches Nachschlagewerk für den Schulpsychologischen Dienst des Bezirkes Horgen

M. Sc. Sarah Hauser, SPD Bezirk Andelfingen

M. Sc. Cléa Verrey, SPD Horgen

In unserem schulpsychologischen Alltag werden wir immer wieder von einer Vielfalt an Klient:innen mit verschiedenen Fragestellungen aus den unterschiedlichsten Themenbereichen konfrontiert. Jedes Kind, jede Familie, jede Schule und jedes System hat eine eigene Geschichte.

Bei diesem Reichtum an Fragen, Klient:innen und Situationen, dem Spektrum an Störungen, den verschiedenen Anforderungen und dem abwechslungsreichen Arbeitsalltag ist es hilfreich, wenn man schnell auf passende Theorien und Ansätze zurückgreifen kann, um möglichst individuell und differenziert unserem Auftrag nachgehen zu können.

Am SPD des Bezirkes Horgen wurden schätzungsweise in den letzten 20 Jahren fortlaufend Unterlagen in eine Themenordnersammlung abgelegt. Im Jahr 2013 wurde zusätzlich ein eigener SPD-Wiki kreiert. Zum Zeitpunkt der Aufnahme des Projektes «Aktualisiertes und benutzerfreundliches Nachschlagewerk für den Schulpsychologischen Dienst des Bezirkes Horgen» bestanden zwei parallele Unterlagensammlungen, welche aufgrund der fehlenden Aktualität, Präsenz und Benutzerfreundlichkeit sowie der nicht vorhandenen Vernetzung nicht mehr

genutzt wurden. Nebst den zwei Sammlungen gibt es auch eine dienstinterne Bibliothek, die wiederum unabhängig gestaltet wurde.

Ziel des Projektes ist es, ein aktuelles, übersichtliches Nachschlagewerk zu erstellen, welches anschliessend vom Schulpsychologischen Dienst rege genutzt werden kann und dadurch die Schulpsycholog:innen im Berufsalltag unterstützt. Dies sowohl auf fachlicher Ebene als auch in der Optimierung des Arbeitsprozesses.

Hierfür muss zwingend eine Aktualisierung und Synthese aller vorhandenen Unterlagen durchgeführt und eine einheitliche, benutzerfreundliche Oberfläche generiert werden. Der Schwerpunkt des Projektes liegt somit auf der Sichtung und Sanierung der bereits existierenden Dokumente, den Ergänzungen und Erweiterungen sowie der Gestaltung eines alltagstauglichen Nachschlagewerkes. Längerfristiges Ziel ist die zusätzliche Verlinkung der Bibliothek.

Mentalisieren im Schulalltag

M.Sc. Cèline Härr, SPD Stadt Zürich

Mentalisieren beschreibt die Fähigkeit, menschliches Verhalten durch Berücksichtigung mentaler Zustände wie Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Überzeugungen, Ziele etc. wahrzunehmen und zu interpretieren (Fonagy et al., 2015). Dies ermöglicht es uns, uns selbst von aussen und die anderen von innen zu sehen (Diez Grieser & Müller, 2018). Die Mentalisierungsfähigkeit stellt einen Resilienzfaktor dar. Eine beeinträchtigte Mentalisierungsfähigkeit kann mit psychischen Problemen aller Art zusammenhängen (Fonagy et al., 2004). Die Fähigkeit des Mentalisierens entwickelt sich durch verlässliche und verfügbare Bezugspersonen und damit einhergehend sicheren Bindungserfahrungen. Da Kinder einen Grossteil ihres Alltags in der Schule verbringen, können Lehrpersonen als Bezugspersonen negative Bindungserfahrungen ausgleichen und die Mentalisierungsfähigkeit von Kindern fördern. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag in der Prävention von psychischen Auffälligkeiten. Gleichzeitig kann die Mentalisierungsfähigkeit von Lehrpersonen dabei helfen, auffälliges und/oder störendes Verhalten von Schülern und Schülerinnen besser einzuordnen und zu verstehen.

