

Schulpsychologischer Dienst  
des Bezirkes Horgen

**JAHRESBERICHT 2010 / 2011**

52. Jahrgang



# INHALTSVERZEICHNIS

	SEITE
1. BERICHT DER AUFSICHTSKOMMISSION (AK)	4
2. JAHRESRÜCKBLICK LEITER	6
3. FACHARTIKEL VOM FLOW UND ANTIFLOW IN DER SCHULE	8
4. STATISTIKEN	21
KOMMENTAR ZU DEN STATISTIKEN	26
5. RECHNUNG 2010	28
6. VERZEICHNIS DER KOMMISSIONSMITGLIEDER, MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER	31



## 1. BERICHT DER AUFSICHTSKOMMISSION (AK)

Es war wieder einmal so weit, nach den Wahlen im April 2010 wurden die neuen Behördenmitglieder delegiert und die Gremien neu zusammengesetzt.

### **Neuwahlen in der Delegierten- und Aufsichtskommission**

An der Delegiertenversammlung vom November 2010 wurde Frau Danielle Maron neu zur Präsidentin der Delegiertenversammlung gewählt. Auch unter den Delegierten sind einige neue Gesichter als Vertreter der Zweckverbands-gemeinden aufgetaucht. Die neu zusammengesetzte Versammlung hatte zudem die Aufgabe, eine neue Präsidentin der AK für den scheidenden Vorsitzenden, Dr. Daniel Kosch, zu wählen. Daniel Kosch nahm ausserhalb des Gebietes des Zweckverbandes Wohnsitz, was dazu führte, dass er sein Amt niederlegen musste. An dieser Stelle sei Daniel Kosch ganz herzlich gedankt für seinen Einsatz beim SPD. Als frühere Delegierte wurde mir das Vertrauen geschenkt und ich durfte neu das Amt als Präsidentin der AK übernehmen, sozusagen ein Seitenwechsel. Die verbliebenen Mitglieder der AK Frau Käthi Schoch und Frau Michèle Winkler-Zosso stellten sich für eine weitere Amtsdauer zur Verfügung.

### **Rückblick auf das Geschäftsjahr 2010/2011**

Mit Ende des Schuljahres 2010/11 konnte auch die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes abgeschlossen werden. In allen Gemeinden ist nun die Integrative Förderung verankert und vielerorts sind die Kleinklassen aufgehoben. Nun heisst es die gemachten Erfahrungen und neuen Erkenntnisse umzusetzen und dem Grundgedanken der Integration nachzuleben. Diese Veränderungen haben die Arbeit der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wesentlich beeinflusst. Ihre Arbeit ist komplexer geworden und besteht nicht nur in der Abklärung und Empfehlung von Massnahmen für einzelne Kinder, sondern auch in der Beratung und Unterstützung von ganzen Lehrerteams und Fördergruppen im Umgang mit schulischen Schwierigkeiten.

An der Delegiertenversammlung im Mai 2011 hat Herr Philipp Dietiker, Sonderschulbeauftragter des Volksschulamtes für den Bezirk Horgen, zudem in einem Referat die Integrierte Sonderschule in der Verantwortung der Regelschule (ISR) vorgestellt. Durch die Abtretung der Verantwortlichkeit für die Schulung von Schülerinnen und Schülern mit

einer geistigen oder körperlichen Behinderung oder mit Verhaltens- und Teilleistungsschwächen an die Regelschulen sind die Gemeinden umso mehr auf die Unterstützung des SPD angewiesen.

### **Jahresrechnung 2010 und Voranschlag 2012**

Die Jahresrechnung 2010 sowie der Voranschlag 2012 wurden genehmigt. Eine personelle Aufstockung in der Schulpsychologie um 40% Stellenprozente wurde bewilligt. Die Kosten dafür konnten im Budget 2012 eingestellt werden. Die zusätzlichen Stellenprozente werden mit dem bestehenden Personal abgedeckt.

Die AK dankt dem Team und seinem Leiter für ihren grossen Einsatz und wünscht weiterhin gutes Gelingen in ihrer Aufgabe zum Wohl des Kindes und der Schule.

Beatrice Kern

## 2. JAHRESRÜCKBLICK LEITER

### Zum Jahresprogramm 2010/11

Neue Sonderpädagogik und Integration: Diese Themen haben und werden uns weiterhin intensiv beschäftigen. Insbesondere Fragen der Integration / Separation, auf die seitens Lehrerschaft und Eltern ein starker Druck ausgeübt wird, geben Anlass zur Diskussion. Aus Sicht der Lehrpersonen reichen die Ressourcen an Lektionen für eine integrierte Sonderschulung oft nicht aus, um die gesetzten Ziele zu erreichen.

Der Behördenapéro für neue Behördenmitglieder und Schulleitungen wurde im November durchgeführt und die Delegiertenversammlung sowie die Arbeitskommission nahmen in neuer Zusammensetzung ihre Arbeit auf.

Fachthemen: Bearbeitet wurde hier das Thema geistige Behinderung, u.a. mit einer Einladung an Herr Jürg Böhler, langjähriger Psychologe in der Stiftung Bühl und Referent.

Das Beratungsmandat für das Projekt Schulpsychologie im Volksschulamt wurde meinerseits fortgesetzt und mit dem Austritt der Projektleiterin Frau Fabienne Vocat übernahm ich anfangs Juli die Projektverantwortung.

Neu wurden zwei Beratungsgruppen für Lehrpersonen angeboten (Themen

ADHD und Gesprächsführung). Ein fachlicher Austausch hierzu fand mit Herr Stefan Mezger, Leiter SPD Bezirk Affoltern a.A. statt, wo dieses Angebot seit Jahren gepflegt wird.

### Ausblick Jahresprogramm 2011/2012

Jedes Jahr werden einzelne Schwerpunkte verstärkt bearbeitet. Für das nächste Schuljahr ist dies die Zusammenstellung eines Auftragskatalogs, um mit Belastungen besser umgehen und Aufträge besser triagieren zu können. Im Weiteren findet nach drei Jahren wiederum eine Teamsupervision bei Dr. Felix Helg zur Qualitäts- und Teamentwicklung statt. Das Angebot an Lehrergruppen soll fortgesetzt werden. Wir nehmen an der Einführung des Standardisierten Abklärungsverfahrens für Fragen der Sonderschulung (SAV) im Kanton Zürich teil, ein Projekt des Volksschulamtes. Als Fachthemen wurden Depression bei Kindern und Jugendlichen und Notfallpsychologie gewählt. Im Rechnungswesen soll ein internes Kontrollsystem (IKS) für den Finanzbereich eingeführt werden. Die Neuerungen in der Sonderpädagogik (Einführung ISR) und in der Schulpsychologie gilt es selbstverständlich weiterhin genau zu verfolgen.

## Personelles

Wir blicken auf ein personell bewegtes Jahr zurück.

Frau Alexandra Ray Vogelsanger kündigte per Ende Oktober nach 8 1/2 Jahren, um sich vermehrt einer eigenen Praxis zuwenden zu können.

Frau Patrizia Ciapponi kündigte ihre Stelle im Sekretariat, um sich beruflich neu auszurichten. Frau Barbara von Aesch trat per Januar ihre Nachfolge an.

Frau Vicki Annaheim arbeitete während des ganzen Schuljahres als Stellvertreterin in verschiedenen Gemeinden für uns und hat auf das Schuljahr 2011/12 eine Stelle am SPD Bezirk Meilen angetreten.

Frau Wanda Scheidegger Gizzi kehrte anfangs März 2011 aus ihrem Mutter-

schaftsurlaub zurück. Herr Thomas Keller übernahm bis zu diesem Zeitpunkt ihre Stellvertretung und fand anschliessend eine Stelle als Therapeut in der Stiftung Albisbrunn.

Herr Roberto Frigg feierte seinen 60. Geburtstag und sein 35jähriges Dienstjubiläum. Frau Elisabeth Loosli konnte ihr 15jähriges Dienstjubiläum feiern.

Frau Katharina Albertin nutzte zwei Monate Urlaub, um sich der Fertigstellung ihrer Dissertation zu widmen.

Herr Philipp Lütolf war zwei Monate auf einer Reise nach Südamerika.

Ich danke allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihr grosses Engagement ganz herzlich.

