

Liermann, Hildegard

Schulpsychologische Beratung

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52 (2003) 4, S. 266-278

urn:nbn:de:bsz-psydok-44344

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

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Deneke, C.; Lüders, B.: Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern (Particulars of the parent infant interaction in cases of parental mental illness)	172
Dülks, R.: Heilpädagogische Entwicklungsförderung von Kindern mit psychosozialen Auffälligkeiten (Remedial education to promote the development of children with psycho-social disorders)	182
Horn, H.: Zur Einbeziehung der Eltern in die analytische Kinderpsychotherapie (Participation of parents in the psychodynamic child psychotherapy)	766
Lauth, G.W.; Weiß, S.: Modifikation von selbstverletzend-destruktivem Verhalten – Eine einzelfallanalytische Interventionsstudie bei einem Jungen der Schule für geistig Behinderte (Modification of self-injurious, destructive behavior – A single case intervention study of a boy attending a school for the intellectually handicapped)	109
Liermann, H.: Schulpsychologische Beratung (School counselling)	266
Loth, W.: Kontraktororientierte Hilfen in der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung (Contract-oriented help in family counseling services)	250
Streeck-Fischer, A.; Kepper-Juckenach, I.; Kriege-Obuch, C.; Schrader-Mosbach, H.; Eschwege, K. v.: „Wehe, du kommst mir zu nahe“ – Entwicklungsorientierte Psychotherapie eines gefährlich aggressiven Jungen mit frühen und komplexen Traumatisierungen (“You’d better stay away from me” – Development-oriented psychotherapy of a dangerously aggressive boy with early and complex traumatisation)	620
Zierep, E.: Überlegungen zum Krankheitsbild der Enuresis nocturna aus systemischer Perspektive (Reflections on the etiology of enuresis nocturna from a systemic point of view)	777

Originalarbeiten / Original Articles

Andritzky, W.: Kinderpsychiatrische Atteste im Umgangs- und Sorgerechtsstreit – Ergebnisse einer Befragung (Medical letters of child psychiatrists and their role in custody and visitation litigations – Results of an inquiry)	794
Bäcker, Ä.; Neuhäuser, G.: Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen (Internalizing and externalizing syndromes in children with dyslexia)	329
Di Gallo, A.; Gwerder, C.; Amsler, F.; Bürgin, D.: Geschwister krebskranker Kinder: Die Integration der Krankheitserfahrungen in die persönliche Lebensgeschichte (Siblings of children with cancer: Integration of the illness experiences into personal biography) .	141
Faber, G.: Der systematische Einsatz visueller Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen (The use of visualization and verbalization methods in spelling training: Some preliminary evaluation results)	677
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext (Why children feel lonely at school? Influences of loneliness in the school context)	1

Helbing-Tietze, B.: Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz (Challenges and risks in the development of adolescent ego ideal)	653
Kammerer, E.; Köster, S.; Monninger, M.; Scheffler, U.: Jugendpsychiatrische Aspekte von Sehbehinderung und Blindheit (Adolescent psychiatric aspects of visual impairment and blindness)	316
Klemenz, B.: Ressourcenorientierte Kindertherapie (Resource-oriented child therapy) ..	297
Klosinski, G.; Yamashita, M.: Untersuchung des „Selbst- und Fremdbildes“ bei Elternteilen in familiengerichtlichen Auseinandersetzungen anhand des Gießen-Tests (A survey of the self-image of parents and their perception by their partners in domestic proceedings using the Giessen-Test)	707
Lemche, F.; Lennertz, I.; Orthmann, C.; Ari, A.; Grote, K.; Häfker, J.; Klann-Delius, G.: Emotionsregulative Prozesse in evozierten Spielnarrativen (Emotion-regulatory processes in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions)	156
Probst, P.: Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Elterngruppen-Trainingsprogramms für Familien mit autistischen Kindern (Development and evaluation of a group parent training procedure in families with autistic children)	473
Schepker, R.; Grabbe Y.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger stationärer Behandlungen im Längsschnitt – Gibt es eine Untergrenze stationärer Verweildauern? (A longitudinal view on inpatient treatment duration – Is there a lower limit to length of stay in child and adolescent psychiatry?)	338
Schepker, R.; Toker, M.; Eberding, A.: Ergebnisse zur Prävention und Behandlung jugendpsychiatrischer Störungen in türkeistämmigen Zuwandererfamilien unter Berücksichtigung von Ressourcen und Risiken (On prevention and treatment of adolescent psychiatric disorders in migrant families from Turkey, with special emphasis on risks and resources)	689
Sticker, E.; Schmidt, C.; Steins, G.: Das Selbstwertgefühl chronisch kranker Kinder und Jugendlicher am Beispiel Adipositas und angeborener Herzfehler (Self-esteem of chronically ill children and adolescents eg. Adipositas and congenital heart disease)	17