Das Ziel dieser Praxisforschungsarbeit ist es, die Mentalisierungsfähigkeit von Lehrpersonen zu fördern, indem einerseits eine Infomappe zusammengestellt wird, welche für die Lehrpersonenberatung eingesetzt werden kann und andererseits Informationen zum Mentalisieren so aufzubereiten, dass sie bspw. an einem Q-Tag den Lehrpersonen präsentiert werden können. Die Informationen sollen dabei möglichst kompakt und einfach verständlich zusammengestellt werden. Die Lehrpersonen sollen für Mentalisierungsprozesse sensibilisiert und angeleitet werden, indem in der Lehrpersonenberatung die Methode des pädagogischen Fallverstehens (Zimmermann & Weyrauch, 2017) eingesetzt wird. Rückmeldungen von Lehrpersonen sollen aufgenommen werden, sodass das Material nach den ersten Beratungssequenzen noch angepasst und weiterentwickelt werden kann.

Website mit Schulpsychologischen Themen für den Praxisalltag

M.Sc. Jasmin Menekse, SPD Horgen
M.Sc. Luise Hees, SPD Pfäffikon ZH

Diese Praxisforschungsarbeit befasst sich mit der Entwicklung einer Website für Schulpsycholog:innen. Auf dieser Website werden zu verschiedenen relevanten Themen- und Störungsbereichen in der Schulpsychologie (bsp. ADHS, Lese-, Rechtschreibstörung, Dyskalkulie, etc.) Informationen, Arbeitsblätter, Bücher, Links u/o. Apps, welche den Schwerpunkt auf der Eltern- oder Schulberatung haben, zur Verfügung gestellt. Die Zusammenstellung dieser Arbeitstools wird anhand der Seminare des MAS in Schulpsychologie der UZH sowie dem persönlichen Austausch mit Schulpsycholog:innen aus verschiedenen Diensten der Schweiz erfolgen. Ziel der Praxisforschung ist, durch das zusammengetragene Wissen die Qualität zu erhöhen und eine effizientere Arbeitsweise zu ermöglichen. Dies wird dadurch erreicht, dass die Arbeitstools und Informationen gebündelt auf einer Website zu finden sind und überall online darauf zugegriffen werden kann. Die Website wird vorerst nur für den internen Gebrauch der Schulpsychologischen Dienste Horgen und Pfäffikon ZH zur Verfügung stehen, da zur Fertigstellung anderer schulpsychologischer Themen noch mehr Zeit benötigt wird.

«Ein wenig Nervosität gehört bei Prüfungen einfach dazu!»

Niederschwellige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern auf Sekundarstufenniveau im Umgang mit ihrer Nervosität und Sorgen vor Prüfungen

M.Sc. Jennifer Stäger, Schule SAL, Zürich

Lehrpersonen stehen vermehrt vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler (SuS) bei Nervosität und Sorgen vor Prüfungen zu unterstützen. Oft fehlen ihnen Grundlagewissen und Arbeitsmaterialien, um SuS niederschwellig zu diesem Thema aufzuklären und Hilfestellungen zu geben. Ziel dieser Praxisforschungsarbeit ist es, Lehrpersonen an der Stiftung SalZH Grundlagewissen über Prüfungsangst zu vermitteln und sie zu befähigen, SuS niederschwellig zu diesem Thema aufzuklären und zu unterstützen. Das Produkt dieser Praxisforschungsarbeit wird erstens eine Handreichung für Lehrpersonen sein, welches psychologisches Grundlagewissen zur Prüfungsangst vermittelt. Zweitens beinhaltet es Arbeitsblätter, welche die Lehrpersonen verwenden können, um den SuS praktische, leicht anwendbare Hilfestellungen zum Umgang mit ihrer Nervosität vor anstehenden Prüfungen geben zu können. Letztens wird eine praktische Anleitung für Lehrpersonen zu den Arbeitsblättern hinzugefügt, die umschreibt, wie die erarbeiteten Arbeitsmaterialien eingesetzt werden sollen. Die Arbeitsblätter werden für Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufenniveau aufbereitet.

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

**Zugang zur Schulpsychologischen Arbeit durch
einfache Sprache**

**M.Sc. Jasmin Shabbir und M.Sc. Namira Pineroli
(Schulpsychologischer Dienst Basel-Stadt)**

In der Schweiz leben mindestens 800.000 Erwachsene, die Mühe haben, komplizierte Texte zu lesen und zu verstehen. Aufgrund dessen kann ihnen der Zugang zu wichtigen Informationen und Hilfsangeboten verwehrt bleiben. Diese Personen profitieren davon, wenn Texte in einfacher Sprache formuliert sind.