Matthias Obrist-Müller



Ausflug SPD-Team mit AK-Präsidentin Beatrice Kern und Lehrervertreter Jean-Luc Halioua am Klöntalersee

### 3. VOM FLOW UND ANTIFLOW IN DER SCHULE: WAS MOTIVIERT UNS ZUM LERNEN?

**Was treibt uns eigentlich an? Was beeinflusst die Motivation von Schülerinnen und Schülern und warum kann sie verloren gehen? Der vorliegende Artikel geht auf verschiedene Motivationsformen ein, erläutert Hintergründe von Motivationsverlust und Anstrengungsvermeidung und skizziert mögliche Interventionsansätze.**

Wenn der passionierte Pianist bei seinem leidenschaftlichen Tastenspiel seine Mimik Teil der Musik werden lässt oder die Kletterin sich beim Klettern eins mit dem Fels fühlt, was geht dann in diesen Menschen vor? Oder was treibt den ins Legobauen versunkenen Jungen an, der nichts mehr anderes um sich herum wahrnimmt und die Legosteine wie nach einem verinnerlichten Plan zusammenbaut? Vielleicht hat man es schon selbst erlebt, dieses Gefühl des selbst- und zeitvergessenen Tuns, bei dem die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Problem oder Gegenstand als höchst lustvoll erlebt und die dazu nötige Anstrengung kaum oder erst im Nachhinein bemerkt wird. In solchen motivationalen

Zuständen fällt Lernen leichter – ja man tut es wie von selbst und fühlt sich mehr belohnt als beansprucht. In der Psychologie wurden solche motivationalen Zustände intensiv beforscht und als *Flow*-Erleben bezeichnet. *Flow* wurde deshalb als Etikett gewählt, weil die erstmals dazu befragten Personen den Zustand des zeit- und selbstvergessenen passionierten Handelns mit einem *Fliessen* oder *Aufgehen in der Tätigkeit*, mit einem *Verschmelzen mit der Aufgabe*, bezeichneten (Csikszentmihalyi, 1996).

Gibt es Flow-Erleben auch in der Schule oder ist Flow auf Freizeitbeschäftigungen beschränkt? Das Flow-Phänomen wurde zwar in eher alltagsuntypischen Feldern wie (Extrem-)Sport, Kunst und Spiritualität entdeckt, doch haben Untersuchungen im Schul- und Berufskontext gezeigt (Rheinberg, Vollmeyer & Engeser, 2003), dass Flow-Erleben vor allem dann möglich wird, wenn der Anreiz einer Tätigkeit an sich sehr hoch ist (und nicht etwa der Anreiz der *Tätigkeitsfolge*) und zwei Tätigkeitsqualitäten gegeben sind:



1. Wenn man sich bei der Tätigkeit im *Zustand völliger Absorbiertheit* fühlt. Dies beinhaltet, dass man sich optimal beansprucht fühlt (ideale Passung von Anforderung und Fähigkeit, Abb. 1), dass die Aufmerksamkeit voll auf die Tätigkeit gerichtet ist und dass man sich selbstvergessen und mit schwindendem Zeitgefühl der Tätigkeit hingeben kann.

2. Wenn ein *glatter, automatisierter Tätigkeitsverlauf* erlebt wird. Das kann bedeuten, dass man das Gefühl hat, sich mühe-

los konzentrieren zu können, dass die eigenen Gedanken und Aktivitäten völlig glatt laufen, der Kopf dabei absolut klar ist und man zudem dank eindeutigen Rückmeldungen zu den eigenen Handlungen stets weiss, was als nächstes zu tun ist.

Dass im Moment des Flow-Erlebens nicht Glück und Zufriedenheit erstrangig sind, sondern positive Aktiviertheit, Begeisterung, durchaus aber auch etwas Anspannung und vielleicht auch etwas Nervosi-

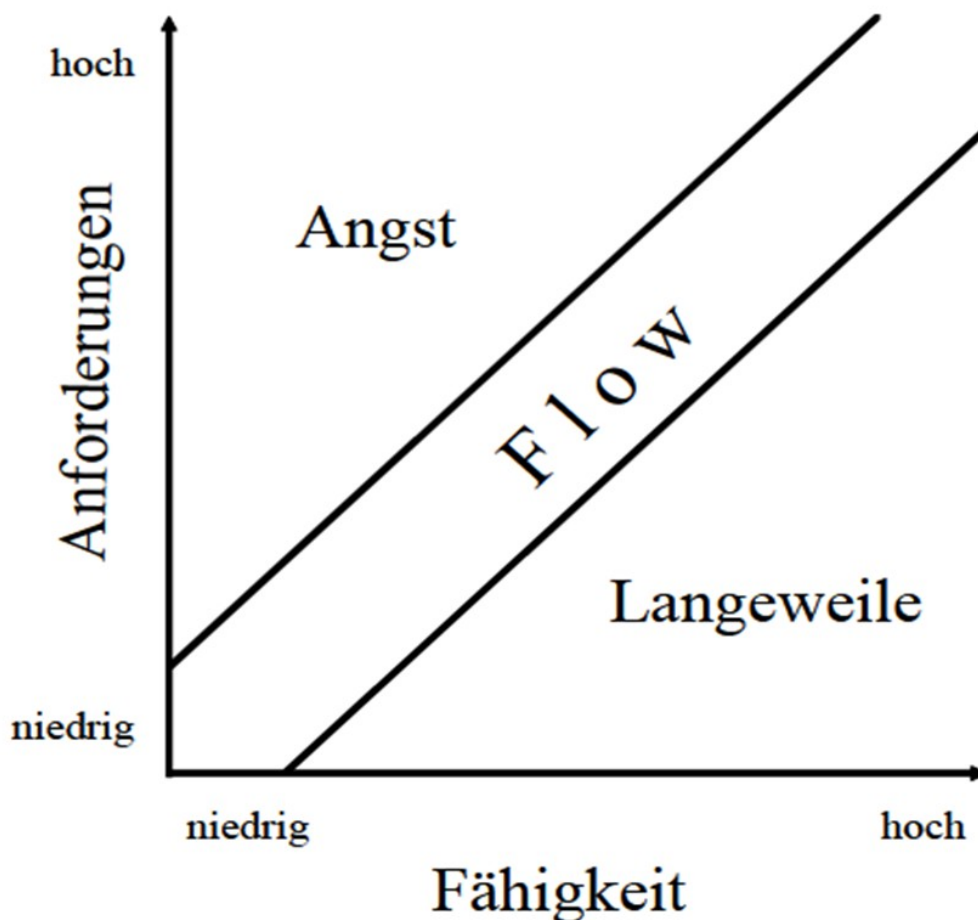


Abbildung 1: Mögliche Definition von Flow nach Rheinberg (2004)

tät, hat Schallberger (2000) gezeigt. Man fühlt sich folglich nicht zwingend WÄHREND, mit grosser Wahrscheinlichkeit aber NACH einer Beschäftigung im Flow-Zustand glücklich und zufrieden. Fürs erste kann festgehalten werden: Flow in der Schule ist möglich und wichtig, wenn es auch unrealistisch wäre, stets Flow zu erwarten; wichtigste Bedingungen sind eine Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Abb. 1) sowie erlebte Absorbiertheit und Flüssigkeit im Tätigkeitsverlauf.

### **Intrinsische und extrinsische Motivation, Amotivation**

Flow bezeichnet eine Erlebensqualität, die praktisch identisch ist mit dem Erleben jener psychisch günstigen Motivationsart, die den Menschen aus sich heraus handeln lässt und die ihm auch aus sich heraus Belohnung zukommen lässt: Die *intrinsische Motivation*. Intrinsisch motiviert ist, wer durch sich selbst angetrieben handelt und eine innere Befriedigung bei der Ausübung der Handlung erlebt. Im Zustand intrinsischer Motiviertheit

fühlt man sich positiv herausgefordert, spürt zugleich seine Kompetenz und empfindet kaum Anstrengung bei der Tätigkeitsausübung (Deci & Ryan, 1985). Intrinsische Lernmotivation sollte in der Schule gefördert und erhalten werden, denn sie fördert den Spass beim Lernen und damit das Gefühl grundsätzlich gern zur Schule zu gehen.

Flow und intrinsische Motivation können also praktisch gleichgesetzt werden: Es sind zwei unterschiedliche Namen für den gleichen idealen Lern- und Handlungszustand. Anders verhält es sich bei extrinsisch motivierten oder gar amotivierten Handlungszuständen: Die *extrinsische Motivation* richtet sich auf äussere Belohnungen wie bspw. gute Noten, Lob und Zuwendung, Geld oder Ruhm und wird durch diese angetrieben. Sie kann durchaus von ähnlich positiven Gefühlen begleitet sein wie die intrinsische Motivation, zu rechnen sind bei ihr aber auch mit negativen Begleitgefühlen. So kann, wer sich von aussen (extrinsisch) in Bewegung versetzt (motiviert) fühlt, sich fremdbestimmt, gestresst, möglicherweise auch

ängstlich fühlen, da man bspw. gegen befürchteten Misserfolg oder gegen Langlewige ankämpft.

Im Zustand der Amotivation wird schliesslich weder eine innere noch eine äussere Belohnung erwartet, eigentliche Ziele wollen gar nicht mehr erreicht werden. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Anstrengungsvermeidung relevant, die eng an die Amotivation gekoppelt ist.