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Barkmann, C.; Marutt, K.; Forouher, N.; Schulte-Markwort, M.: Planung und Implementierung von Evaluationsstudien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Planning and implementing evaluation studies in child and adolescent psychiatry)	517
Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Verlauf und die Dauer von stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlungen: Zwischen Empirie und klinischer Realität (Factors influencing the outcome and length of stay on inpatient treatments in child and adolescent psychiatry: Between empirical findings and clinical reality)	503
Branik, E.; Meng, H.: Zum Dilemma der medikamentösen Frühintervention bei präpsychotischen Zuständen in der Adoleszenz (On the dilemma of neuroleptic early intervention in prepsychotic states by adolescents)	751
Dahl, M.: Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): Verdienste als Kinder- und Jugendpsychiaterin einerseits – Beteiligung an der Ausmerzung Behinderter andererseits (Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): On the one hand respect for her involvement as child and adolescent psychiatrist – On the other hand disapproval for her participation in killing mentally retarded children)	98

Engel, F.: Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen (Counselling – A professional field between timeworn misunderstandings and emerging standpoints)	215
Felitti, V. J.: Ursprünge des Suchtverhaltens – Evidenzen aus einer Studie zu belastenden Kindheitserfahrungen (The origins of addiction: Evidence from the Adverse Childhood Experience Study)	547
Fraiberg, S.: Pathologische Schutz- und Abwehrreaktionen in der frühen Kindheit (Pathology defenses in infancy)	560
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: I. Allgemeine Einführung, tiefenpsychologische und personenzentrierte Zugänge (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: I. General introduction and traditional approaches)	35
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: II. Neue Entwicklungen (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: II. New developments)	88
Hirsch, M.: Das Aufdecken des Inzests als emanzipatorischer Akt – Noch einmal: „Das Fest“ von Thomas Vinterberg (Disclosing the incest as an emancipatory act – Once more: „The Feast“ by Thomas Vinterberg)	49
Hummel, P.; Jaenecke, B.; Humbert, D.: Die Unterbringung mit Freiheitsentziehung von Minderjährigen in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Ärztliche Entscheidungen ohne Berücksichtigung psychodynamischer Folgen? (Placement of minors with a custodial sentence in departments of child and adolescent psychiatry – Medical decisions without taking into account psychodynamic consequences?)	719
Ihle, W.; Jahnke, D.; Esser, G.: Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung: Schulphobie und Schulangst (Cognitive-behavioral therapy of school refusal: School phobia and school anxiety)	409
Jeck, S.: Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule (Counselling and intervention in case of anxiety problems in school)	387
Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A.; Goodman, R.: Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde (The German version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Overview over first validation and normative studies)	491
Landolt, M. A.: Die Bewältigung akuter Psychotraumata im Kindesalter (Coping with acute psychological trauma in childhood)	71
Lehmkuhl, G.; Flechtner, H.; Lehmkuhl, U.: Schulverweigerung: Klassifikation, Entwicklungspsychopathologie, Prognose und therapeutische Ansätze (School phobia: Classification, developmental psychopathology, prognosis, and therapeutic approaches)	371
Lenz, A.: Ressourcenorientierte Beratung – Konzeptionelle und methodische Überlegungen (Counselling and resources – Conceptual and methodical considerations)	234
Naumann-Lenzen, N.: Frühe, wiederholte Traumatisierung, Bindungsdesorganisation und Entwicklungspsychopathologie – Ausgewählte Befunde und klinische Optionen (Early, repeated traumatization, attachment disorganization, and developmental psychopathology – Selected findings und clinical options)	595
Oelsner, W.: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bei Schulverweigerung (School refusal and conditions for psychodynamic psychotherapy)	425
Sachsse, U.: Man kann bei der Wahl seiner Eltern gar nicht vorsichtig genug sein. Zur biopsychosozialen Entwicklung der Bewältigungssysteme für Distress beim Homo sapiens (You can't be careful enough when choosing your parents. The biopsychosocial development of human distress systems)	578

Schweitzer, J.; Ochs, M.: Systemische Familientherapie bei schulverweigerndem Verhalten (Systemic family therapy for school refusal behavior)	440
--	-----

