

Christian, Hatto und Zech, Thomas

Schulpsychologie im Spannungsfeld von Individuum und Systemen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40 (1991) 9, S. 333-338

urn:nbn:de:bsz-psydok-35143

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Behinderte Interaktion

- GERLICHER, K.: Zur Psychodynamik in Familien mit einem behinderten Kind (Psychodynamics in Families with an Handicapped Child) 265
- KISCHKE, W./POHL-KROLL, K./SCHULTZ, R./SIEVERS, R./STÖRMER, N.: Therapie bei schwer geistig behinderten Menschen in stationären Langzeiteinrichtungen (Therapy of Severely Mentally Handicapped Persons with Symptoms of Depression in Long Term Facilities) 254
- SARIMSKI, K./SÜSS-BURGHART, H.: Sprachentwicklung und Spielniveau bei retardierten Kindern (Linguistic and Symbolic Development in Retarded Children) 250
- VIRTANEN, T./MOILANEN, I.: Stress und Stressbewältigung bei Müttern von Kindern mit leichten zerebralen Dysfunktionen (Stress and Coping in Mothers of Children with Minimal Brain Dysfunction) 260

Erziehungsberatung

- BOHLEN, G.: Hindernisse in der Praxis systematisch orientierter Beratung an Erziehungsberatungsstellen (Obstructing Factors in Practising Systemic Oriented Therapy at Child Guidance Centers) 222
- HUNDSALZ, A.: Methoden und Konzeptentwicklung in den Psychologischen Beratungsstellen (Development of Methods and Concepts in Psychological Counseling Services) 55

Familientherapie

- KNOKE, H.: Familiäre Wirklichkeitskonstruktionen (Constructions of Reality in the Family) 293
- V. SCHLIPPE, A.: Systemische Sichtweise und psychotherapeutische Ethik – vier Imperative (Systemic View and Therapeutic Ethics – Four Imperatives) 368

Forschungsergebnisse

- BOEHNKE, K./V. FROMBERG, E./MACPHERSON, M.: Makrosozialer Stress im Jugendalter – Ergebnisse einer Wiederbefragung zu Kriegsangst und Angst vor Umweltzerstörung (Macro-social Stress in Adolescence – Results from a Follow-up Survey on War Anxiety and Anxiety about Destruction of the Environment) 204
- BRON, B.: Die Bedeutung von Elternverlusten in der Kindheit bei depressiven und suizidalen Patienten (The Significance of Loss of Parents in Childhood for Depressive and Suicidal Patients) 322
- BUNK, D./SCHALL, U.: Die Effizienz des Hintergrund-Interferenz-Verfahrens in der psychiatrischen Differentialdiagnostik hirnnorganischer Schäden bei Kindern (The Efficiency of the Background Interference Procedure in Discriminating Brain Damages in Children) 134
- HAAG, R./GRAF, N./JOST, W.: Subjektiv erlebte Ängstlichkeit als Aspekt der Krankheitsverarbeitung bei Kindern mit bösartigen Erkrankungen (Perceived Anxiety as an Aspect of Coping Illness in Oncologically III Children) 78

- HEGEMANN, T.: Untersuchungen zum Rehabilitationserfolg eines sozialtherapeutischen Segelschiffprojekts (An Investigation about Effectiveness of a Social-Therapeutic Sailing Project) 61
- HOBRÜCKER, B.: Die jugendpsychiatrische Station als Handlungsfeld: Pflicht und Kontrolle von Tätigkeiten (The Adolescent Psychiatric Ward as an Actional Field: Obligation and Control of Everyday Conditions) 90
- LÜCKE, M./KNÖLKER, U.: Zur Frage der Stigmatisierung von Patienten in einer stationären Einrichtung für Kinder- und Jugendpsychiatrie (On Stigmatization of In-Patients of a Child-Psychiatric Unit) 138
- MÜLLNER, E.: Die Re-Integration von Kindern in die leibliche (Teil-)Familie (The Re-Integration of Children into Their Biological (Partial) Family) 184
- REICH, G./DEYDA, H.: Interaktionsmuster in Familien mit psychosomatisch und depressiv erkrankten Kindern und Jugendlichen (Pattern of Interaction in Families with Psychosomatic III and Depressive Children and Adolescents) 96
- SCHROEDER, W./GRAF, U./WAGNER, U.: Der OFFER-Selbstbildfragebogen für Jugendliche und stationärer Psychotherapieerfolg (The OFFER-Self-Image-Questionnaire reflects Psychotherapeutic Effects under Special Conditions) 85

Jugendhilfe

- SCHWEITZER, J./REUTER, D.: Systemisches Denken in der Heimerziehung: Anregungen für Pädagogik, Beratung und Organisation (Thinking in a Systemic Way in Residential Child Care: Suggestions for Pedagogy, Counseling and Organisation) 171

Praxisberichte

- BÖNNER, G.: Die Gestaltungstherapie – eine zusätzliche Möglichkeit in der Gruppenpsychotherapie mit Jugendlichen (Psychoanalytically Oriented Art Therapy – an Additional Opportunity in Group Psychotherapy with Adolescents) 177
- FÄRBER, H.P./LIEBENOW, H.: Integratives Betreuungskonzept für impulsiv-koordinationschwache Kinder (An Integrated Therapeutic Concept for Children with MBD-Syndrome) 375
- ROMER, G.: Methoden der Prävention psychischer Fehlentwicklungen im Rahmen der Kleinstkindpädagogik – Erfahrungen an einem amerikanischen Eltern-Kind-Zentrum (Methods of Mental Health Prevention in the Context of Infant and Toddler Education – Experiences in an American Parent-Child Center) 284

Psychotherapie

- ARNOLD, U./ARNOLD, K.H.: Dokumentation kinderspsychotherapeutischer Einzelbehandlungen – Entwurf eines Protokollbogens (Documentation of Single Treatments in Child Therapy – Outline of a Record Schedule) 298