Nötig und normal im Leben sind sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation. Und auch die Amotivation gehört in geringem Ausmass dazu. Zeigt sie doch einem klar an, was einen NICHT interessiert. Entscheidend ist also – wie bei vielem – die Dosis. So kann die extrinsische Motivation schon mal Überhand nehmen und die intrinsische verloren gehen. Und dieser Verlust ist nicht zu unterschätzen. Denn im Zustand intrinsischer Motivation – oder eben im Flow – fällt nicht bloss Lernen leichter, häufiges Flow-Erleben im Alltag kann auch durchaus die Lebenszufriedenheit anheben (Csikszentmihalyi, 1996). So betrachtet, wird auf reichlich viel verzichtet, wenn man

keinerlei intrinsische Motiviertheit oder Flow in seinem Alltag erlebt.

Auf die Schule bezogen heisst das am Beispiel eines Schülers, der sich für das Fach Mathematik interessiert, dass dieser wahrscheinlich in hohem Ausmass intrinsisch motiviert lernt. Das Interesse an der Materie an sich treibt ihn hauptsächlich an. Er fühlt sich durch das Begreifen des Stoffes oder durch neue Erkenntnisse belohnt. Eine gute Note ist dann „bloss noch“ das Sahnehäubchen auf der Torte. Lernen als zentrale Handlung fällt diesem Schüler leicht, denn der Antrieb und die Belohnung erfolgen von innen heraus und werden durch eine gute Note zusätzlich verstärkt.

Anders fühlt sich Lernen für einen Schüler an, wenn dessen einziges Ziel eine möglichst gute oder keine schlechte Note ist, wenn andere Personen wie Eltern oder Lehrkraft eine gute Leistung oder ein gutes (Lern-)Verhalten erwarten. Dann kann das Räderwerk der Lernmotivation schon mal ächzen und harzen, weil es eben ausschliesslich von außen angetrieben – oder eben extrinsisch motiviert ist.

Spas oder Freude bereitet solches Lernen kaum, da ist von Flow keine Spur.

Noch problematischer wird es, wenn gar kein Antrieb mehr in der Schule vorhanden ist (Amotivation), wenn Anstrengung sich in den Augen eines Kindes nicht mehr lohnt, da es sich schlicht nichts Gutes davon verspricht. Im gänzlich demotivierten Zustand kann ein Kind zur Anstrengungsverweiderin oder zum Anstrengungsverweider werden.

In unserer schulpsychologischen Arbeit haben wir es oft mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die kaum mehr Neugier und Interesse in der Schule erleben und vielleicht sogar in der Freizeit keine Zustände von Flow oder intrinsischer Motiviertheit mehr kennen. An diesem Punkt stellt sich die Frage: Wie holt man es zurück, dieses eigene innere Motiviertsein, das zu mehr Spas an Schule und Alltag führt? Wie findet das Kind aus der Haltung der Anstrengungsvermeidung hinaus oder noch besser: Was kann getan werden, dass ein Kind gar nicht erst in diese Vermeidungshaltung driftet?

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt darauf eingegangen, wie Schul- und All-

tagslust im Sinn von erlebter intrinsischer Motivation und Flow aufrechterhalten werden können, indem drei relevante psychische Grundbedürfnisse erläutert werden. In einem zweiten Schritt werden die Problematik der Anstrengungsvermeidung und ihre Bedingungsfaktoren erläutert. Schliesslich wird auf mögliche Interventionsansätze hingewiesen, die helfen können, aus einer Anstrengungsvermeidung herauszufinden.

### **Flow in der Schule fördern**

Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Handeln, Flow und generelles Wohlergehen ist ein von *Selbstbestimmtheit* geprägtes Verhalten, welches wiederum in der Stillung dreier zentraler psychischer Grundbedürfnisse wurzelt: Den Bedürfnissen nach a) Autonomie, b) Kompetenz und c) sozialer Eingebundenheit (Decy & Ryan, 1985). Für ein selbstbestimmtes und damit intrinsisch motiviertes Lernverhalten müssen Schülerinnen und Schüler also ein Mindestmass an Autonomie, Kompetenz und sozialer Zuwendung erleben.

Das *Bedürfnis nach Autonomie* entspricht dem Wunsch, selbständig handeln und entscheiden zu können, sich eigene Ziele setzen zu dürfen und diese selbstbestimmt verfolgen zu können. Auch hier spielt die Dosis eine Rolle: Natürlich ist im Kontext der Schule – aber auch im Arbeitskontext – ein gewisser Grad an Fremdbestimmung unabdingbar. Überdies beinhaltet Autonomieförderung durchaus Anleitung, Kontrolle und Zielsetzung durch die Lehrkraft. Untersuchungen haben gezeigt, dass klar dargestellte Unterrichtsziele, angeleitete Interaktionen zwischen den Kindern, Verdeutlichung der Relevanz der Lerninhalte, Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten und wertschätzende Leistungsfeedbacks die durch die Schülerinnen und Schüler empfundene Autonomie stärken.

Das *Bedürfnis nach Kompetenzerleben* ist eng mit dem Autonomieerleben verknüpft und beinhaltet den Wunsch, sich kompetent und handlungsfähig zu fühlen. Wer sich als kompetent erlebt, stärkt sein Selbstbewusstsein (sich seiner selbst bzw. seiner Fähigkeiten bewusst sein), was ihm das nötige Vertrauen in sich

selbst bzw. in seine Fähigkeiten (Selbstvertrauen) gibt, um weitere, anspruchsvolle Handlungen in Angriff zu nehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von wahrgenommener Selbstwirksamkeit; von dem Gefühl, selber in seiner Umwelt durch das eigene Entscheiden und Handeln etwas bewirken zu können. Die Lehrkräfte können die Kompetenzgefühle ihrer Schüler stärken, indem sie gezeigte schulische und soziale Kompetenzen (unabhängig auf welchem Fähigkeitsniveau) wertschätzend anerkennen, wohlwollend Hinweise zur Verbesserung oder Fertigungssteigerung geben und zur Leistungserprobung motivieren.

Das *Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit* bedeutet schliesslich, dass der Mensch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Familie, Freunde, Schule) braucht, um sich mit Werten und Idealen wichtiger Bezugspersonen, sogenannten „signifikanter Anderer“, zu identifizieren und um von eben diesen Bezugspersonen Wertschätzung und Bestätigung für das eigene Tun und Können zu erhalten. Signifikanteste

Bezugspersonen für Kinder sind in jedem Fall Eltern und Klassenlehrkraft.

Die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Bezogenheit sichert also das Gefühl der Selbstbestimmtheit und kann als Voraussetzung für intrinsische Motivation, Flow und psychische Gesundheit betrachtet werden (Abb. 2). Bei einem Kind, das nicht mehr lernen will und nicht gern zur Schule geht, lohnt sich also der Blick auf diese drei wesentlichen Bedürfnisbereiche. Eltern und Lehrkraft haben gute Möglichkeiten, dem Kind das Erleben von Autonomie, Kompetenzen und Zugehörigkeit zu ermöglichen. Sie können ihm überschaubare und konkrete Wahlmöglichkeiten schaffen, was sein Autonomiebedürfnis etwas stillt („Du kannst wählen zwischen x und y“). Des Weiteren können sie seine Fähigkeiten spiegeln und zur Stillung des Kompetenzbedürfnisses und damit intrinsischen Lernmotivation beitragen („2er-Reihe, 3er-Reihe klappen, bravo. Super. Wie hast du das gelernt/geschafft? Meinst du, das kannst du auch auf die 4er-Reihe anwenden?“). Und schliesslich können sie sein Tun und sei-

ne Person hör-, seh- und spürbar wertschätzen (Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Bezogenheit). Damit diese Rückmeldungen wirklich fruchten, ist Authentizität auf Seiten der Erwachsenen Bedingung: Die wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Kind muss echt sein. Reichen die Bemühungen der wichtigsten Bezugspersonen nicht aus, so kann es auch Inhalt und Ziel einer Psychotherapie sein, die besagten psychischen Grundbedürfnisse zu stillen und in der Folge dem Kind den Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte mit den erwachsenen Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte) ein Erziehungs- und Beziehungsverhalten erarbeitet werden, das für das Kind förderlich und authentisch ist.

Motivationsart	Amotivation	Extrinsische Motivation	Intrinsische Motivation
<b>Qualität des Verhaltens</b>	← nicht selbstbestimmt		→ selbstbestimmt
<b>Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach:</b>	<b>Autonomieerleben</b>		
	tief		hoch
	<b>Kompetenzerleben</b>		
	tief		hoch
	<b>Zugehörigkeit</b>		
	tief		hoch

Abbildung 2: Zusammenschau der Motivations- und Selbstbestimmtheitsmechanismen (nach Albertin, in Vorb.)