Buchbesprechungen / Book Reviews

Arnft, H.; Gerspach, M.; Mattner, D. (2002): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. (X. Kienle)	286
Bange, D.; Körner, W. (Hg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. (O. Bilke)	359
Barkley, R.A. (2002): Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung überneh- men für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität. (M. Mickley)	283
Bednorz, P.; Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. (A. Levin)	540
Beisenherz, H.G. (2001): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. (D. Gröschke)	64
Bock, A. (2002): Leben mit dem Ullrich-Turner-Syndrom. (K. Sarimski)	641
Boeck-Singelmann C.; Ehlers B.; Hensel T.; Kemper F.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2002): Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. (L. Goldbeck)	538
Born, A.; Oehler, C. (2002): Lernen mit ADS-Kindern – Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. (A. Reimer)	819
Brack, U.B. (2001): Überselektive Wahrnehmung bei retardierten Kindern. Reduzierte Informationsverarbeitung: Klinische Befunde und Fördermöglichkeiten. (D. Irblich)	63
Brähler, E.; Schumacher, J.; Strauß, B. (Hg.) (2002): Diagnostische Verfahren in der Psy- chotherapie. (H. Mackenberg)	459
Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.) (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. (L. Unzner)	457
Broeckmann, S. (2002): Plötzlich ist alles ganz anders – wenn Eltern an Krebs erkranken. (Ch. v. Bülow-Faerber)	642
Büttner, C. (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. (G. Roloff)	739
Castell, R.; Nedoschill, J.; Rupps, M.; Bussiek, D. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961. (G. Lehmkuhl)	535
Conen, M.-L. (Hg.) (2002): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. (P. Bindner)	737
Decker-Voigt, H.H. (Hg.) (2001): Schulen der Musiktherapie. (D. Gröschke)	200
DeGrandpre, R. (2002): Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankge- schrieben. (T. Zenkel)	820
Dettenborn, H. (2001): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte (E. Bauer)	62
Diez, H.; Krabbe, H.; Thomsen, C. S. (2002): Familien-Mediation und Kinder. Grundla- gen – Methoden – Technik. (E. Bretz)	358
Eickhoff, F.-W. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 44. (M. Hirsch)	460
Frank, C.; Hermanns, L. M.; Hinz, H. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. (M. Hirsch)	824
Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.) (2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für die Ent- scheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozess. (G. Hufnagel)	287
Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. (D. Irblich)	363
Goswami, U. (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Ent- wicklung. (J. Wilken)	130

Hackfort, D. (2002): Studententext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten. (<i>D. Gröschke</i>)	355
Harrington, R.C. (2001): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	129
Hermelin, B. (2002): Rätselhafte Begabungen. Eine Entdeckungsreise in die faszinierende Welt außergewöhnlicher Autisten. (<i>G. Gröschke</i>)	739
Hinckeldey, S. v.; Fischer, G. (2002): Psychotraumatologie der Gedächtnisleistung. Diagnostik, Begutachtung und Therapie traumatischer Erinnerungen. (<i>W. Schweizer</i>)	289
Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. (<i>L. Unzner</i>)	640
Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. (<i>L. Unzner</i>)	355
Irblich, D.; Stahl, B. (Hg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. (<i>D. Gröschke</i>)	646
Janke, B. (2002): Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. (<i>E. Butzmann</i>)	463
Joormann, J.; Unnewehr, S. (2002): Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	539
Kernberg, P. F.; Weiner, A.; Bardenstein, K. (2001): Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>)	357
Kindler, H. (2002): Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern. (<i>L. Unzner</i>)	361
Krause, M. P. (2002): Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. (<i>K. Sarimski</i>)	818
Lammert, C.; Cramer, E.; Pingen-Rainer, G.; Schulz, J.; Neumann, A.; Beckers, U.; Siebert, S.; Dewald, A.; Cierpka, M. (2002): Psychosoziale Beratung in der Pränataldiagnostik. (<i>K. Sarimski</i>)	822
Muth, D.; Heubrock, D.; Petermann, F. (2001): Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm DIMENSIONER. (<i>D. Irblich</i>)	134
Neumann, H. (2001): Verkürzte Kindheit. Vom Leben der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>)	738
Nissen, G. (2002): Seelische Störungen bei Kindern bei Kindern und Jugendlichen. Alters- und entwicklungsabhängige Symptomatik und ihre Behandlung. (<i>L. Unzner</i>)	644
Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie (<i>D. Gröschke</i>)	290
Passolt, M. (Hg.) (2001): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. (<i>L. Unzner</i>)	201
Person, E.S.; Hagelin, A.; Fonagy, P. (Hg.) (2001): Über Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. (<i>M. Hirsch</i>)	130
Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für Sozialarbeit und Therapie. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. (<i>J. Schweitzer</i>)	360
Rollett, B.; Werneck, H. (Hg.) (2002): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. (<i>L. Unzner</i>)	643
Röper, G.; Hagen, C. v.; Noam, G. (Hg.) (2001): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. (<i>L. Unzner</i>)	197
Salisch, M. v. (Hg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. (<i>K. Mauthe</i>)	541
Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. (<i>K. Mauthe</i>)	198
Schlippe, A. v.; Lösche, G.; Hawellek, C. (Hg.) (2001): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. (<i>L. Unzner</i>)	132

Simchen, H. (2001): ADS – unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Hilfen für das hypoaktive Kind. (<i>D. Irblich</i>)	196
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2001): Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. (<i>L. Unzner</i>)	65
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2002): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. (<i>K. Sarimski</i>)	362
Suess, G.J.; Scheuerer-Englisch, H.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik – Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. (<i>B. Helbing-Tietze</i>)	202
Theunissen, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. (<i>K. Sarimski</i>)	823
Wender, P.H. (2002): Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und Helfer. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>)	284
Wirsching, M.; Scheib, P. (Hg.) (2002): Paar- und Familientherapie. (<i>L. Unzner</i>)	536
Wüllenweber, E.; Theunissen, G. (Hg.) (2001): Handbuch Krisenintervention. Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. (<i>K. Sarimski</i>)	823