STREECK-FISCHER, A.: Grenzgänger – Zum Umgang mit selbst- und fremddestruktivem Verhalten in der stationären Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (Borderline Behavior: Dealing with Self-destructive and Outwardly Destructive Behavior during In-patient Child und Juvenile Psychotherapy)	105	TEXTOR, M.R.: Auslandsadoptionen: Forschungsstand und Folgerungen (International Adoptions: Research Results and Consequences)	42
STREECK-FISCHER, A.: Entwicklungsförderliche Laufställe – Wirkfaktoren in der stationären Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen (Development-Conductive Play-Pens – Power Factors in Stationary Psychotherapy with Children and Adolescents)	328	Werkstattberichte	
WILLE, A.: Voice Dialogue – Dialog der Stimmen (Voice Dialogue)	227	FUCHS, D.: Einzelfallhilfen für Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten in den Stuttgarter Kindertagesstätten ..	303
Stationäre Kinder- und Jugendpsychiatrie		KRAUSE, C.: Aus der Arbeit der Erziehungsberatungsstelle Greifswald	112
GÜNTER, M./GÜNTER, W.: Stationäre Krisenintervention bei psychischen Krisen im Jugendalter (Inpatient Crisis Intervention in Adolescence)	22	Tagungsberichte	
KOWERK, H.: Qualitative Evaluation systematischer Aspekte bei stationärer Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Qualitative Evaluation of Systematic Aspects of Inpatient Therapy in Child and Adolescent Psychiatry)	4	Bericht über die 7. Bundestagung des Bundesverbandes „Hilfe für das autistische Kind“	189
SCHULTE-MARKWORT, M.J./KNÖLKER, U.: Therapieabbrüche im stationären Bereich (Dropping-Out of Inpatient Treatment)	28	Bericht über ein internationales Symposium zum Thema „Eßstörungen“	231
Übersichten		Bericht über den Internationalen Kongreß für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Bad Homburg	272
BENGEL, J.: AIDS-Risikowahrnehmung und -verarbeitung bei Jugendlichen (AIDS-Risk Perception und Coping by Adolescents)	356	Bericht über den IX. Kongreß der Europäischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie	380
BRAUN-SCHARM, H.: Zwangssphänomene bei schizophrenen Jugendlichen (Obsessive-Compulsive Symptoms in Adolescent Schizophrenia)	166	Buchbesprechungen	
CHRISTIAN, H./ZECH, T.: Schulpsychologie im Spannungsfeld von Individuum und Systemen (A Concept of School Psychology viewing Individual and Systems)	339	ANDERSEN, T. (Hrsg.): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge	198
DELLISCH, H.: Krankmachende Angst in der Familie (Illness-causing Anxiety within the Family)	128	ANSTÖTZ, C.: Ethik und Behinderung	238
HEIGL-EVERS, A./KRUSE, J.: Frühkindliche gewalttätige und sexuelle Traumatisierungen (Aggressive and Sexual Traumatization during Early Childhood)	122	BASTINE, R.: Klinische Psychologie, Bd. 1	316
HIRSCHBERG, W./ALTHERR, P.: Sozialtherapie mit psychisch gestörten dissozialen Jugendlichen (Social Therapy with Dissocial Adolescents)	362	BOMMERT, H./HENNING, T./WÄLTE, D.: Indikation zur Familientherapie	313
JAKOB, P.: Entwicklungsprobleme von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Familien mit einem Alkoholproblem (Developmental Problems Faced by Children, Adolescents and Young Adults in Families with an Alcohol Problem)	49	BUCHHEIM, P./SEIFFERT, T. (Hrsg.): Zur Psychodynamik und Psychotherapie von Aggression und Destruktion	197
LIEBECK, H.: Neue Elemente in der Verhaltenstherapie einer Hundephobie bei einem Jugendlichen mit Down-Syndrom (New Elements in Behavior Therapy of a Dog-Phobia of a Juvenile with Down-Syndrom)	289	CIERPKA, M.: Zur Diagnostik von Familien mit einem schizophrenen Jugendlichen	242
LUDEWIG, K.: Unruhige Kinder. Eine Übung in epistemischer Konfusion (Restless Children. An Exercise in Epistemic Confusion)	158	CIOMPI, L./DAUWALDER, H.P. (Hrsg.): Zeit und Psychiatrie – Sozialpsychiatrische Aspekte	197
RENNEN-ALLHOFF, B.: Wie verlässlich sind Elternangaben? (How useful are Parent Reports?)	333	CLEMENS, M./COMBE, A./BEIER, C./LUTZI, J./SPANGENBERG, N.: Soziale Krise, Institution und Familiendynamik ...	349
SOHNI, H.: Mutter, Vater, Kind – Zur Theorie dyadischer und triadischer Beziehungen (Mother, Father, Child – Attribution to a Theory of Dyadic and Triadic Relationships)	213	DZIKOWSKI, S./ARENS, C. (Hrsg.): Autismus heute, Bd. 2: Neue Aspekte der Förderung autistischer Kinder	196
		EDELSTEIN, E.L.: Anorexia Nervosa and Other Dyscontrol Syndromes	195
		EICKHOFF, F.W./LOCH, W. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie und Praxis, Bd. 26	313
		ELBERT, T./ROCKSTROH, B.: Psychopharmakologie. Anwendung und Wirkungsweise von Psychopharmaka und Drogen	386
		ELGER, W.: Sozialpädagogische Familienhilfe	115
		FEND, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken	315
		FICHTER, M.: Verlauf psychischer Erkrankungen in der Bevölkerung	316
		FIEGENBAUM, W./BRENGELMANN, J.C. (Hrsg.): Angststörungen. Diagnose und Theorie	315
		FLÖTTMANN, H.B.: Angst. Ursprung und Überwindung ..	279
		GAUDA, G.: Der Übergang zur Elternschaft. Eine qualitative Analyse der Entwicklung der Mutter- und Vateridentität ..	277
		GRISSEMAN, H./WEBER, A.: Grundlagen und Praxis der Dyskalkulithherapie	239
		HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSER, U./KLAGHOFER, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen	243
		HILFE FÜR DAS AUTISTISCHE KIND, REGIONALVERBAND NORDBADEN-PFALZ e.V.: Autismus: Erscheinungsbild, mögliche Ursachen, Therapieangebote	71

HUBER, G./RIEDER, H./NEUHÄUSER, G. (Hrsg.): Psychomotorik in Therapie und Praxis	348	SCHEPANK, H. (Hrsg.): Verläufe. Seelische Gesundheit und psychogene Erkrankungen heute.	313
JONAS, M.: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder	68	SCHRAML, W.J.: Kinder und Kinderpsychotherapie	117
JUNGE, H./LENDERMANN, H. B.: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – Einführende Erläuterungen	311	SCHRAML, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen	347
KAUFMANN, R.A.: Die Familienrekonstruktion. Erfahrungen-Materialien-Modelle	241	SEIFFGE-KRENKE, I. (Hrsg.): Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen	314
KÖHNKEN, G.: Glaubwürdigkeit. Untersuchungen zu einem psychologischen Konstrukt	317	SIELERT, U./MARBURGER, H.: Sexualpädagogik in der Jugendhilfe	69
KOLLMANN, B./KRUSE, M.: Krebskranke Jugendliche und ihre Familien. Problematik und Möglichkeiten einer psychologischen Begleitung	195	SPADA, H. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie	150
KUSCH, M./PETERMANN, F.: Entwicklung autistischer Störungen	36	STEINHAUSEN, H. C. (Hrsg.): Das Jugendalter. Entwicklung, Probleme, Hilfen	278
MARTINIUS, J./FRANK, R. (Hrsg.): Vernachlässigung, Mißbrauch und Mißhandlung von Kindern	240	STEINKE, T.: Stationäres Training mit aggressiven Kindern: Die Implementation eines verhaltenstheoretisch orientierten Behandlungsprogramms in stationäre psychosoziale Organisationen	72
MCGOLDRICK, M./GERSON, R.: Genogramme in der Familienberatung	276	STRAK, W. (Hrsg.): Lebensweltbezogene Prävention und Gesundheitsförderung. Konzepte und Strategien für die psychosoziale Praxis	195
MELTZER, D.: Traumleben. Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie und Technik	311	TEXTOR, M. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein Handbuch für psychosoziale Berufe	312
MOLNAR, A./LINDQUIST, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis	116	TRAD, P. V.: Infant Previewing. Predicting and Sharing Interpersonal Outcome	151
OLBING, H./BACHMANN, K. O./GROSS, R. (Hrsg.): Kindesmißhandlung. Eine Orientierung für Ärzte, Juristen, Sozial- und Erzieherberufe	34	TRESCHER, H. G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik	239
OLBRICH, R. (Hrsg.): Therapie der Schizophrenie. Neue Behandlungskonzepte	309	TRESCHER, H. G./BÜTTNER, C. (Hrsg.): Jahrbuch der psychoanalytischen Pädagogik 2	198
PETERMANN, F./NOEKER, M./BOCHMANN, F./BODE, U.: Beratung von Familien mit krebskranken Kindern: Konzeption und empirische Ergebnisse	310	TRÖSTER, H.: Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung	68
POHLER, G./POHLER-WAGNER, L.: Atemzentrierte Verhaltenstherapie	384	UHLEMANN, T.: Stigma und Normalität. Kinder und Jugendliche mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalte	347
PRESTING, G. (Hrsg.): Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchungen zu Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektiven	237	VOGEL, D./RAUH, H./JORDAN, D.: Therapieangebote für behinderte Kinder	309
PREYER, W.T.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren	35	WEINWURM-KRAUS, E.: Soziale Integration und sexuelle Entwicklung Körperbehinderter	278
PRITZ, A./SONNECK, G.: (Hrsg.): Medizin für Psychologen und nichtärztliche Psychotherapeuten	350	WIEMANN, I.: Pflege- und Adoptivkinder – Familienbeispiel, Informationen, Konfliktlösungen	308
RANDOLL, D./JEHLE, P.: Therapeutische Interventionen bei beginnendem Stottern	150	WHITE, M./EPSTON, D.: Die Zähmung der Monster. Literarische Mittel zu therapeutischen Zwecken	385
REMSCHMIDT, H./WALTER, R.: Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern	240		
ROEDEL, B.: Praxis der Genogrammarbeit. Die Kunst des banalen Fragens	277	Editorial 2, 248	
ROHMANN, U.H./ELBING, K.: Festhaltetherapie und Körpertherapie	70	Ehrungen 346	
ROTHENBERGER, A. (Ed.): Brain und Behavior in Child Psychiatry	308	Nachruf 189	
ROTHAUS, W.: Stationäre systematische Kinder- und Jugendpsychiatrie	69	Autoren der Hefte 34, 66, 115, 148, 193, 233, 275, 305, 347, 383	
SALZGEBER, J./STADLER, M.: Familienpsychologische Begutachtung	317	Diskussion/Leserbriefe 193, 234, 276	
SALZGEBER, J./STADLER, M./DRECHSLER, G./VOGEL, C. (Hrsg.): Glaubhaftigkeitsbegutachtung	35	Zeitschriftenübersicht 67, 148, 235, 305, 383	
		Tagungskalender 37, 73, 118, 152, 199, 244, 280, 318, 351, 387	
		Mitteilungen 37, 75, 119, 153, 200, 245, 281, 319, 351, 387	