### Wenn Schule zum Antiflow wird: Kinder mit Anstrengungsvermeidung

Die Vermeidung von Anstrengung kann im Leben wichtig und sinnvoll sein und einem effizienten, kräftesparenden Prinzip entsprechen. Man spricht dann von einer *problemlösenden* Anstrengungsvermeidung (Rollet, 2005). In keiner Weise problemlösend, sondern vielmehr problemgenerierend ist jene Anstrengungsvermeidung, die überhandnimmt und generell im Alltagsleben angewandt wird. Auf die Schule übersetzt geht es dann um Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich nicht mehr bereit sind Anstrengung für das Lernen in Kauf zu nehmen. Das Vermeidungsverhalten kann in verschiedenen Handlungsphasen einsetzen. Es

kann bereits in der motivationalen Phase einsetzen, also dann, wenn es um Zielerkennung oder Zielsetzung geht. So können bspw. für einen Schüler gute Noten, Lob durch die Lehrkraft oder gar innere Belohnung durch Freude an der Lerntätigkeit keine realen Ziele mehr sein. Einziges Ziel des Schülers ist Anstrengung zu vermeiden, da für ihn Anstrengung an sich mit zu vielen unguuten Gefühlen und mit keinerlei Aussicht auf eine für ihn befriedigende Handlungsfolge verknüpft ist. Depressive Phasen, von denen auch Schulkinder betroffen sein können, weisen ebenfalls dieses Verhaltensmuster auf. Das Vermeidungsverhalten kann aber auch erst in jener Phase auftreten, in der ein bereits gesetztes Ziel mittels

Willensbildung (Volition), Handlungsplanung und –umsetzung angestrebt wird. So kann bspw. ein Schüler durchaus von sich sagen, er hätte das Ziel, eine gute oder bessere Note zu erzielen oder er beabsichtige keine „Sträfzgi“ wegen Hausaufgabenversäumnis zu erhalten. Wenn aber der Handlungsaufwand spürbar wird, wird seine Abwehr gegen diesen so gross, dass er die Handlung abbricht.

Egal in welcher Handlungsphase Anstrengungsvermeidung eintritt, verbindendes Merkmal ist die Abwehr gegen die emotional negativ erlebte Anstrengung. Es kommen dann die verschiedensten Verhaltensweisen zum Ausdruck, die alle als Vermeidungsmethode betrachtet werden können: Extrem verlangsamtes Arbeiten, Verweigern von Hausaufgaben, indem diverse Begründungen angefügt und diskutiert werden, Streitereien und Wutanfälle zu Hause, wenn es um schulische Pflichten geht, gehäuftes Fehlen in der Schule usw. Für die Eltern stellt sich dann eine heikle Aufgabe. Überlassen sie ihr Kind den Konsequenzen, die die Schule stellt, kann das dazu führen, dass ein wesentlicher Teil der negativen Ver-

haltensspirale zementiert wird. Denn oft macht es anstrengungsvermeidenden Kindern gar nichts mehr aus, die Konsequenzen der Schule zu tragen – oder halt auch diese zu verweigern. Gravierendes Problem all dieser Schülerinnen und Schüler ist, dass sie entweder gar keine echten Ziele mehr sehen oder haben, die mit einer positiven Persönlichkeitsentwicklung einhergehen oder aber nur solche Ziele wahrnehmen, die weder zu ihren Fähigkeiten, noch zu ihrer Person passen und daher kraftlos und unerreichbar sind. Letzteres ist dann der Fall, wenn Kinder sich ihrer Stärken und Schwächen nicht bewusst sind, sich in der Folge auch nicht richtig einschätzen können (man spricht in diesem Zusammenhang auch von einem unreifen schulischen Selbstkonzept) und daher unrealistische und meistens unerreichbare Ziele setzen. Mit der Zeit beginnen sich anstrengungsvermeidende Kinder oder Jugendliche als Leistungsverweigerer zu identifizieren. Es kann für sie zum eigentlichen Ziel werden, sich als Leistungsverweigerer durchzusetzen.



## **Ursachen von Anstrengungsvermeidung und mögliche Interventionen**

Mögliche Ursachen von Anstrengungsvermeidung wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie (Rollett, 2005) untersucht. Dabei wurden die Eltern 3 Monate vor, 3 Monate nach sowie 3, 8 und 11 Jahre nach der Geburt befragt. Bei den letzten zwei Erhebungszeitpunkten konnten auch die Kinder befragt und deren Intelligenz erfasst werden. Heraus kam, dass die durch das Kind wahrgenommene *Qualität der Bindung* zu den Eltern, die *Persönlichkeit* und die *Intelligenzausprägung* des Kindes in stärkstem Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung stehen.

Eine schlechte wahrgenommene *Bindungsqualität* konnte durch ein überstrengees oder zu permissives Erziehungsverhalten, eine unfreundliche Familienatmosphäre und geringe Paarqualität erklärt werden. Sie drückte sich beim Kind dadurch aus, dass es wenig Vertrauen, eine negative emotionale Beziehung sowie eine defizitäre Kommunikation und Entfremdung im Kreis der Familie empfand. Mit Blick auf die *Persönlichkeit* des Kindes zeigte sich, dass

einerseits Temperamenteigenschaften wie Neigung zu dominantem, risikosuchendem, oppositionellem und überaktiv-unaufmerksamen Verhalten, andererseits schwache sowie hohe Begabung in deutlichem Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung standen. Was die hohe und tiefe *Intelligenz* betrifft, so sind längerfristige Über- und Unterforderungsprobleme als eigentliche Risikofaktoren zu bezeichnen. In jedem Fall müssen aber Interaktionsphänomene zwischen den verschiedenen Risikofaktoren als letztlich entscheidende Ursachen für Anstrengungsvermeidung angenommen werden.

Wie kann interveniert werden? Mit Blick auf das Kind oder den Jugendlichen, geht es darum, motivational und emotional einzuwirken. Da die Betroffenen in der Regel einen tiefen (schulischen) Selbstwert, eine fehlend wahrgenommene Selbstwirksamkeit und ein mangelndes Selbstvertrauen aufweisen, müssen sie in den oben beschriebenen psychischen Grundbedürfnissen nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Zuwendung „abgeholt“ und darin befriedigt werden. In motivationaler Hinsicht ist be-

kennt, dass die Betroffenen Erfolg und Misserfolg sehr ungünstig erklären bzw. zuschreiben. Wer Anstrengung um jeden Preis vermeiden will, glaubt nicht daran, dass Anstrengung etwas nützt. Leistungen – ob gute oder schlechte – werden mit Fähigkeiten oder Zufall, aber sicher nicht mit Anstrengung erklärt: „Ob ich mich wenig oder viel anstrenge, es führt zu keinem Unterschied.“ „Ich bin zu wenig gescheit, darum kann ich nur ganz einfache Aufgaben lösen.“ Oder: „Ob ich gut oder schlecht in einer Prüfung bin, entscheidet weder mein Können noch mein Einsatz; es ist Glück oder Pech, also völlig zufällig“.

Mit dieser Grundhaltung entwickeln sich so genannte Misserfolgsorientierungen. Diese äussern sich bspw. darin, dass nur ganz leichte Aufgaben oder ganz schwere gewählt werden (mit klarer Erfolgs-/Misserfolgsprognose) und dass die Freude über die eigene Leistung bzw. den eigenen Leistungsfortschritt stets kleiner ist als die Enttäuschung oder der Frust über das nicht erreichte (unrealistische) Ziel. Erschwerend kommt hinzu, dass Kinder und Jugendliche mit misserfolgsorientierten Lern- und Leistungshaltun-

### Wie fördere ich Flow in der Schule?

- A) Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit für den Einzelnen finden!
- B) Autonomieerleben fördern:  
*Klare, überschaubare Ziele geben, Wahlmöglichkeiten bieten, Interessen wecken, Selbstbestimmtheit stärken*
- C) Kompetenzerleben fördern:  
*Wertschätzende Anerkennung der gezeigten Leistung, motivieren zur Leistungserprobung, Hinweise zur Fertigungssteigerung, individuelle Beurteilung*
- D) Soziale Eingebundenheit stärken:  
*Positives Klassenklima fördern, den Einzelnen hörbar und mit Blickkontakt loben*

gen sich auch von Flow-Erleben und intrinsischer Motiviertheit entfernen. Rheinberg (2003) konnte zeigen, dass Misserfolgsfurcht generelle Besorgtheit in der Schule fördert und Flow-Erleben hemmt.

Mit diesen Schülerinnen und Schülern gilt es also, an ihren Überzeugungen zu arbeiten. Sie müssen sich ihren Erfolgs- und Misserfolgzuschreibungen bewusst werden, indem sie darüber reflektieren und reden können und sich entsprechende Ziele setzen. Rheinberg und Krug (2005) beschreiben verschiedenen Techniken zum Aufbau von motivationaler

Kompetenz, wobei sie betonen, dass es sich am meisten lohnt so genannte integrierte Trainings durchzuführen, in denen Denk- und Motivationstrainings kombiniert werden.