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Esser, G. (2002): Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA). (<i>K. Waligora</i>)	205
Esser, G. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). (<i>K. Waligora</i>)	744
Schöne, C.; Dickhäuser, O.; Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). (<i>K. Waligora</i>)	465

Editorial / Editorial	213, 369, 545
Autoren und Autorinnen / Authors	61, 122, 194, 282, 354, 456, 534, 639, 736, 812
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	123, 814
Tagungskalender / Congress Dates	67, 137, 208, 292, 365, 468, 543, 649, 748, 827
Mitteilungen / Announcements	69, 139, 212, 472, 651, 750

Schulpsychologische Beratung

Hildegard Liermann

Summary

School counselling

The work of school-counsellors is widespread, because they work with individuals having problems in school as well as with the school as system. Diagnoses and dyadic counselling on one hand, and organizational counselling on the other hand are landmarks of their profession. Within a case study this counselling approach is developed, showing a problemsolving process within the school-system and family-system. Working within these contexts, linking them and using solutionoriented and resourceoriented methods is presented as a primary goal of school-counselling.

Keywords: Counselling – school development – cooperation between parents and school – counselling process – giftedness

Zusammenfassung

Schulpsychologische Arbeit ist weit differenziertes Arbeitsfeld, das von der Einzelfallberatung bis zur Arbeit mit der Gesamtorganisation Schule reicht. Das Spektrum der Beratungsaktivitäten ist entsprechend weit gefächert und reicht von der Psychologischen Diagnostik bis zur Systemberatung. Anhand eines Beispiels aus der eigenen schulpsychologischen Beratungspraxis wird aufgezeigt, wie mit einem derart weit gefassten Beratungsverständnis Schülerprobleme auch innerhalb der Kontexte Familie und Schule gelöst werden können. Hierbei wird deutlich, dass die Arbeit in diesen Kontexten sowie die Vermittlung zwischen ihnen von besonderer Bedeutung ist. Schulpsychologische Beratung ist somit ein ebenso lösungsorientiertes wie ressourcenorientiertes Angebot für schulische und familiäre Kontexte.

Schlagwörter: Einzelfallarbeit – Schulentwicklung – Zusammenarbeit Elternhaus und Schule – Beratungsprozess – Hochbegabung

1 Einleitung

Schulpsychologie will mit ihren Beratungsangeboten der Erkenntnis Rechnung tragen, dass Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit an die Berücksichtigung der Besonderheiten des Einzelnen gebunden sein müssen. Schüler und Lehrer sollten die

Möglichkeit erhalten, im schulischen Wissensvermittlungs- und Erziehungsprozess ein Bewusstsein ihrer Individualität, ihres Leistungsvermögens und ihres Eingebundenseins in die soziale Organisation zu erlangen (vgl. Mietz 2002).

In ihrem Erscheinungsbild ist die Schulpsychologische Beratung von großer Pluralität gekennzeichnet. Das Profil der konkreten Arbeit hängt von den sehr unterschiedlichen Rahmen- und Arbeitsbedingungen der Beratungsstellen in den verschiedenen Bundesländern ab sowie vom Selbstverständnis der einzelnen dort tätigen Schulpsychologen. Eins haben sie jedoch gemeinsam und das unterscheidet sie auch von anderen Beratungsangeboten: ihre Arbeitsfelder müssen einen klaren Bezug zur Schule haben. Auch ist schulpsychologische Beratung ein eigenständiger Teil der psychosozialen Versorgung, denn die Lösung vielfältiger und komplexer Fragen und Probleme in dem Arbeitsfeld Schule erfordert spezifische Kompetenzen, Arbeitsweisen und Organisationsformen. Schulpsychologen grenzen sich – trotz einiger Überschneidungen – in ihrer Einzelfallarbeit sowohl von niedergelassen Psychotherapeuten¹ und Kinder- und Jugendpsychiatern sowie Erziehungsberatern, in ihrer Präventionsarbeit von der Schulsozialarbeit und in ihrer Systemberatung auch von externen Organisationsberatern ab.

2 Rahmenbedingungen

2.1 Strukturell

Der in dem NRW-Fachgutachten (1995) formulierte Auftrag der Schulpsychologen gibt einen Einblick in das breite Spektrum der erwarteten Angebote. Dort heißt es: Schulpsychologen sollten ergänzend zu den Lehrkräften und Schulleitungen als Berater und Beraterinnen Schüler und Schülerinnen sowie Rat suchende Eltern und Lehrkräfte beraten und mit professionellen Angeboten die alltäglichen Formen des Beratens in der Schule ergänzen, intensivieren, unterstützen oder sie fortführen. Damit ist die Entwicklung der Schulpsychologie sehr eng an die Entwicklungen in der Schule geknüpft. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen greifen Beratungsanliegen auf, die sich bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern als einzelnen sowie in der Schule als Organisation ergeben, und entwickeln darauf bezogene, spezifische Beratungsangebote (vgl. Fachgutachten 1995).