Schulpsychologie im Spannungsfeld von Individuum und Systemen

Von Hatto Christian und Thomas Zech

Zusammenfassung

Ausgehend von Beiträgen zu Aufgaben, Zielen und Methoden der Schulpsychologie wird der Versuch unternommen, ein Rahmenkonzept für die Arbeit an einer Schulberatungsstelle zu formulieren. Darin wird eine breite Perspektive durch zwei integrierende Leitgedanken angestrebt: Polaritäten wie Individuum und System, Einzelfallberatung und Prävention, Förderung und Beziehungsentwicklung werden verbunden; die beteiligten Rollenträger – Berater und Adressaten von Beratung – sind als aktive, kompetente Mitgestalter des Beratungsprozesses innerhalb des dabei entstehenden Beziehungssystems vorgesehen.

1 Ausgangssituation

Wenn sich der Schulpsychologe mit engagierter Munterkeit anschickt, auf seinem Arbeitsfeld tätig zu werden, steht er alsbald vor einer Fülle von – bisweilen untereinander divergierenden – Erwartungen, Zielorientierungen und Anforderungen. Immerhin sind zu bedenken und zu berücksichtigen: Die verschiedenartigen Anliegen der Ratsuchenden, wie sie vor Ort durch Schule und Schulaufsicht, Schüler und Eltern entstehen; die Kooperationsanliegen ebenso wie die Abgrenzungswünsche assoziierter Berater (z. B. Beratungslehrer und Lehrer) und benachbarter psychosozialer Dienste und Einrichtungen; und schließlich: die dienstrechtlichen Rahmenlichtlinien, die die Träger von Schulberatungsstellen vorgeben.

Ohne eine klare konzeptionelle Steuerung ergäbe sich daraus eine Aufgabenstellung, die in ihrer schillernden, weitgespannten und teilweise widersprüchlichen Vielfalt erdrückend anmuten müßte und eine enge Spezialisierung als Ausweg suggerieren könnte. Auf der anderen Seite jedoch wird durch die wissenschaftliche Literatur ein breites Spektrum von formulierten Zielen und Aufgaben, von ausgearbeiteten Beratungsansätzen und Techniken zugleich als Rüstzeug bereitgestellt und als Methodenkanon eingefordert. Daraus läßt sich ein integriertes Konzept von Schulpsychologie und Schulberatung herleiten, sowohl mit der notwendigen Konzentration auf wesentliche Bereiche, als auch mit der fachlich gebotenen Bandbreite.

Der in diesem Beitrag skizzierte Ansatz ist das Rahmenkonzept für die Arbeit an unserer Regionalen Schulberatungsstelle im Institut für Psychohygiene in Brühl. Unsere Abteilung arbeitet in diesem Beratungszentrum mit den Abteilungen für Erziehungsberatung/Familien-

therapie, für Psychotherapie, für Sprachtherapie und für Neuropädiatrie zusammen (ZECH, 1982; KRETZ, 1988).

2 Konzeptrahmen

Am 14.9.1973 beschloß die Kultusministerkonferenz: „Die Beratung in der Schule dient der Information über das Bildungsangebot, berät über individuelle Bildungsmöglichkeiten und vermittelt bei Lern- und Verhaltensstörungen“ (AURIN, 1977, S. 36) und erkannte damit Beratung im Schulbereich als öffentliche Aufgabe der Länder an. Freilich: Zur konzeptionellen Gestaltung solcher Beratung kritisierte WEINERT noch 1977, „daß sich hinter dem Begriff der pädagogisch-psychologischen Beratung nicht eine einheitliche Konzeption, sondern eine Vielzahl sehr unterschiedlicher, wissenschaftlicher und halbwissenschaftlicher Bemühungen verbirgt ...“ (1977, S. 8). Auch HELLER (1978) vermerkte ein Theoriedefizit der Bildungsberatung, stellte dies in den Zusammenhang, daß auch in der Entwicklung anderer Wissenschaftszweige bzw. neuer Praxisfelder die theoretische Grundlegung hinterherhinke und rief – im Anschluß an eigene Konzeptformulierungen – zur theoretischen Fortentwicklung des Arbeitsfeldes Schulberatung auf.