Damit Interventionen auf Kindesebene fruchten, ist die elterliche Kooperation und eine herzliche und fördernde Familien- und Klassenatmosphäre unerlässlich. Bei anstrengungsvermeidenden Kindern mit negativen Elternbeziehungen kann es wichtig sein, die Eltern dafür zu gewinnen, ihre eigenen Leistungseinstellungen kritisch zu hinterfragen und zu verändern. So fasst am ehesten auch das Kind wieder den Mut, Fehler machen zu dürfen, zu seinen wahren Fähigkeiten zu stehen und auf elterliche Unterstützung zählen zu können. Rheinberg und Krug (2005) untersuchten, welche Lehrkraftmerkmale motivationale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am meisten unterstützen: Engagement, Empathie und Beurteilungsart der Lehrkräfte erwiesen sich dabei als entscheidende Grössen. Was die Beurteilungsart betrifft, so zeigte sich, dass eine individuelle Bezugsnorm deutlich förderlicher ist als eine soziale

Bezugsnorm. Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler steigern ihre motivationalen Kompetenzen, wenn ihnen vor allem der individuelle Lernfortschritt aufgezeigt wird und der klasseninterne Vergleich (Notengebung) nur so weit wie nötig vollzogen wird.

### **Interessen: Schutzfaktoren und Flow-Lieferanten**

Abschliessend soll noch auf jenen Schutz- oder Selbstheilungsfaktor hingewiesen werden, der im Kind, Jugendlichen und Erwachsenen selbst steckt: Die persönlichen Interessen. Wahre persönliche Interessen haben mit dem zu tun, was bisher besprochen wurde. Wer sich für ein bestimmtes Thema, einen Gegenstand oder eine Tätigkeit interessiert, wer den Raum für die Interessensentfaltung bekommt oder ihn sich nehmen kann, kommt einfacher zu intrinsischer Motivation, erlebt durchaus mal Flow und empfindet Anstrengung nicht als abstossend; denn mehr über den Interessensgegenstand zu erfahren bzw. zu lernen, führt zu Lust- und Kompetenzgewinn. Persönliche Interessen haben ihre Wurzeln im kindlichen Neugierverhalten und das erklärt auch

einfach, wie man Interessen bei seinem Kind oder bei sich selbst erkennt: Dort wo der Mensch länger verweilt, was er wiederholt aufsucht, worüber er mehr erfahren will, womit er sich freiwillig beschäftigt, worüber er liest oder spricht, dort ist er interessiert. Interessen geht man selbstbestimmt (autonom) nach, Interessen verhelfen einem einfacher zu Kompetenzzuwachs und in der Regel trifft man auch auf Menschen, die an ähnlichem interessiert sind, was dem Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit entgegenkommt (Krapp, 2005).

Interessen stillen also zentrale psychische Bedürfnisse und können als wichtige Ressourcen und Schutzfaktoren eines

Menschen betrachtet werden. Interessenentdeckung und -wiederbelebung ist im beraterischen oder therapeutischen Kontext in der Regel bedeutsam.

Die Schule fördert und formt im besten Fall Interessen. Im schlechtesten Fall lässt sie sie schwinden. Manche Menschen machen ihre persönlichen Interessen zu ihrem liebsten Schulfach, zu ihrem Hobby oder später zu ihrem Beruf, andere gehen ihm in der Freizeit nach und wieder andere müssen sie erst kennen lernen oder wieder entdecken. Verloren sind sie nie, die persönlichen Interessen; sie motivieren uns zu handeln und machen zu einem Grossteil aus, wer wir sind.

Katharina Albertin

## Literatur

Albertin, K. (in Vorb.). *SPIT-R: Ein Test zur Erfassung von Sportinteressen bei Jugendlichen*. Dissertation, eingereicht am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Krapp, A. (2005). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: R. Vollmeyer & H. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, B. Vollmeyer, R. und Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens. In: J. Stiensmeier-

Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, R. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2004). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In Heckhausen J. und Heckhausen H. (Eds) *Motivation und Handeln* (3. Aufl., in Vorbereitung) Berlin: Springer.

Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In R. Vollmeyer & H. Brunstein (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schallberger, U. (2000). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit*. Unveröff. Arbeitsbericht, Psychologisches Institut Universität Zürich.

#### 4. STATISTIKEN (KOMMENTAR S. 26)

<b>FÄLLE</b>												
Schulgemeinde	Untersuchungen		Fortführung Fälle aus dem letzten Schuljahr		Beratungs- und Standortgespräche		Begutachtung von Unterlagen Dritter		Anzahl		%	
		Vorjahr		Vorjahr		Vorjahr		Vorjahr		Vorjahr		Vorjahr
Hirzel	11	6	1	1	8	4	0	0	20	11	8.2	4.5
Horgen	109	99	2	4	40	48	0	2	151	153	8.5	8.6
Hütten	3	5	0	0	2	3	0	0	5	8	5.1	8.2
Kilchberg	12	12	0	1	8	11	2	2	22	26	4.3	4.9
Langnau	31	29	3	2	7	7	0	0	41	38	5.7	5.2
Oberrieden	16	13	0	0	13	10	0	0	29	23	6.8	5.1
Richterswil	67	74	1	5	30	35	1	2	99	116	7.5	8.9
Rüschlikon	21	18	1	2	4	4	0	0	26	24	6.7	6.1
Schönenberg	8	6	0	0	6	3	0	1	14	10	9.9	6.6
Thalwil	61	48	4	6	41	28	2	5	108	87	8.2	6.5
Wädenswil-Primar**	111	131	3	5	81	60	0	0	195	196	13.0	12.8
Wädenswil-Oberstufe**	13	9	2	1	10	11	0	0	25	21	4.0	3.5
KGS Wädenswil	2	4	0	0	8	5	0	0	10	9	-	-
<b>Total</b>	<b>465</b>	<b>454</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>258</b>	<b>229</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>745**</b>	<b>722**</b>	<b>8.2***</b>	<b>7.9**</b>

\* Prozentualer Anteil an der Schülerzahl der Schulgemeinde \*\* Für die Vergleichbarkeit mit anderen Gemeinden müssen die Fälle von Wäd.-Primar und –Oberstufe zusammen betrachtet werden.

\*\*\* **Gesamtzahl der Anmeldungen: 784** (Vorjahr 752); **Rückstellungen 39** (Vorjahr 30)

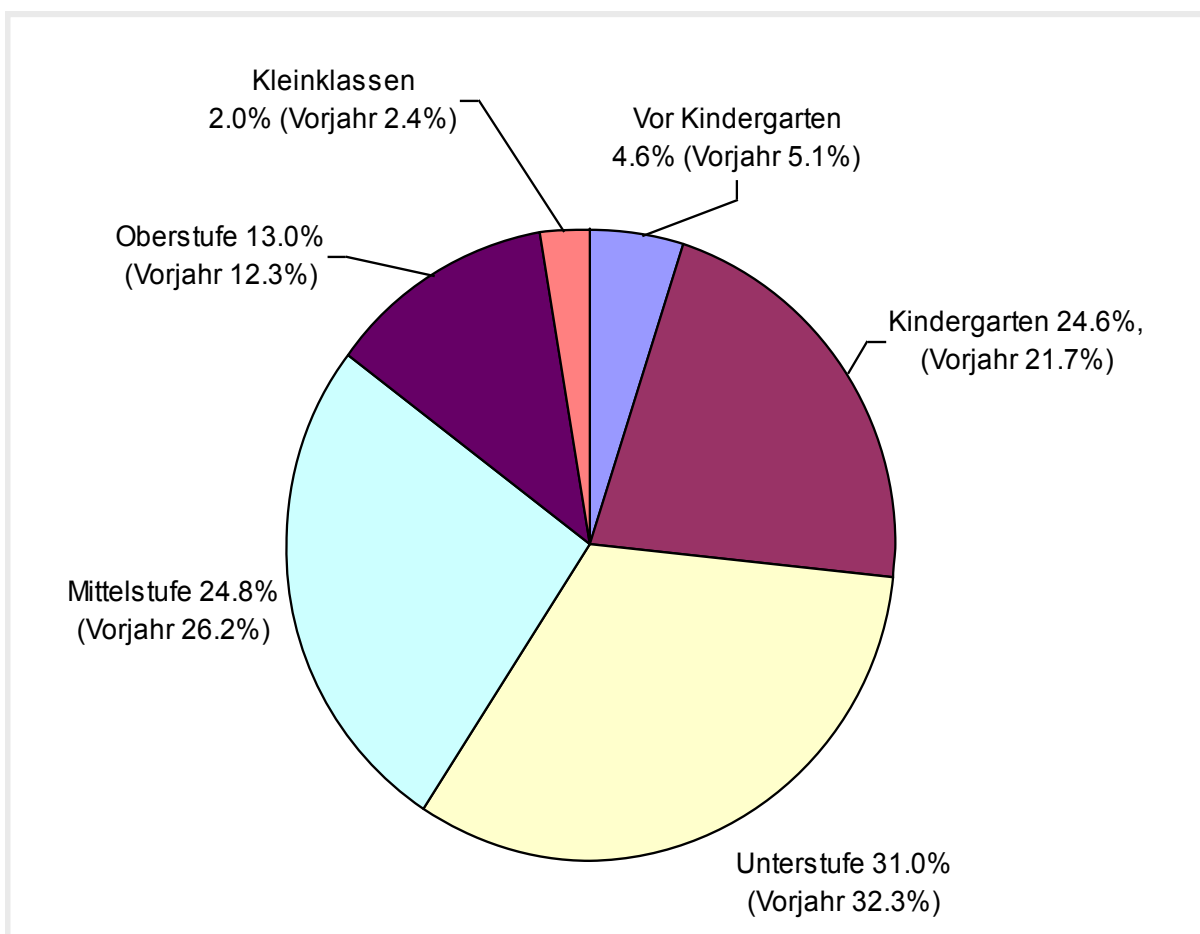
\*\*\*\* Prozentualer Anteil an der Gesamtschülerzahl (9084) des Bezirkes Horgen (ohne Adliswil)