Schulpsychologie unterliegt der Kultushoheit der Bundesländer: Die Länder sind in der Regel auch die Träger, nur in einigen Bundesländern gibt es auch kommunale Dienste. Daraus ergeben sich sehr heterogene Arbeitsbedingungen. Schulpsychologen sind – als Gesamtschulpsychologen – in die Kollegien der Schule eingebunden oder auch in der Bezirksregierung mit Leitungsfunktionen ausgestattet. Es gibt rein regionale und rein kommunale Beratungsstellen sowie auch regional und kommunal gemischte Dienste. Sie können integriert mit Erziehungsberatern und Sozialar-

¹ Psychotherapie findet in einigen Ländern ausdrücklich (d. h. in den Verwaltungsvorschriften festgelegt) nicht statt. In Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland wird dagegen Psychotherapie als eine Aufgabe von Schulpsychologen explizit erwähnt (Hanckel 2001, S. 14).

beitern arbeiten, in Ein-Personen-Diensten ebenso wie auch in größeren Beratungsstellen mit bis zu 20 Schulpsychologen (vgl. Heyse 2001).

Schulpsychologen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer jeweiligen Nähe zum System Schule. Die Schulpsychologen im Landesdienst gehören derselben Bildungsorganisation an wie die Lehrer und Lehrerinnen und haben dieselben Vorgesetzten. Die kommunalen Schulpsychologen sind in die Strukturen der Kommunen und Städte integriert und werden auch von ihnen finanziert. Diese Rahmenbedingungen beeinflussen das Angebot der schulpsychologischen Beratungsstellen und erfordern aufgrund der jeweiligen personellen und strukturellen Ressourcen Schwerpunktsetzungen. Für alle Träger schulpsychologischer Beratung gelten jedoch folgende Prinzipien: (1) Freier und unmittelbarer Zugang für alle Ratsuchenden; (2) Freiwilligkeit und Kostenfreiheit; (3) Unabhängigkeit von der Schule und ihrer Aufsicht und Neutralität gegenüber den Ratsuchenden; (4) Schweigepflicht auch amtlichen Stellen gegenüber; (5) Bürgernähe und Flexibilität (Fachgutachten 1995, S. 43). Eine sinnvolle Versorgung mit schulpsychologischer Beratung – wie in der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule“ von 1973 festgelegt – von 5.000 Schüler pro Schulpsychologen wurde jedoch nie erreicht, gegenwärtig stagniert sie bei ca. 10.000 Schülern pro Schulpsychologe.

Es gibt keinen Studiengang Schulpsychologie und Schulpsychologie ist kein eigenständiger Bereich in der Psychologie wie z. B. die Entwicklungspsychologie, sondern ein Arbeitsgebiet von Berufspsychologen im Kontext Schule, in dem Wissen aus allen Bereichen der Psychologie angewandt wird (vgl. Berg 2001). Die Grundlagen der Schulpsychologie wie Diagnostik, klinische Psychologie und pädagogische Psychologie wurden nach der Erweiterung des anfänglichen Schwerpunktes im Bereich der Einzelfallhilfe hin zur Systemberatung um die Arbeits- und Organisationspsychologie erweitert.

Auch psychosoziale Konzepte finden sich in schulpsychologischer Arbeit wieder. Selbst wenn es einzelnen Schulpsychologen und Schulpsychologinnen weitgehend selbst überlassen bleibt, wie sie ihre Kontakte sowohl mit Schulen wie auch mit Einzelpersonen gestalten, sind Ressourcen- und Lösungsorientierung und Empowerment (Siekendick et al. 2002) Bestandteile ihres professionellen Profils. Sie finden sich beispielsweise in formalisierten Programmen zur Gewaltprävention wieder, in denen mit den Ressourcen der Schüler und der Institution Schule gearbeitet wird, oder auch in Einzelgesprächen, indem man zu Beginn Zielperspektiven formuliert und die Erreichung dieser Ziele in konkreten kleinen Schritten erarbeitet oder auch besonders Veränderungen fokussiert und diese thematisiert.

2.2 *Bezug zur Schule*

Schule hat den anspruchsvollen Auftrag, wie Heyse (2001) es formuliert, „Lehr- Lern- und Lebensumgebungen zu schaffen, die kognitives, soziales und emotionales Lernen bestmöglich anregen und begleiten“ (S. 10). Schulpsychologen greifen Probleme der Schule bei der Umsetzung dieses Auftrags in zentralen Bereichen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Teamfähigkeit, soziale Kompetenz auf, entwickeln Konzepte für die Schule auf der Basis psychologischer Erkenntnisse, erproben sie im Unterricht

und evaluieren sie (vgl. Häring u. Kowalczyk 2001).² Der Bezug zur Schule erfordert die Ausrichtung der Schulpsychologischen Beratung an den sich wandelnden Bedürfnisse der Schule und damit eine permanente Weiterentwicklung.