Seither wurde die Konzeption von Schulberatung in verschiedenartigen Strömungen und Schwerpunktsetzungen ausformuliert und theoretisch fundiert. Mit HELLER (1978) kann man Schulberatung als „Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Verwirklichung angestrebter schulischer Bildungsziele“ (1978, S. 2) bestimmen. Für die Aufgabenfelder wird mit a) Schullaufbahnberatung, b) Einzelfallhilfe und c) Systemberatung als Beratung von Schule und Lehrer (HELLER, 1978, S. 4 ff.; ähnlich BÄRSCH, 1988, S. 184) ein Gebiet abgesteckt, das der klassischen Beratung in Einzelfall ebenso Raum gibt, wie den zuletzt zunehmend geforderten (z. B. SCHLEY, 1988; BÄRSCH, 1988; HEYSE, 1989) präventiven bzw. institutionsbezogenen Arbeitsformen, etwa Lehrerfortbildung, Beteiligung an der Gestaltung von Schule, Organisationsentwicklung an Schulen. Sind die Aufgabenfelder solcherart umfassend festgelegt, braucht es naturgemäß ein entsprechend fundiertes Selbstverständnis von Schulpsychologie als Wissenschaft und als Beruf:

„Schulpsychologie ist der Inbegriff professionalisierter Bemühungen, Probleme von und in Schulen mit Hilfe psychologischer Theorien, Methoden und Techniken zu lösen“ und „sie bedeutet die Aktivierung psychologischer Kenntnisse in der ganzen Breite der Psychologie im Dienste der Schule“; schließlich: „sie bedeu-

tet die Verfügbarkeit über ein differentiell und speziell bewährtes Instrumentarium an diagnostischen, fördernden, präventiven und korrektiven Verfahren“ (WEINERT, 1980, S.212 ff.; zit. nach BÄRSCH, 1988, S. 184).

Diese weitgefaßte Rollen- und Aufgabenbestimmung könnte allerdings dem Schulpsychologen ein hohes Maß an Einfluß zuweisen. Entsteht damit nicht ein Machtanspruch, der die Lehrer als Rollenträger im pädagogischen Feld einzuschränken droht? Wird der Schulpsychologe dann nicht als unerwünschter Eindringling zurückgewiesen und in der Folge zum „entzauberten Magier“ (SELVINI-PALAZZOLI et al., 1978) zurückgestuft? Die Antwort auf diese Frage erfordert eine ausgewogene Differenzierung der Rollen von Lehrern, Beratungslehrern und Schulpsychologen.

Überhaupt stellt sich nach der Festlegung eines Rahmenbegriffes von Schulpsychologie die Aufgabe, ein Funktionsmodell der schulischen Beratung zu spezifizieren, in dem alle Beratungsfunktionen einen Platz finden (PERLWITZ, 1978). Darin wollen wir auch die Rollen von Beratern und Adressaten von Beratung, die Formen und Ebenen von Beratung umreißen.

Betont der systemische Ansatz die Wechselbeziehung von Individuum und Systemen (z.B. Familie oder Schule), so betonen Philosophie, Soziologie und Psychologie die Eigendynamik des Individuums. Die Existenzphilosophie meint, daß es im Menschen einen Kern, seine „Existenz“ gebe, der sich grundsätzlich einer bleibenden Formung entzieht. BOLLNOW (1959) hat für die Pädagogik den Versuch unternommen aufzuzeigen, welche praktischen Folgen sich für die Pädagogik unter der Berücksichtigung eines Merkmals menschlichen Lebens, nämlich der Unstetigkeit, ergeben. In der Soziologie spricht SIMMEL (1958) von den Rollen eines Menschen und dem „Außerdem“, den Seiten eines Menschen, die nicht Teil der Gesellschaft sind. ASENDORPF (1958) arbeitet im Rahmen seiner persönlichkeitspsychologischen Forschungen die Bedeutung der Eigendynamik einer Person heraus.

Anders gesagt: Gehen heutige Beratungs- und Behandlungsansätze nicht allzu stark von der Machbarkeit der Veränderungen von Individuum und Systemem (Familie, Schule) aus und übersehen dabei, daß der Mensch aus sich heraus sich gestalten und seine Umwelt auswählen kann? Aus unserer Sicht sollte sich die Schulpsychologie sowohl um individuumzentrierte, als auch um systemische Diagnose- und Modifikationsansätze bemühen. Der Gestaltungsrahmen von Schulberatung soll – unter Berücksichtigung der vorgenannten Gesichtspunkte – anhand von vier Fragestellungen umgrenzt werden:

- Wer sind die Adressaten der Beratung: Zu welchen Anteilen soll man zum einen mit Schulaufsicht/ Schule/Lehrern, zum anderen mit Schülern und schließlich mit Eltern zusammenarbeiten?
- Wer gehört zum Kreis der Berater: Welche Rollenverteilung besteht zwischen diesen Beratern und wie kooperieren sie miteinander?

- Welche Interventionsebenen werden angezielt: Inwieweit soll der Berater für Förderung (etwa: Funktions- und Wissensdefizite beim Schüler aufarbeiten) zuständig sein, inwieweit für Beziehungsentwicklung (etwa: Hilfestellung, wie Lehrer und Eltern mit dem Schüler kooperieren können)?
- Welche Arbeitsformen wendet die Beratung an: Zu welchen Anteilen soll sich der Berater auf Einzelfallberatung und andererseits auf präventive Beratung verlegen?

Durch diese vier Aspekte: Adressatenkreis, Beraterkreis, Interventionsebene und Arbeitsform soll die Dimensionalität des Ansatzes abgesteckt werden. Dabei wird innerhalb jeder Dimension und in deren Kombination von einer umfassenden Sicht ausgegangen. Die jeweilige Gestaltung von Beratung folgt also nicht dem Entscheidungsmuster ‚Entweder-Oder‘, sondern dem Anspruch ‚Sowohl-Als auch in integrierter Form‘.

3 Adressatenkreis

Wir gehen davon aus, daß die Beratung sowohl Eltern als auch Lehrer einbeziehen soll. Dies entspricht der Sichtweise der systemorientierten Schulpsychologie, wonach der Schüler in zwei Systembereiche integriert ist, die ihn in seiner gesamten aktuellen – auffälligen oder unauffälligen – Befindlichkeit mitbestimmen und auf die umgekehrt er einwirkt: Die Schulklasse und die Familie (SELVINI-PALAZZOLI et al., 1978; NEERAL et al., 1983; HESS, 1984; HENNIG und KNÖDLER, 1984, 1985; WICHTERICH, 1989; BRUNNER, 1989; CHRISTIAN, 1990).

Diese zentrale Position des Schülers im Interaktionsfeld von Schule und Elternhaus wird durch die folgende Abbildung von HENNIG und KNÖDLER veranschaulicht.

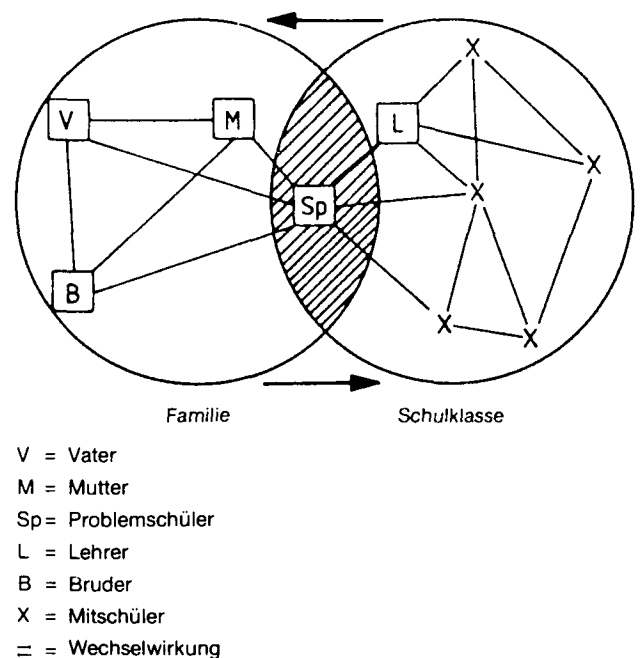


Abb. 1: Der Schüler in seinen zentralen Bezugsgruppen (aus Hennig u. Knödler, 1985, S. 23).