## ANMELDENDE INSTANZEN

Lehrperson/ Schulleitung	Eltern	IV	Arzt/Schularzt	Schulpflege	Andere*	Total
598	80	2	-	50	15	745
[549]	[107]	[4]	[3]	[46]	[13]	[722]

\* Logopädinnen, Therapeutinnen, Frühberatung etc. [.] = Vorjahr

## SCHULSTUFEN



## KINDER

	Anzahl	%	Vorjahr %
Knaben / Mädchen	504 / 241	67.5 / 32.5	65.5 / 34.5
Erst- / Folge-Untersuchungen	365 / 380	49.0 / 51.0	47.5 / 52.5
Nationalität: Schweiz / Andere	485 / 260	65.0 / 35.0	71.3 / 28.7

## EMPFOHLENE MASSNAHMEN (Mehrfachzählungen möglich)

	2010/11	2009//10
<b>Regelschulische Massnahmen</b>		
Repetition/Rückversetzung	24	22
Definitive Promotion	3	2
Klassenwechsel, Parallelversetzung, Umstufung	5	13
Rückstellung Übertritt 1. Kl.	22	13
Regulärer Übertritt 1. Kl.	30	9
Nachhilfe, Stützunterricht	1	5
Aufgabenhilfe	10	10
Vorzeitiger Übertritt 1.Kl.	5	5
Überspringen einer Klasse	3	3
Noten- oder Fächer-Dispens	5	5
Vorzeitige Einschulung Kindergarten	5	7
Rückstellung Einschulung Kindergarten	4	6
Integration nach Sonderschulung	13	17
Vorzeitiger Schulaustritt	0	1
<b>Sonderpädagogische Massnahmen</b>		
Frühförderung	4	3
Aufnahmeunterricht / -Klasse, Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	9	11
Hochbegabtenförderung	17	33
Psychomotoriktherapie	30	39
Logopädietherapie	74	55
Einschulungsklasse (EK)	23	30
IF (mit/ohne Lernzielanpassung)	161	137
Kleinklasse	20	20
Schulisches Time-Out	1	2
Einzelunterricht (als Sonderschulung)	2	6
Integrierte Sonderschulung	47	40
B+U durch Sonderschule	18	1
Privatschule (als Sonderschulung)	1	6
Sprachheilkindergarten	3	13
Sprachheilschule	4	11
Heilpädagogische Schule	8	8
Tagessonderschule	43	42
Sonderschulheim, Beobachtungsstation	8	7
Sonderschulung Körper- / Sinnesbehinderte	8	6
Weiterführung Sonderschulung	37	29
IV-Anmeldung	0	3
Legasthenie- und Dyskalkulie-therapie	7	5
Audiopädagogik	0	2
<b>Psychologisch-psychiatrische Massnahmen</b>		
Kinderpsychotherapie, Spieltherapie	92	113
Einzel- und Familienberatung durch SPD	55	39
Standortgespräch mit SPD	6	22
Schulpsycholog. Nachuntersuchung	2	5
Samowar	0	1
KJPD-Therapiestation	5	6
Abklärung KJPD oder Psychiater	27	25
Ergotherapie/Wahrnehmungsunterricht	8	7
Allgemeinärztl. Unters.u/o.Beh.	1	3
Neurostatus, EEG	1	-
Pädoaudiologie	2	-
<b>Soziale Massnahmen</b>		
Freizeitaktivitäten	7	10
Tages- oder Pflegefamilie	2	1
Überweisung Soz. Dienste od. AJB	9	11
Sozialpädagogische Familienbegleitung	2	1
Hort, Kita, Mittagstisch	6	5
Gefährdungsmeldung Kindswohl	3	3
Schulsozialarbeit	23	15
Keine empfohlene Massnahme	101	98
Andere empfohlene Massnahme	38	26

## SCHÜLERZAHLEN (Stichtag 15.9.2010)

Gemeinden	Kinder- garten	Primar	Total KG/ Primar	Oberstufe	Total
Hirzel	54	120	174	69	243
Horgen	349	1016	1365	426	1791
Hütten	32	66	98	0	98
Kilchberg	100	344	444	70	514
Langnau	128	426	554	161	715
Oberrieden	82	241	323	104	427
Richterswil	242	760	1002	324	1326
Rüschlikon	77	231	308	79	387
Schönenberg	35	106	141	0	141
Thalwil	261	771	1032	287	1319
Wädenswil-Primar	352	1146	1498	0	1498
Wädenswil-Oberstufe	0	0	0	625	625
<b>Total</b>	1712	5227	6939	2145	9084
	<b>Total KG und Primarschule</b>			<b>Total Oberstufe</b>	<b>Gesamttotal</b>
	6939			2145	9084

## SITZUNGEN / REFERATE

(keine Mehrfachzählungen wenn mehrere Teammitglieder anwesend)

	Anzahl
<b>Sitzungen Zweckverband</b> (Aufsichtskommission, Delegiertenkommission)	6
<b>Sitzungen Schule</b> (Fach- und Arbeitsgruppen, Interdisziplinäre Teams, Schulpflege, Therapeuten etc.)	71
<b>Sitzungen mit anderen Organisationen</b> (Mitarbeit in Verbänden und Fachgremien, Delegationen, Teamtreffen)	41
<b>Referate</b> (Präsentationen, Elternabende, Kurz- und Fachreferate)	10
Sitzungen <b>Beratungsgruppe für Lehrpersonen</b>	11



## ARBEITSZEITVERTEILUNG MITARBEITER/INNEN NACH LEISTUNGSART (in h)

	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
Umfassende Diagnostik und Beratung für Kind, Familie und Schule	6432	6178	6170	6768	6614	6893	7319
Beratung Familien (ohne Testdiagnostik)	456	623	771	502	603	603	614
Beratung Lehrpersonen (ohne Testdiagnostik)	150	103	110	92	70	100	65
Beratung div. (ohne Fallaufnahme)	234	357	273	250	223	352	229
Schulberatung (Arbeitsgruppen, Sitzungen) und Klasseninterventionen	375	600	378	451	450	484	337
Arbeitsgruppen, Verbände und Fachgremien im Bezirk und Kanton	399	282	341	479	284	368	382
Organisation intern (Teamsitzungen, Leitung, Administration Psychologen/innen)	2112	2313	2129	1761	1737	2013	1871
Sekretariat und Rechnungsführung	3672	3483	3558	3291	3027	2844	2862
Mobilität	481	476	519	575	534	532	512
Fort- und Weiterbildung, Literaturstudium	970	763	989	1006	933	1282	1004
<b>Total</b>	<b>15281</b>	<b>15178</b>	<b>15238</b>	<b>15175</b>	<b>14475</b>	<b>15471</b>	<b>15195</b>

## ARBEITSZEITVERTEILUNG ALLER LEISTUNGEN DER PSYCHOLOGEN/INNEN FÜR DIE GEMEINDEN (in h)

	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
Hirzel	101	123	134	79	200	99	145
Horgen	1588	1320	1372	1383	1855	2022	1984
Hütten	25	78	112	51	95	79	64
KGS Wädenswil	116	94	132	108	67	30	53
Kilchberg	302	242	267	241	227	208	256
Langnau	469	379	504	400	523	411	346
Oberrieden	417	408	420	321	242	325	336
Richterswil	1181	1457	1172	1219	1359	1452	1427
Rüschlikon	425	371	240	264	249	379	415
Schönenberg	141	151	130	164	109	145	111
Thalwil	1048	1060	1097	1182	817	901	1107
Wädenswil-Oberstufe	324	345	294	305	181	227	232
Wädenswil-Primar	1611	1916	1954	2445	2035	2132	2088
<b>Total</b>	<b>7748</b>	<b>7944</b>	<b>7828</b>	<b>8162</b>	<b>7959</b>	<b>8410</b>	<b>8564</b>

## KOMMENTAR ZU DEN STATISTIKEN

Die **Fallzahlen** (S. 21) haben im letzten Schuljahr im Vergleich zum Vorjahr leicht zugenommen (+23 Fälle, 3%). Die Zahl der auf das nächste Schuljahr übertragenen Fälle ist ebenfalls leicht höher (39 Rückstellungen gegenüber 30 im Vorjahr). Teilweise sind die Schwankungen der Anmeldungen innerhalb einer Gemeinde recht gross (z.Bsp. Richterswil mit 99 Anmeldungen, Vorjahr 116 oder Thalwil mit 108 Anmeldungen, Vorjahr 87).