In der Folge der Schulentwicklungskonzepte Ende der achtziger Jahre (Dalin 1986) und der von der Bildungskommission in den neunziger Jahren geforderten Neuorientierung zur Schule als Ganzes wie der Hinwendung zur Einzelschule (Rolff 1993) wurde auch seitens der Schule von Schulpsychologie eine stärkere Konzentration auf die Systemberatung erwartet. Die Festschreibung der Notwendigkeit des „Wandels und der Entwicklung der Schule als Organisation (Fachgutachten 1995) setzt Schule ohne Frage einem erheblichen Veränderungsdruck aus. Schulpsychologie soll dabei als eine unterstützende, schulberaterische Ressource für die Umsetzung von Schulentwicklungskonzepten zur Verfügung stehen. Schulentwicklung fand und findet allein in den letzten Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit und deren Evaluation statt. Hier sind Lehrer und Lehrerinnen in ihren konzeptionellen und organisatorischen Fähigkeiten gefragt und sie fühlen sich, bedingt durch eine Ausbildung, die diesen Anforderungen nicht entspricht, dabei häufig überfordert.

Daneben fordern Schüler aufgrund veränderter Lebensbedingungen und den damit einhergehenden Veränderungen der familiären Situation die Lehrer ständig in ihren erzieherischen Kompetenzen heraus. Nicht zuletzt formulieren auch Eltern Erwartungen, denen Lehrer gerecht werden müssen, z.B. die Frage des Umgangs mit dem Thema Gewalt nach dem Amoklauf von Erfurt oder auch, aufgeschreckt durch die PISA-Studie, die Frage nach der Bildungschance und dem Bildungsniveau ihrer Kinder. Diese Anforderungen erhöhen den Druck auf die Lehrer und tragen dazu bei, die ohnehin durch eine paradoxe Struktur (Schütze et al. 1996) gekennzeichnete Lehrerarbeit zu erschweren. Denn durch jede Veränderung in der Schule, sei es die Kooperation mit anderen Kollegen, die Reform von Unterricht oder die innerschulische Organisation, mit der die Lehrerinnen wenig Erfahrungen haben, werden Ängste geschürt, da jahrelang praktizierte Konzepte plötzlich in Frage gestellt werden. Die mit neuen Aufgaben verbundenen Identitätsfragen und Krisen werden von vielen an Schule Beteiligten unterschätzt, vielmehr besteht die Erwartung, dass sich die Beteiligten „vernünftig“ (vgl. Mietz 2000, S. 437) verhalten, wenn der organisatorische Rahmen gesetzt ist. Dabei kommen die Veränderungen in der berufsbiographischen Entwicklung zu kurz. Die fehlende Möglichkeit der Thematisierung und Bearbeitung der damit einhergehenden Probleme, beispielsweise im Rahmen von Supervision (Mietz 2000), oder auch nur der Würdigung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrer in Berufsfällen – professionelle Paradoxien³ – tap-

² Diese an wissenschaftlichen Kriterien orientierten Konzepten stehen manchmal den immer noch verbreiteten Mythen über Lernstörungen (beispielsweise Mädchen können nicht so gut rechnen, Begabte helfen sich selbst) gegenüber.

³ Beispiele für Paradoxien: Als Lehrer offene emergente Lernkontexte im Unterricht anzustreben und zuzulassen oder aber feste Lernmuster mit klarer Ergebnisorientierung für den Unterricht vorzustrukturieren. Als Lehrer fertige Problemlösungsmuster zum sofortigen Nachvollzug anzubieten oder aber offene kreative Prozesse anzuregen und geduldig auf kreative Schübe bei den betroffenen Schülern zu warten (Schütze et al. 1996, S. 339).

pen. „Paradoxien des professionellen Handelns sind in allen Professionen wirksam. Sie sind irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können ... Paradoxien lassen im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die professionell Handelnden irgendwie gleichzeitig gerecht werden müssen“ (Schütze et al. 1996, S. 334). Diese grundlegenden Unvereinbarkeiten sollten auf eine umsichtige, situationsflexible Art und Weise vermittelt werden, quasi balanciert werden. Nehmen die Lehrer stattdessen zu radikalen Auflösungsstrategien in eine Richtung Zuflucht, führt das zu systematischen Fehlern bei der Arbeit.

2.3 Inhalte und Aktionsformen

Schulpsychologische Beratung hat einen komplexen Gegenstand. Sie hat mit individuellen Lebens- und Lerngeschichten ebenso zu tun wie mit sozialen Gruppen, institutionell geprägten Rollen und mit den Zielen, Regeln und Anforderungen der Organisation Schule. Auf der Basis ihrer diagnostischen und beraterisch-therapeutischen Kenntnisse und Erfahrungen unterscheiden Schulpsychologen individuelle, interaktionelle und systembezogene Problemfaktoren, bringen sie in Zusammenhänge und schlagen geeignete Lösungen vor (vgl. Fachgutachten 1995).