Beide Bereiche wirken als Unterstützungssysteme, damit der Schüler seine Intelligenz und alle anderen manifesten und latenten Kompetenzen in Schulleistung umsetzen kann, und damit er sozial in der Schulklasse integriert wird. Gelingt dies trotz aller Bemühungen über einen längeren Zeitraum nicht, so wird der Schüler häufig auf Initiative des Lehrers oder der Eltern an der Beratungsstelle angemeldet.

Ausgehend von dieser integrierten Sichtweise bezieht die Beratung und Förderung in der Einzelfallhilfe neben der Person des Schülers auch Schule und Elternhaus intensiv mit ein. Von Anfang an wirkt der Berater dabei auf die Entstehung eines kooperativen Beratungssystems hin, das aus dem Berater (oder den Beratern), aus dem Lehrer, dem Schüler und den Eltern bestehen soll.

Dieses kooperative Beratungssystem sei gekennzeichnet durch folgende Eigenschaften: Alle Beteiligten unterstützen und respektieren sich gegenseitig in ihren Rollen, nämlich: Die Eltern als Fachleute für die Erziehung ihrer Kinder, der Lehrer als pädagogischer Fachmann, der Schüler als Gestalter altersgemäßer Autonomie und der Berater als Diagnostiker, Förderer und allparteilicher Unterstützer von Kooperation (vgl. auch REDLICH u. SCHLEY, 1981). Jeder beteiligt sich nach seinen rollenspezifischen und persönlichen Möglichkeiten in Abstimmung mit den anderen an der Hilfestellung für den Schüler.

Der Berater gehört für die Dauer der Beratung zu diesem kooperativen Beratungssystem. Er trägt dazu bei, daß die Hilfestellungsmöglichkeiten aller Beteiligten aktiviert und miteinander abgestimmt werden. Seine eigenen Hilfestellungen ergänzen die der anderen Beteiligten, ohne ihnen Kompetenzen „wegzunehmen“.

In Gesprächen mit den Eltern und dem Schüler sowie mit dem Lehrer wird eine Bestandsaufnahme erarbeitet. Dadurch und durch eine schulpsychologische Untersuchung werden die Lern- und Entwicklungspotentiale des Schülers erkundet, die im Rahmen der weiteren Beratung aktiviert werden sollen, soweit sie noch nicht nutzbar sind. Ebenso wird deutlich werden, welche Hilfestellungsmöglichkeiten in den Unterstützungssystemen Schule und Elternhaus künftig noch zusätzlich entwickelt werden können.

Die Beratung des Lehrers kann auch Besuche in der Schulklasse und Gespräche mit dem Lehrer oder mit dem Lehrer und dem Schüler einschließen. Ebenso werden Beratungsgespräche mit den Eltern und dem Schüler bzw. mit der Familie angeboten, um die Möglichkeiten der Unterstützung im Elternhaus fortzuentwickeln. Neben dem Unterstützungssystem Schule und dem Unterstützungssystem Elternhaus ist der Kooperationsbereich dieser beiden bedeutsam. Auch wenn dort bereits eine kooperative Struktur besteht, wird es wichtig sein, daß die Ziele und Bemühungen aufeinander abgestimmt werden. In anderen Situationen wird die Beratung darauf abzielen, die Beziehungen zwischen beiden Parteien in Richtung auf eine kooperative Struktur fortzuentwickeln. Für die Abstimmung kann in bestimmten Situatio-

nen innerhalb des Beratungsverlaufs ein Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch angeboten werden.

Dieser Ansatz akzentuiert eine Aufteilung der Zuständigkeit und Verantwortung für den Beratungserfolg zwischen den Adressaten von Beratung und dem Berater: Nur solche Ziele sind erreichbar, die in einem Konsens der jeweils dafür wichtigen Beteiligten – womöglich als Beratungskontrakt gemeinsam formuliert – kooperativ angestrebt werden. Diese Auffassung geht nämlich davon aus, daß soziale Systeme über ein hohes Maß an Selbstregulation verfügen, mit dem sie ihr Gleichgewicht sowie das Tempo von Strukturerhaltungs- und Strukturveränderungsprozessen steuern. Ein Berater, der über ein bestimmtes Toleranzmaß hinaus versucht, selbstgesetzte Ziele entgegen dem Entwicklungsprozeß des Beziehungssystems aller Beteiligten (Lehrer, Schüler, Eltern), also gegen deren Auffassungen und Wünsche durchzusetzen, wird rasch seiner Einflußmöglichkeiten beraubt, daß heißt: als Bedrohung für das Systemgleichgewicht unschädlich gemacht (SELVINI-PALAZZOLI et al., 1978). In diesem Falle entsteht das oben beschriebene funktionale Beratungssystem gar nicht erst. Abrupte Eingriffe des Beraters „von außen“ wären demzufolge nicht hilfreich. Stattdessen sind organische Veränderungen anzustreben, die die Beteiligten unter Berücksichtigung ihrer bisherigen Lösungsversuche und ihrer aktuellen Anliegen gemeinsam für die Zukunft planen – mit Beteiligung des Beraters (vgl. dazu z.B. BECKER u. LANGOSCH, 1986, S. 50 ff.).

Dabei wird dem Berater ein hohes Maß an Respekt für die Rollenkompetenzen der anderen Beteiligten an der Beratung abverlangt. Umgekehrt sollte er selbst für Klarheit sorgen, welche Bedingungen und welche Rollenakzeptanz er seinerseits für seine Hilfestellung braucht.

Diese Maxime gilt ebenso für den Bereich der Prävention. Auch bei präventiven Vorhaben stehen alle Beteiligten also vor der Aufgabe, ein gemeinsames Verständnis von Beratung zu entwickeln und eine kooperative Struktur zu gestalten. Präventive Beratung richtet sich zunächst an die Schule, also an Lehrer, Beratungslehrer, Schulleiter, Schulaufsicht, etwa in Form von Lehrerfortbildung, Ausbildung von Beratungslehrern, pädagogischen Konferenzen, Beratung von Kollegien, Organisationsentwicklung an Schulen (z.B. BÄRSCH, 1988; SCHLEY, 1988; PIEPER, 1986; PHILIPP, 1987; HEYSE, 1989). Dabei ist Systemberatung an der Schule zuvörderst Hilfe zur Selbsthilfe (BÄRSCH, 1988), etwa wenn Lehrer zu Beratern ausgebildet werden.

Auch der Kooperationsbereich Schule-Elternhaus gehört zum Adressatenbereich präventiver Beratung (MELZER, 1985; HUMMEL u. PELEGRINA, 1988), etwa wenn es um pädagogische Konferenzen zum Thema Konflikte zwischen Lehrern und Eltern geht. Der Bereich Elternhaus als Adressat präventiver Beratung taucht in erster Linie in Zusammenhang mit dem Kooperationsbereich auf.

4 Beraterkreis

Überlegungen zur Rollenverteilung im Beraterkreis gehen von der Feststellung aus, daß nach der Erlaßlage Lehrer und Schulleiter – neben den Beratungslehrern – Beratungsaufgaben wahrzunehmen haben (KULTUSMINISTERIUM, 1985). Sie gehören mithin gemeinsam mit Beratungslehrern und Schulpsychologen zum Kreis der Berater. Es ist nützlich, wenn die Aktivitäten dieser Berater – schulpsychologische/-pädagogische Diagnostik, Beratung, Betreuung und Förderung – aufeinander abgestimmt einen „funktionalen Verbund“ bilden (AURIN, 1977). Dies setzt eine funktionale Kooperationsstruktur im Beraterkreis voraus, die nicht unmittelbar erwartet werden kann.