Bei den **anmeldenden Instanzen** (S.22) ist der Anteil Anmeldungen von Lehrpersonen / Schulleitung und Schulpflegen auf 87% gestiegen. Rund 11% der Anmeldungen stammt von Eltern, die sich direkt für ein Beratungsgespräch anmelden können. Bezüglich **Schulstufen** (S. 22) verringert sich der Anteil Kinder aus Kleinklassen aufgrund der Umstellung der Sonderpädagogik. Weiterhin etwa 5% der Anmeldungen stammen aus der Altersgruppe vor Kindergarten Eintritt. Zwei Drittel der angemeldeten **Kinder** waren letztes Jahr Knaben, was im langjährigen Vergleich eine konstante Grösse darstellt. Das Verhältnis von Erstuntersuchungen zu Untersuchungen von Kindern und Jugendlichen, die in einem früheren Schuljahr bereits einmal angemeldet waren, liegt ebenfalls stets bei rund 50% zu 50%. Der Anteil Anmeldungen ausländischer Kin-

der ist im Vergleich zum Anteil in der Grundgesamtheit der Schülerschaft erhöht und betrug im letzten Schuljahr 35%.

Die Statistik der **empfohlenen Massnahmen** (S. 23) zeigt eine Zunahme der Empfehlungen für IF und Logopädie (+24 bzw. +19). Die Werte für die verschiedenen Formen der Sonderschulung sind gleich hoch geblieben. Die Integrierte Sonderschulung wurde öfters empfohlen als in den beiden Vorjahren (47 Empfehlungen gegenüber 40 im Vorjahr und 23 im Jahr davor). Es wurden insgesamt 906 Empfehlungen ausgesprochen (1016, 908 und 814 in den Vorjahren). In 148 Fällen wurde der SPD zu Standortgesprächen (z.Bsp. IF, Sonderschulung) gerufen (93 im Vorjahr). Von sich aus hat der SPD deutlich weniger Standortgespräche empfohlen (noch 6 im Vergleich zu 22 im Vorjahr). In 37 Fällen wurde die Weiterführung einer Sonderschulung empfohlen. Psychotherapie wurde weniger empfohlen (-21) und Einzel- und Familienberatungen durch den SPD vermehrt durchgeführt (+16). Letztere kommen dann zum Zuge, wenn die Indikation einer Therapie nicht gegeben ist, wenn durch eine Beratung beim SPD die Problematik verbessert werden kann oder wenn Wartezeiten in der Psychotherapie eine überbrückende Begleitung nötig machen.

Die **Schülerzahlen** (S. 24) blieben im Berichtsjahr praktisch konstant (-0.6%).

Bei den **Sitzungen / Referaten** nahmen Teammitglieder an weniger Sitzungen mit anderen Organisationen teil als im Vorjahr (-24). Separat ausgewiesen wurden Sitzungen mit zwei Lehrergruppen, die erstmals seit langem wieder angeboten wurden.

Die Zahlen der **Arbeitszeitverteilung nach Leistungsart** (S. 25) zeigen eine Zunahme im Bereich Diagnostik und Beratung (+426h). Schulhausberatungen haben trotz der Zunahme an Sitzungen in interdisziplinären Teams mit der Umsetzung der neuen Sonderpädagogik etwas abgenommen (-147h). Der Zeitaufwand für Aus- und Weiterbildungen sowie Literaturstudium sank im Vergleich zum Vorjahr (-278h). Der Zeitaufwand für die interne Organisation sank leicht (-147h). Der administrative Zeitaufwand im Sekretariat und für die Rechnungsführung sowie die Zeit für Mobilität blieben praktisch unverändert. Im langjährigen Vergleich (Schuljahr 04/05 bis 10/11) wird deutlich, dass im Sekretariat Pensen reduziert wurden (-810h); dies aufgrund verbesserter IT und kürzerer Abläufe. Im gleichen Zeitraum stieg die Dienstleistung ‚umfassende Diagnostik und Beratung‘ deutlich (+887h, +7%).

Die **Arbeitszeitverteilung der Psychologen/innen nach Gemeinden** weist

eine leicht erhöhte Zahl produktiver Stunden aus (+117h, 1.8%). Die für den einzelnen Fall durchschnittlich aufgewendete Zeit liegt bei 10.4h, zwei Stunden mehr als die etwa noch 2007 für einen Fall eingesetzte Zeit. Die im Vergleich zu damals heute niedrigeren Fallzahlen legen die Vermutung nahe, dass besonders die zeitaufwändigeren komplexen Fälle und die damit verbundene Vernetzungsarbeit zugenommen haben, da weder für Testdiagnostik mit dem Kind oder das Berichtswesen mehr Zeit aufgewendet wird.

Wird der **Personalaufwand** (S. 30-31) der letzten vier Jahre mit den jeweiligen Arbeitszeiten der Psychologen/innen für die Gemeinden in Bezug gesetzt, so zeigt sich, dass die Kosten für eine Stunde Schulpsychologie für die Gemeinden in den letzten vier Jahren konstant geblieben sind.

Matthias Obrist-Müller



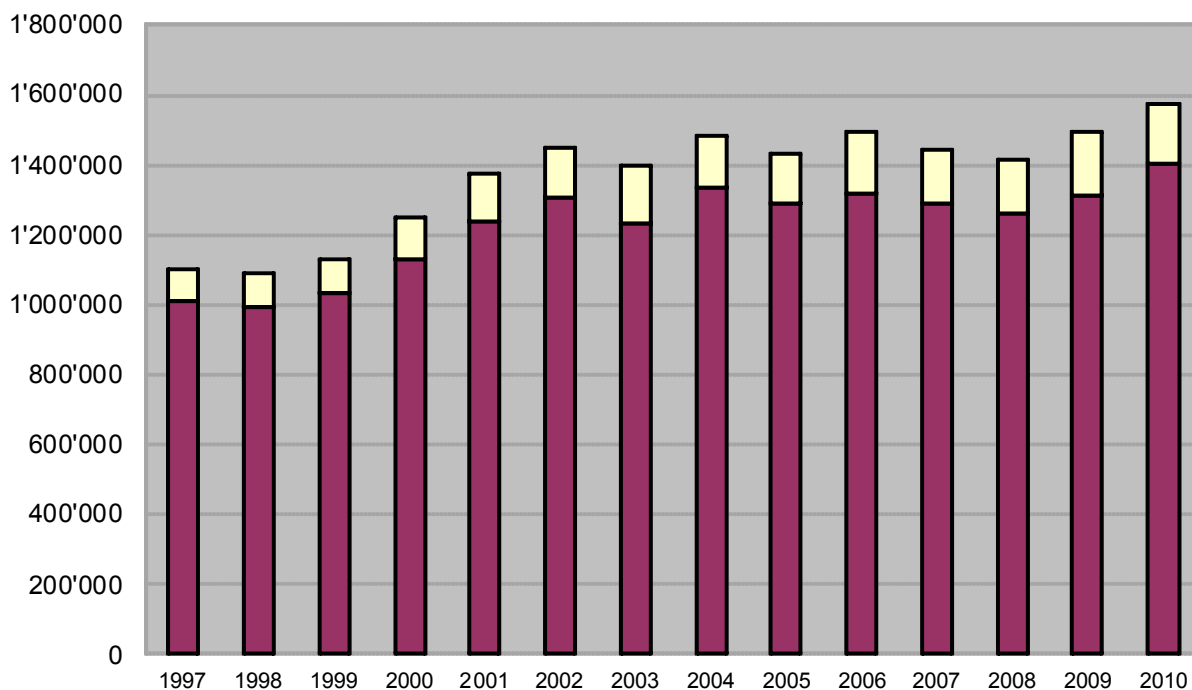
## Einzelkonten nach Aufgaben gegliedert

Voranschlag 2010		Bezeichnung	Rechnung 2010	
Aufwand	Ertrag		Aufwand	Ertrag
5'000.00		Entschädigung Aufsichtskommission	5'000.00	
8'000.00		Sitzungsgelder	4'400.00	
1'043'500.00		Besoldungen	1'067'475.65	
20'000.00		Zulagen	19'926.05	
83'000.00		Sozialleistungen AHV/ALV	80'735.70	
117'000.00		Sozialleistungen BVK	122'350.55	
44'000.00		Sozialleistungen Kranken-/Unfallversich.	43'446.60	
34'000.00		Temporäre Mitarbeiter	34'282.30	
5'000.00		Reinigung	345.00	
19'500.00		Weiterbildungsbeiträge	19'500.00	
6'000.00		Allg. Personalaufwand	5'060.25	
<b>1'385'000.00</b>		<b>Personalaufwand</b>	<b>1'402'522.10</b>	
10'000.00		Allg. Büromaterial	8'328.22	
2'500.00		Fachliteratur / Zeitschriften	1'377.85	
7'000.00		Testmaterial	7'242.00	
6'000.00		Drucksachen allg.	3'504.05	
5'000.00		Druckkosten Schulreifetest	4'949.40	
18'000.00		Anschaff.Unterhalt, Renov. Mobiliar+Maschinen	17'995.15	
33'000.00		Anschaffungen EDV	32'632.65	
37'000.00		Miete der Büroräume	37'392.00	
2'900.00		Miete von Apparaten / Geräten	731.30	
28'600.00		Fahrspesenentschädigung	31'080.00	
17'000.00		Allg. Verwaltungskosten	19'340.80	
3'500.00		Sachversicherungen	3'620.40	
2'000.00		Anlässe / Kurse	1'063.20	
4'000.00		Allg. Sachaufwand (AK)	3'361.15	
<b>176'500.00</b>		<b>Sachaufwand</b>	<b>172'618.17</b>	
<b>100.00</b>		Passivzinsen ZKB	<b>0.00</b>	
<b>0.00</b>		Entschädigungen an andere Gemeinden	<b>0.00</b>	
<b>0.00</b>		Beiträge an private Institutionen	<b>0.00</b>	
<b>1'561'600.00</b>		<b>Aufwand</b>	<b>1'575'140.27</b>	