Schulpsychologen und Psychologinnen informieren beispielsweise über Fakten im Zusammenhang mit der Schullaufbahnberatung und im Rahmen von Vorträgen über eine psychologische Sichtweise auf bestimmte Problemlagen. Sie intervenieren auf der Basis schulpsychologischer Methoden bei der Diagnose individueller Lern- und Verhaltensstörungen wie Lese-Rechtschreibstörungen, Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, Hochbegabung, Schulangst, Schulverweigerung (z.B. durch schulpsychologische Testdiagnostik, Unterrichtsbeobachtung, Lehrer-Elterngespräch) sowie bei sozialen Konflikten in der Schule zwischen verschiedenen Personengruppen (z.B. Konfliktmoderation, Einführung einer von Gewaltpräventionsmaßnahme, Krisenintervention). Sie bieten Ratsuchenden auch längerfristige beraterische oder therapeutische Maßnahmen an und machen Förder- und Trainingsangebote. Sie kooperieren mit den anderen unterstützenden Einrichtungen und Behörden durch Weiterempfehlung, den Austausch von Informationen oder durch gemeinsame Beratung, etwa in Helferkonferenzen, dem Verfassen von Gutachten im Rahmen eines Verfahrens auf der Basis des § 35a KJHG. Sie arbeiten präventiv, indem sie dazu beitragen, das Lern- und Arbeitsklima zu verbessern (z.B. Streit-Schlichterprogramm) und die Transparenz der Kommunikation für alle Beteiligten zu erhöhen (z.B. Einführung in die kooperative Gesprächsführung) sowie die Kompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen zu erweitern und aufrechtzuerhalten (z.B. Praxisberatung und Supervision, Beratungslehrerfortbildung, Thematische Fortbildungen). Sie arbeiten innovativ, wenn sie an der Weiterentwicklung des Schulsystems beteiligt sind, durch Mitarbeit am Beratungskonzept einer Schule oder bei der Entwicklung neuer Konzepte und Beratungsangebote wie der Schulpsychologischen Beratung zur Stärkung der Lehrergesundheit (Hirschmann 2002).

3 Beratungsprozess

3.1 Auftragsklärung und Kontrakt

Schulpsychologische Beratung ist sowohl in der Einzelberatung als auch in der systembezogenen Beratung immer verbunden mit einer Auftragsklärung. Sie betrifft eine Verständigung über die Erwartungen der Ratsuchenden an die Berater und Beraterinnen und darüber, was diese aufgrund ihrer Kompetenzen und Ressourcen einbringen können. Damit wird die gemeinsame Arbeitsbasis hergestellt und Enttäuschungen vorgebeugt. Fast immer erfährt der Auftrag im Verlauf des Beratungsprozesses eine Änderung, sei es, dass das Problem in neuen Zusammenhängen gesehen wird, anfängliche Hindernisse plötzlich verschwinden, neue Ereignisse dem Problem eine andere Richtung verleihen, die Ratsuchenden sich zurückziehen oder aber ihre Kooperationsbereitschaft zunimmt. Die Problemklärung am Anfang führt oft auch dazu, dass unter dem ursprünglichen Beratungsanlass weitere Probleme im Umfeld dieses Symptoms sichtbar werden, etwa gravierende Veränderungen in der Familie. Für Anlässe im Zusammenhang mit Schulentwicklung ist laut Strittmatter charakteristisch, dass viele „der von Schule genannten Einstiegsthemen vorgeschobener Art sind und die meisten Schulen andere Probleme haben, an denen sie vordringlicher arbeiten sollten, die aber im Moment noch nicht reif sind (vgl. Strittmatter 1997, S. 39).

Fallbeispiel: Die Beratung im Rahmen des Fallbeispiels beginnt mit einem Telefongespräch. Frau Meier⁴ hat große Probleme mit ihrem Sohn Klaus, er soll hoch begabt sein, zumindest im Intelligenzbereich und kommt in der Schule überhaupt nicht klar. Sie weiß nicht mehr weiter und denkt an ein Internat für Hochbegabte. Nach ihren Erkundigungen werden die Kosten vom Jugendamt übernommen, wenn ein Gutachten von einem Kinder- und Jugendpsychiater vorliegt. In der Schule habe man ihr jedoch gesagt, sie solle sich auch an die Schulpsychologische Beratungsstelle wenden. Da das Anliegen „Internat für Hochbegabte“, unabhängig davon, ob es überhaupt sinnvoll ist, aufgrund der Regularien des Jugendamtes nicht so ohne Weiteres umgesetzt werden kann, die Mutter aber eine gewisse Dringlichkeit deutlich macht – Klaus soll von der Schule fliegen – wird gleich während des Telefongesprächs ein gemeinsamer Handlungsfokus gesucht. Er mündet in die Vereinbarung: Bevor die letzte Möglichkeit des Internataufenthalts gewählt wird, Schritt für Schritt alle Möglichkeiten an der Schule auszuloten. Dazu muss geprüft werden, welche Ressourcen bisher noch nicht aktiviert wurden, ohne zunächst die gewünschte Lösung vollkommen auszuschließen. Wir vereinbaren ein Gespräch in der Beratungsstelle, dann eine testpsychologische Untersuchung und anschließend ein Gespräch mit der Klassenlehrerin⁵ und dem Beratungslehrer vor Ort in der Schule.