So stößt beispielsweise die Integration des Beratungslehrers in die Schule zunächst auf Hindernisse in Form divergierender Rollenerwartungen von Lehrern und Beratungslehrern. Dies erwies eine Befragung im Rahmen einer Analyse der Beratungslehrerrolle (HELLER u. VIEWEG, 1983). Danach sehen Beratungslehrer für sich ein breites Spektrum an Aufgaben neben der Schullaufbahnberatung und zeigen sich dementsprechend eher unzufrieden mit der ihnen eingeräumten Zeiteinlastung und mit der Anzahl ihrer Einzelfallberatungen.

Auf der anderen Seite betonen die Lehrer zu einem großen Teil die eigene Zuständigkeit bei zahlreichen Beratungsaufgaben und halten folgerichtig das Engagement der Beratungslehrer bestenfalls für aner kennenswert, dabei jedoch für überflüssig. Daß zugleich beide Seiten, Lehrer wie Beratungslehrer, eine aktive Mitwirkung des Lehrers bei der Einzelfallberatung befürworten, mag einen Lösungsentwurf für diesen Konflikt signalisieren, der freilich in der konkreten Situation noch auszugestalten wäre. In dieser Konstellation sehen die Autoren der Studie ein gewichtiges Hindernis für die Beratungslehrertätigkeit. Sie schlagen vor, die Integration des Beratungslehrers durch Organisationsformen mit umfassender Beteiligung von Lehrern und Schulleitern zu unterstützen, durch die Rollenkonflikte bewältigt werden können (HELLER u. VIEWEG, 1983, S.90 ff.).

Diese Argumentation mit ihrer empirischen Grundlage bezeugt – bezogen auf den gesamten Beraterkreis von Lehrern, Schulleiter, Beratungslehrer und Schulpsychologe – die Notwendigkeit, für die Entstehung einer kooperativen Struktur im Beraterkreis Sorge zu tragen. Dies bedeutet keineswegs, daß jeweils zwangsläufig alle oben genannten Berater an jeder konkreten Maßnahme zu beteiligen wären und sich dabei am Ende womöglich gegenseitig „auf den Füßen“ stünden; wohl aber, daß Einigkeit erzielt wird – bei der Organisationsform von Beratung im allgemeinen genauso wie bei der Gestaltung im Einzelfall – über die Zuständigkeit der Berater und über Kooperationswege und -formen. Dazu könnte Organisationsentwicklung im Beraterkreis beitragen.

Für den Lehrer wurden bislang zwei Rollensegmente definiert, einerseits als Berater und andererseits als Adressat von Beratung. Die Vermutung liegt nahe, daß sich daraus ein Rollenkonflikt für den Lehrer ergibt. Je-

doch hängt dies auch von der Festlegung der Rollen von Beratern und Beratenen ab und wird insbesondere dann nicht zwangsläufig eintreten, wenn beide Gruppen, Berater und Adressaten von Beratung als aktive Mitgestalter von Beratung aufgefaßt werden, wie im vorigen Abschnitt skizziert. Die Rollen im Beraterkreis seien so umrissen:

a) Schulleiter:

- Steuerung der organisatorischen Bedingungen von Beratung an der Schule; Führungsimpulse hierfür (z.B. Raum schaffen für die Entfaltung des Beratungslehrers und der anderen Berater);
- Steuerung und Führungsimpulse für die Kooperation im Kollegium und für die Kooperation der innerschulischen Berater;
- Beratung für die Aufnahme und Abgabe von Schülern; (zugleich Entscheidungsträger dafür und für damit in Zusammenhang stehende Verwaltungsmaßnahmen).

b) Klassenlehrer:

- Schullaufbahnberatung und Beratung über Bildungsweginformation; (zugleich Entscheidungsträger dafür: z.B. Grundschulgutachten, Schulkonferenz nach der Orientierungsstufe);
- Beratung von Schülern und Eltern bei der Steuerung von Lernprozessen, Fördermaßnahmen, Arbeitstechniken, Unterstützung für Schüler bei der Entwicklung von Lernfreude und Lernmotivation und bei deren sozialer Integration in den Klassenverband.

c) Fachlehrer:

- Beratung von Schülern und Eltern für Fächerwahl, fachspezifische Förderung des Schülers, Förderberatung von Schüler und Eltern.

d) Beratungslehrer:

- Schullaufbahnberatung (jeweils abgestimmt mit Klassenlehrer);
- schulische Einzelfallhilfe/Einzelförderung (z.B. Beratung von Lehrer, Schüler und Eltern sowohl auf der Beziehungsebene als auch auf der pädagogischen Förderebene etwa im Sinne einer integrativen Lerntherapie);
- Beratung und kooperative Durchführung von Gruppenfördermaßnahmen/Projekten/Trainings (z.B. Lerntechniken und Arbeitsverhalten);
- Adressatenbereiche: Schulische Kooperation mit Lehrer und Schüler; Einbeziehung der Eltern durch Kurzberatung und im Übergangsbereich mit dem Schulpsychologen (Kooperation und Weitervermittlung).

Zu diesen innerschulischen Beratern tritt der Schulpsychologe als externer Berater hinzu:

e) Schulpsychologe:

- außerschulische Laufbahnberatung (Kooperation mit Klassenlehrer und Beratungslehrer);
- außerschulische Einzelfallhilfe;

- Projektarbeit an der Schule/Beratung des Systems Schule/präventive Arbeit im Kooperationsbereich Schule-Elternhaus;
- Adressatenbereiche: Elternhaus, Schule und Kooperationsbereich; insbesondere im Bereich Schule arbeitsteilige Kooperation mit dem Beratungslehrer (mit Lehrern).

5 Arbeitsform

Stellt man Beratung im Einzelfall und präventive Arbeitsformen gemäß des oben benannten Konzeptrahmens als Hauptgebiete der Schulberatung einander gegenüber, so steht der Schulpsychologe vor der Frage, wie er dabei die Schwerpunkte seiner Tätigkeit setzen soll. Die Antwort darauf ist eng mit dem eben angesprochenen Rollenverständnis im Beraterkreis verbunden. Zielt man auf die Entstehung eines „sozialen Unterstützungsnetzwerkes“ innerhalb der Schule, bestehend aus Lehrern, Vertrauens- und Beratungslehrern, gar Schülerpaten und Tutoren (HURRELMANN, 1989), so verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt auch des Schulpsychologen. Wird also der Lehrer – ohnehin der Gestalter von Schule – zum Hauptverantwortlichen für Beratung und der Schulpsychologe – ohne originäre Handlungsmöglichkeit in der Schule – zum Systemberater, Ausbilder von Lehrern und Beratungslehrern und nur noch in schwierigen Fällen zum Einzelfallberater (BÄRSCH, 1988)?

Ist also ein Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie zu inauguriert, damit sich der Schulpsychologe nicht länger in der Einzelfallarbeit erschöpft und stattdessen präventive und systemberaterische Aufgaben wahrnimmt: Mitwirkung an der Gestaltung von Schule und bei örtlichen Innovationsprozessen, Organisationsentwicklung, Fortbildung von Lehrern und Schulleitung (HEYSE, 1989)?