Voranschlag 2010			Rechnung 2010	
Aufwand	Ertrag	Bezeichnung	Aufwand	Ertrag
	100.00	Zinsen von Bankguthaben		617.00
	<b>100.00</b>	<b>Vermögenserträge</b>		<b>617.00</b>
	0.00	Gutachtenbeiträge private		0.00
	0.00	IV-Beiträge für logopädische Abklärungen		0.00
	8'000.00	Verkaufserlös Schulreifetest		12'342.75
	100.00	Rückerstattung Versicherungsleistungen		56'341.85
	100.00	Rückerstattung Verwaltungskosten		323.90
	<b>8'200.00</b>	<b>Entgelte</b>		<b>69'008.50</b>
	0.00	Staatsbeitrag		0.00
	1'536'300.00	Kostenanteile Verbandsgemeinden		1'488'514.77
	17'000.00	KGS Wädenswil Fachberatung		17'000.00
	<b>1'553'300.00</b>	<b>Beiträge</b>		<b>1'505'514.77</b>
	<b>1'561'600.00</b>	<b>Ertrag</b>		<b>1'575'140.27</b>

## Gesamtaufwand 1997-2010

Sachaufwand  
 Personalaufwand



## 6. VERZEICHNIS DER KOMMISSIONSMITGLIEDER, MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER

### AUFSICHTSKOMMISSION (AK) DES ZWECKVERBANDES FÜR DEN SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENST

---

**Präsidentin** Beatrice Kern  
Brunnenstrasse 6  
8800 Thalwil  
E-mail: [beatrice.kern@gmail.com](mailto:beatrice.kern@gmail.com) 044 720 96 57

**Vizepräsidentin** Michèle Winkler-Zosso  
Johanniterstrasse 3, 8805 Richterswil  
E-mail: [winkler-zosso@bluewin.ch](mailto:winkler-zosso@bluewin.ch) 044 784 36 04

**Aktuarin** Käthi Schoch  
Brämenhalde 3a, 8816 Hirzel  
E-mail: [kaethi.schoch@bluewin.ch](mailto:kaethi.schoch@bluewin.ch) 044 729 98 18

#### **Beisitz mit beratender Stimme**

**Präsidentin der DV** Danielle Maron  
Umgasse 13a, 8803 Rüschlikon 044 724 40 62  
E-mail: [maron-rauch@bluewin.ch](mailto:maron-rauch@bluewin.ch)

**Lehrervertreter** Jean-Luc Halioua  
Wildenbühlstrasse 62 b, 8135 Langnau a.A.  
E-mail: [jl.halioua@hispeed.ch](mailto:jl.halioua@hispeed.ch) 044 713 07 14

## GEMEINDEDELEGIERTE IN DER DELEGIERTENVERSAMMLUNG DES ZWECKVERBANDES FÜR DEN SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENST

---

<b>8816 Hirzel</b> Dino Bordin	Feldstrasse 1	044 729 97 90	dino.bordin@schulehirzel.ch
<b>8810 Horgen</b> Doris Klee	Speerstrasse 8	044 725 77 20	doris.klee@schule.horgen.ch
<b>8825 Hütten</b> Monika Ulrich	Gschwendboden	044 788 22 90	moto.ulrich@bluewin.ch
<b>8802 Kilchberg</b> Alessandra Widmer	Alte Landstrasse 58	044 715 00 48	alessandrawidmer@gmail.com
<b>8135 Langnau a.A.</b> Ursula Vonlanthen	Unterrenngstrasse 8	044 713 28 88	ursula.vonlanthen@gmx.ch
<b>8942 Oberrieden</b> Gaby Fuhrimann-Hobi	Langwiesstrasse 6	044 720 32 66	gaby.fuhrimann@bluewin.ch
<b>8805 Richterswil</b> Susann Schnegg	Speerstrasse 104	044 784 46 52	susann.schnegg@bluewin.ch
<b>8803 Rüslikon</b> Danielle Maron	Umgasse 13a	044 724 40 62	maron-rauch@bluewin.ch
<b>8824 Schönenberg</b> Martina Nievergelt	Etzweg 2	044 781 17 94	tina.nievergelt@hispeed.ch
<b>8800 Thalwil</b> Kurt Vuillemin	Böhnistrasse 7	044 720 17 79	kurt.vuillemin@bluewin.ch
<b>8820 Wädenswil-Primar</b> Anita Weilenmann	Schlossbergstrasse 30	044 780 58 94	anita.weilenmann@gmx.ch
<b>8820 Wädenswil-Oberstufe</b> Natascha Nussbaumer	Neudorfstrasse 53	044 780 13 91	natascha.nussbaumer@oswaedenswil.ch



## MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DES SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENSTES

---

Matthias Obrist-Müller, lic. phil.	Schulpsychologe, Leiter; zuständig für die Gemeinden Horgen und Kilchberg E-Mail: matthias.obrist@spdhorgen.ch
Katharina Albertin, lic. phil.	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinden Hirzel und Wädenswil (Primar) sowie die KGS Wädenswil E-Mail: katharina.albertin@spdhorgen.ch
Roberto Frigg, lic. phil.	Schulpsychologe, zuständig für die Gemeinden Hirzel, Langnau, Oberrieden und Thalwil sowie die KGS Wädenswil E-Mail: roberto.frigg@spdhorgen.ch
Petra Fehlmann, Dipl. Psych. FH	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinden Horgen, Hütten, Schönenberg und Wädenswil (Primar) E-Mail: petra.fehlmann@spdhorgen.ch
Philipp Lütolf, lic. phil.	Schulpsychologe, zuständig für die Gemeinden Rüslikon und Wädenswil (Primar und Oberstufe) E-Mail: philipp.luetolf@spdhorgen.ch
Monika Obrist, lic.phil.	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinde Oberrieden E-Mail: monika.obrist@spdhorgen.ch
Alexandra Ray Vogelsanger, lic. phil.	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinden Langnau und Thalwil E-Mail: alexandra.ray@spdhorgen.ch
Wanda Scheidegger Gizzi, lic. phil.	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinden Kilchberg, Richterswil und Rüslikon E-Mail: wanda.scheidegger@spdhorgen.ch
Marion Zumbühl Müller, lic. phil.	Schulpsychologin, zuständig für die Gemeinden Hütten, Richterswil, Schönenberg und Wädenswil (Oberstufe) E-Mail: marion.zumbuehl@spdhorgen.ch

## MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DES SCHULPSYCHOLOGISCHEN DIENSTES

---

Yvonne Guretzki	Sekretärin und Rechnungsführerin E-Mail: yvonne.guretzki@spdhorgen.ch
Elisabeth Loosli	Sekretärin E-Mail: elisabeth.loosli@spdhorgen.ch
Barbara von Aesch	Sekretärin E-Mail: barbara.vonaesch@spdhorgen.ch

## MITARBEIT IN FACHGREMIEN

---

Roberto Frigg, lic. phil.	Beratung Kleingruppenschule Wädenswil Kinderschutzgruppe im Bezirk Horgen Arbeitnehmervertreter in der Beamtenversicherungskasse (BVK) Kanton Zürich
Petra Fehlmann, Dipl. Psych. FH	Arbeitskreis Elternbildung AJB Region Süd
Matthias Obrist-Müller, lic. phil.	Vorstand Bezirksjugendkommission AJB Süd Vertretung Schulpsychologie am Forum für ausserfamiliäre Erziehung AJB („Heimforum“) SPD-Stellenleiterkonferenz Stiftungsrat Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn Beratungsmandat im Projekt Schulpsychologie, Bildungsdirektion Kanton Zürich

SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST  
DES BEZIRKES HORGEN

Postfach 164

Alte Landstrasse 26

8810 H O R G E N

Telefon 044 727 77 44

Telefax 044 727 77 40

**sekretariat@spdhorgen.ch**

**www.spdhorgen.ch**