Die Methode der Einfachen Sprache ist geeignet für Personen mit wenig formaler Bildung, schwacher Leseleistung oder geringen Deutschkenntnissen. Das Ziel besteht darin, komplexe Sachverhalte in einer vereinfachten Sprache zu formulieren. Auf diese Weise werden die Teilhabe und die Selbstbestimmtheit der betreffenden Personen gefördert.

Das Ziel der Praxisforschungsarbeit besteht darin, Eltern mit geringen Deutschkenntnissen oder wenig formaler Bildung mittels der Methode der Einfachen Sprache einen niederschweligen Zugang zur schulpsychologischen Arbeit zu ermöglichen. Dafür werden die häufigsten Themen und Anmeldegründe des Schulpsychologischen Dienstes in einfacher Sprache auf Karten formuliert. Die Texte auf den Karten sind kurz und leicht verständlich. Pro Satz wird ein Inhalt vermittelt. Daher werden keine Nebensätze formuliert. Zudem werden keine schwierigen Begriffe oder Fachwörter verwendet. Die Karten dienen als Gedankensstütze und sollen das grundlegende Verständnis fördern. Komplexere und darauf aufbauende Fragen sollen im persönlichen Gespräch geklärt werden. Die Karten können an zwei Schnittstellen Verwendung

finden: Wenn Lehrpersonen Eltern eine Anmeldung beim Schulpsychologischen Dienst empfehlen und bei (Erst-)Gesprächen am Schulpsychologischen Dienst vor Ort.

LERNPRAXIS

Die Lernpraxis ist seit über 20 Jahren da, um Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Dazu bieten wir ein breites Lösungsangebot der Fachbereiche Psychologie, Psychotherapie, Ergotherapie, Pädagogik und Coaching. Zur Erweiterung unseres Teams in **Zürich Stadelhofen** suchen wir ab sofort oder nach Vereinbarung:

Psychotherapeut/in 60-100%

Ihre Aufgabe

Psychotherapie und Testpsychologische Abklärungen mit Kindern & Jugendlichen. Bezugspersonen wie Eltern und Lehrpersonen sind meist involviert. Häufige Themen: Depression, Ängste, Selbstwert, Beziehungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, Motivation, ADHS/ADS und Teilleistungsschwächen, Lernschwierigkeiten, psychosomatische Störungen, Hochbegabung, Mobbing

Das bieten wir

- wertschätzende und offene Unternehmenskultur
- Möglichkeit, Kurse & Gruppenangebote zu erarbeiten
- umfangreiches Test-, Diagnostik- und Arbeitsmaterial
- interne Weiterbildung und Supervision.
- attraktives Lohnmodell und Flexibilität bzgl. Arbeitszeiten
- maximale administrative Entlastung durch unser Sekretariat
- 8 Wochen bezahlte Ferien, persönlicher Laptop & Praxis-Handy
- tolles Team und regelmässige Teamevents

Das bringen Sie mit

- Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Fachtitel Psychotherapie oder fortgeschrittene Weiterbildung
- mehrjährige Berufserfahrung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern
- engagierte, offene und zuverlässige Persönlichkeit
- Übereinstimmung mit unseren Grundwerten

Die Lernpraxis als Unternehmen

Wir haben das gemeinsame Ziel, ein gesundes, stabiles und erfolgreiches Unternehmen zu sein und uns laufend weiterzuentwickeln. Wir wollen begeistern: sowohl unser Team als auch unsere Kunden. Dabei orientieren wir uns unabhängig von unserer Rolle in der Lernpraxis an den folgenden vier Grundwerten: Growth Mindset, Teamwork, Kundenorientierung, Hohe Standards. Mehr dazu findest du in der A4 Stellenausschreibung auf unserer Webseite via QR-Code.



Bei Fragen und für weitere Informationen


Dr. Clara Overkott
044 213 10 10
clara.overkott@lernpraxis.ch



Mehr Infos zur Stelle und dem
Bewerbungsprozess finden Sie
auf unserer Webseite



lernpraxis.ch/jobs



Nr. 1 / Jg.49 – No 1 / Vol. 49 – 2023 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