Wir gehen davon aus, daß ein bestimmter Mindestanteil schulpsychologischer Einzelfallberatung notwendig bleiben wird: Zum einen erscheint eine durch organisatorische Optimierung und präventive Arbeit entrichtete ‚institutionelle Idealstruktur‘, in der Bedarf für Einzelfallberatung gar nicht mehr aufkommen würde, nicht einmal theoretisch erreichbar. Die Entstehung von individuellen Entwicklungsbeeinträchtigungen und ebenso von Dysfunktionalität in Beziehungsstrukturen und Institutionen erscheint vielmehr als alltägliches, immer wieder neu vorkommendes Phänomen. Zum anderen bringt die Beratung im Bereich Elternhaus und im Kooperationsbereich von Schule und Elternhaus innerschulische Berater, die ja zugleich Lehrerkollegen sind, mitunter in besondere Rollenkonflikte. Deshalb sehen wir in diesen Bereichen der Einzelfallberatung ein genuines Arbeitsgebiet des Schulpsychologen, das wegen der dabei zusätzlich notwendigen Kooperation innerhalb des Beraterkreises auch nicht ohne weiteres den Erziehungsberatungsstellen zugewiesen werden kann.

Auf der anderen Seite ist der präventive Bereich ein Schwerpunkt mit zunehmender Bedeutung. Wenn Schul-

psychologen hier verstärkt im oben beschriebenen Sinne Aufgaben wahrnehmen, so ist dabei vor Ort zugleich die Rollenverteilung und Beziehungsstruktur im Beraterkreis fortzuentwickeln, etwa im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung an einer Schule. Diese könnte dazu beitragen, Lern- und Leistungsstörungen genauso wie „Verhaltensauffälligkeiten“ von Schülern und ebenso wie Meinungs- und Beziehungskonflikte zwischen Lehrern, Schülern und Eltern als alltägliches Phänomen jenseits aller Pathologie zu verstehen. Die Schule könnte hierfür entsprechend alltägliche, also in ihrer Organisationsstruktur verankerte Hilfestellungen anbieten, an denen die Eltern partizipieren können, so daß das oben bereits benannte Beratungssystem (vgl. Abschnitt 3) entstehen kann. Zugleich wird die Kooperationsstruktur zwischen den Beratern, also Lehrern, Beratungslehrern und Schulpsychologen fortentwickelt.

Gemäß dem Vorschlag von BÄRSCH (1988) könnte zunehmend die Arbeit von Schulpsychologen darin bestehen, die innerschulischen Berater in ihren vorgesehenen Rollen (vgl. vorigen Abschnitt) zu unterstützen, unter anderem durch Beiträge zur Lehrerfortbildung und Organisationsentwicklung. Dies führt zur Rollenverschiebung unter den Beratern: Ein bestimmter Anteil der Einzelfallberatung würde künftig durch Beratung und Hilfestellung an der Schule versorgt oder mitversorgt.

6 Interventionsebene

Bei Beratung aus Anlaß von Lern- und Leistungsstörungen sowie von Verhaltensstörungen und auch bei präventiven Maßnahmen kann die Diagnostik/Bestandsaufnahme und Intervention auf zwei unterschiedlichen Ebenen ansetzen: Liegt der Fokus auf dem Schüler als Individuum, so sind dessen kognitive Fähigkeiten, seine Entwicklungsfunktionen beispielsweise im Bereich von Sprache, Wahrnehmung und Motorik, sein schulstoffliches Wissen, seine Lernmotivation und sein Arbeitsverhalten von Interesse. Hierbei sind für bestimmte Bereiche, z. B. Sprache, Wahrnehmung und Motorik, auch Fachleute anderer Disziplinen hinzuzuziehen.

Auf der zweiten Ebene geht es um die Struktur in und zwischen den Unterstützungssystemen Schule und Elternhaus sowie um die Frage, inwieweit diese Struktur für die aktuelle Rolle und Befindlichkeit eines oder mehrerer Schüler sowie der anderen Beteiligten förderlich oder aber dysfunktional ist; es geht also um den Systemaspekt.

Die integrative Betrachtung dieser beiden Ebenen zielt darauf, die Förderung individueller Verhaltensweisen und Funktionen des Schülers (etwa durch Verhaltenstherapie, LRS-Förderung, motopädische oder logopädische Behandlung) zu verbinden mit kooperativ gestalteter Beziehungsentwicklung zur Unterstützung funktionaler Strukturen innerhalb und zwischen den Unterstützungssystemen (etwa durch Familienberatung/therapie, Lehrerberatung und Formen kombinierter Beratung; vgl. etwa auch das integrative Behandlungskonzept von BETZ

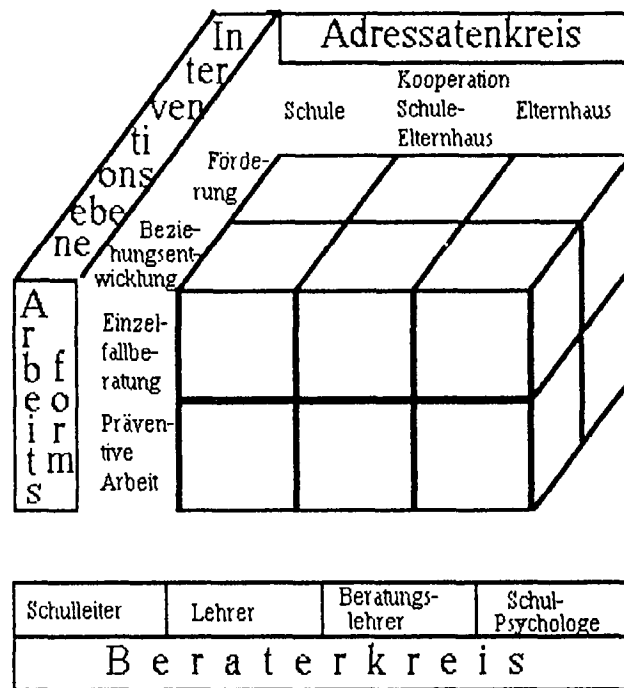


Abb. 2: Rahmenkonzept von Schulpsychologie

u. BREUNINGER, 1986). Das Vorgehen wird im Einzelfall auf die jeweilige Situation abgestimmt. Dabei wird der Versuch unternommen, die Ressourcen im Adressatenkreis wie im Beraterkreis für die Hilfestellung zu aktivieren. Auch im Bereich der Prävention werden Bestandsaufnahme und Gestaltung der Maßnahmen von dieser integrativen Sicht ausgehen.

7 Das Rahmenkonzept in der Zusammenschau

Das Rahmenkonzept wird durch die folgende Abbildung veranschaulicht. Schulpsychologische Beratung richtet sich demnach an Schule und Elternhaus und deren Kooperationsbereich, in einzelfallbezogener und präventiver Form und zielt auf Förderung und Beziehungsentwicklung bzw. Strukturentwicklung. Diese Bereiche werden für die einzelne Maßnahme nach den je gegebenen Anliegen, Zielen, fachlichen Notwendigkeiten und jeweiligen Beratungskontrakten schwerpunktmäßig kombiniert und integriert.

Beispielsweise können bei einem entmutigten Schüler mit einer Leistungsstörung die Bereiche „Einzelfallberatung mit Lernförderung und Beziehungsentwicklung in Schule und Elternhaus und deren Kooperationsbereich“ aktiviert werden. Oder: Eine pädagogische Konferenz zum Thema Kooperation zwischen Schule und Elternhaus würde die Bereiche „präventive Beratung zur Beziehungsentwicklung mit Schule, Elternhaus und deren Kooperationsbereich“ betreffen.

Der Beraterkreis wird in Verbindung mit diesen Bereichen oder Bausteinen tätig. Zu diesem Kreis gehören außer den schon genannten Lehrern, Beraterlehrern und

Schulpsychologen gelegentlich auch weitere außerschulische Fachleute wie z. B. Mediziner.

Innerhalb dieses Ansatzes zielen zwei Leitgedanken auf eine umfassende Perspektive:

- Durch eine integrierte Sicht sollen Polaritäten wie Individuum und System, Einzelfallberatung und Prävention, Förderung und Beziehungsentwicklung eng miteinander verknüpft werden.
- Der systemische Aspekt befürwortet die Beteiligung aller Rollenträger und dabei das Gleichgewicht von schulpsychologischer Intervention einerseits und Selbstregulation im Adressatenkreis wie im Beraterkreis andererseits: In ausgewogener Einflußbalance und getragen von gegenseitigem Respekt soll eine stabile kooperative Struktur entstehen unter und zwischen Beratern und Beratenen, die in ihrem Rollenverständnis jedenfalls diese Gemeinsamkeit aufweisen: Alle sind in kompetenten Rollen aktive Mitgestalter der Beratung.

8 Schlußbemerkungen

Das hier vorgeschlagene Rahmenkonzept will verstanden werden als Prozeßmodell für die Gestaltung der Beratung: Ausgehend vom eigenen Fachverständnis und von den verfügbaren personellen Ressourcen kann die Schulberatungsstelle, kann der Schulpsychologe konkrete Beratungsformen konzipieren, anwenden und fortentwickeln in Interaktion mit dem vor Ort gegebenen Adressatenkreis und Beraterkreis. Die konkrete Ausformung der angewandten Schulpsychologie wird – als ein

solcher organischer Prozeß – neben einem konstanten Kern immer auch regionale und entwicklungsspezifische Besonderheiten hervorbringen. Dies läßt erwarten, daß künftig Modelle zur Struktur- und Organisationsentwicklung in der schulpsychologischen Konzeptformulierung an Bedeutung zunehmen.

Summary

A Concept of School Psychology viewing Individual and Systems

Viewing literature about aspects, goals and methods of school psychology a conceptual framework for the work of a school psychological counselling center is described. A broad perspective is intended through two guiding principles: Polarities like individual and system, single case counselling and school organisation development are connected; the role bearers – counsellors and the addressees of this counselling – take part as active and competent fashioners of the guidance process within the system of relationships growing from this process.

Literatur

- ASENDORPF, J. (1988): Keiner wie der andere. München: Piper.
- AURIN, K. (1977): Beratung im Spannungsfeld zwischen Überforderung, Weiterentwicklung und Bewährung. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung (Band 2). Braunschweig: Westermann. – BÄRSCH, W. (1988): Modellversuche zur Entwicklung und Erprobung verschiedener Beratungsformen. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Bericht der Geschäftsstelle. Bonn: Bund-Länder-Kommission. – BECKER, H./LANGOSCH, I. (1986): Produktivität und Menschlichkeit – Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart: Enke. – BETZ, D. u. BREUNINGER, H. (1987): Teufelskreis Lernstörungen. München: Psychologie Verlags Union. – BOLLNOW, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. – BRUNNER, E.J. (1989): Ideographische Systemmodelle in der Schulberatung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 36, 120–124. – CHRISTIAN, H. (1990): Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch in der systemorientierten Schulpsychologie. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, 207–216. – HELLER, K. (1978): Schulberatung – Ziele, Aufgaben, Problembereiche. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 1–8. – HELLER, K. u. VIEWEG, H. (1983): Die Rollenproblematik des Lehrers als Berater. Opladen: Westdeutscher Verlag. – HENNIG, C. u. KNÖDLER, U. (1984): Systemisches Vorgehen in der schulpsychologischen Einzelfallhilfe. Zeitschrift für personenzierte Psychologie und Psychotherapie, 3, 327–335. – HENNIG, C. u. KNÖDLER, U. (1985): Problemschüler – Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern. Weinheim: Beltz. – HESS, TH. (1984): Systemorientierte Schulpsychologie. Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 33, 154–159. – HEYSE, H. (1989): Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie. Report Psychologie, 1/89, 34–37. – HUMMEL, J. u. PELEGRINA, R.M. (1988). Lehrer-Eltern-Konflikt als Thema einer pädagogischen Konferenz mit einem Lehrerkollegium. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Informationen für Schulpsychologen, 11. – HURRELMANN, K. (1989): Jugend und Schule. In: LANDESAMT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Jugend und Erziehung am Ende der Achtziger Jahre. Soest: Landesamt. – KULTUSMINISTERIUM (1985): Erlaß „Beratungslehrer“ vom 14.10.85. In: KULTUSMINISTERIUM UND MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Gemeinsames Amtsblatt, S.612. Düsseldorf: Kultusministerium. – KRETZ, H. (1988): Vorbeugen ist besser als heilen. Die Integration der Schulpsychologie in ein psychosoziales Zentrum. Schulpraxis, 4/88, 40–43. – MELZER, W. (1985): Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule. Weinheim: Juventa. – NERAAL, T./FERTSCH-RÖVER-BERGER, C./PEH, D. (1983): Schulpsychologische Beratung im Interaktionsfeld Familie-Schule. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30, 299–309. – PERLWITZ, E. (1978): Beratung in Schulen als Theorie-Praxis-Problem. In: HEYSE, H. u. ARNHOLD, W. (Hrsg.), Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig: Westermann. – PHILIPP, E. (1987): Organisationsentwicklung als Schulerneuerung – Theorie, Methode und empirische Beispiele des Befragungs-Feedbacks. Dortmund: Universität, Institut für Schulentwicklungsforschung. – PIPER, A. (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Frankfurt a.M.: Peter Lang. – REDLICH, R.S./SCHLEY, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban & Schwarzenberg. – SCHLEY, W. (1988): Organisationsentwicklung an Schulen. In: HEYSE, H. u. WICHTERICH, H. (Hrsg.), Alte Schule – Neue Medien. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. – SELVINI-PALAZZOLI, M./CIRILLO, S./D'ETTORE, L./GARBELLINI, M./GHEZZI, G./LERMA, M./MARTINO, C./MAZZONI, G./MAZZUCHELLI, F./NICHELE, M. (1978): Der entzauberte Magier. Stuttgart: Klett-Cotta. – SIMMEL, G. (1958): Soziologie. Berlin. – WEINERT, F.E. (1977): Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd.2. Braunschweig: Westermann. – WICHTERICH (1989): Jahresberichte der Regionalen Schulberatungsstellen. Auswertung der Berichte des Schuljahres 1987/1988 durch das Landesinstitut. Bericht vom 12.4.89. Düsseldorf: Kultusministerium des Landes NRW. – ZECH, TH. (1982): Abteilung Schulpsychologie/Regionale Schulberatungsstelle. In Erftkreis – Amt 84 (Hrsg.): Institut für Psychohygiene. 5. Tätigkeitsbereich, 40–62. Brühl.
- Anschr. d.Verf.: Dr. Hatto Christian, Dr. Thomas Zech, Regionale Schulberatungsstelle im Institut für Psychohygiene, Kaiserstr.6, 5040 Brühl.