Mit einer solchen Schilderung der Problemlage oder des Veränderungswunsches, mit der Frage nach den Hilfsmöglichkeiten, einem Auftrag an die Berater mit dem Aushandeln der Modalitäten des Vorgehens und der Präzisierung der Aufgaben und Verpflichtungen beider Seiten – also mit der Entwicklung eines schriftlichen oder mündlichen „Kontrakts über die Zusammenarbeit“ – fangen fast alle Schulberatungen an. Ganz gleich, ob sich Eltern wegen Schullaufbahnfragen, Lernschwierigkeiten

⁴ Der Name ist maskiert und zentrale Bezüge sind verändert, so dass die Anonymität gewahrt bleibt.

⁵ Die Einbeziehung der Schule erfolgt nur mit der Genehmigung der Eltern und der Entbindung von der Schweigepflicht.

oder Verhaltensproblemen ihrer Kinder in der Schule an einen Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin wenden, oder ob Lehrer und Lehrerinnen Unterstützung bei einer pädagogischen Konferenz, Einzelberatung oder Gespräche in der Lehrergruppe, Fortbildungen zu bestimmten Themen oder Weiterentwicklung ihrer Schule wünschen, jedes Mal sind Klärungen zur „Auftragslage“ notwendig. Dabei kommt es bei der Einzelfallberatung oft schon in der Einigungsphase zu einer Präzisierung und Umdefinition. Hier formuliert die Mutter das Problem, Klaus kann sich in der Schule nicht angemessen verhalten und die Schule kommt mit ihm nicht zurecht. Auf Nachfrage berichtet die Mutter, dass es auch Ausnahmen gegeben hat, also Phasen, in denen es ganz gut lief. Der Auftrag der Berater und Beraterinnen kann also zunächst nicht sein, einem Schulwechsel nachzugehen, sondern die Bedingungen aufzufinden, unter denen Klaus ausweichendes Verhalten zeigt. Der ursprüngliche Elternauftrag, ihr das Kind quasi abzunehmen, wird modifiziert und präzisiert zu „Was können Eltern, Schule und das Kind selber tun, damit Vermeidungsverhalten gegenüber schulischen Anforderungen verringert und ihm damit ein angemesseneres Verhalten möglich wird?“ Damit wird an die Eigenverantwortung appelliert. Die Alltagstheorie „er ist falsch auf der Schule“ wird zunächst ersetzt durch die Hypothese „Vermeidungsverhalten gegenüber schulischen Anforderungen“ und es wird deutlich, dass Eltern und Schule in die Suche nach der Verursachung und Veränderung des Problems mit einbezogen werden, also auch einen Auftrag erhalten. In der Zusammenarbeit mit einer so komplexen und eher „verantwortungsunscharfen Institution“ (Mietz 2000) wie die Schule sich darstellt, gilt es in jeder Phase des Beratungsprozesses genau zu definieren, wer der Primäre Klient (Schein 2000) ist, die Eltern, die Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Lehrerinnen oder die Schulleitung.

3.2 Beziehungsarbeit

Beim ersten Termin machte Klaus sofort deutlich, dass er sich von der Unterstützung durch eine „weitere“ Beratungsstelle wenig verspricht. Er wirkt resigniert und hoffnungslos, für ihn ist klar, dass die Lehrer ihn schon abgeschrieben haben. Im Gespräch wird deutlich, dass Klaus schon in der Grundschule Probleme hatte, die letztlich zu einem Wechsel in die Parallelklasse führten. Das Verhältnis zur neuen Lehrerin entwickelte sich weniger konfliktreich, er verhielt sich weitgehend angemessen und gehörte zu den leistungsstärksten Schülern der Klasse. Klaus machte zum ersten mal positive Erfahrungen mit Schule. Nach dem Wechsel auf das Gymnasium bekam er nach einem Jahr einen Schulverweis – trotz der Inanspruchnahme einer Beratungsstelle – und wechselte zu einem anderen Gymnasium. Dort blieb er ein halbes Jahr unauffällig und eckte dann wiederum zunehmend bei Lehrern und Schülern an. Frau Meier suchte zuerst Hilfe bei einem Kinder- und Jugendpsychiater, der eine Hochbegabung in einem Bereich feststellte und anschließend bei einer Beratungsstelle für Hochbegabte. Dort absolvierte Klaus eine Lerntherapie. In der Schule wurde davon nichts deutlich und die Klassenlehrerin wies wiederholt daraufhin, die Schulberatungsstelle aufzusuchen. Dazu konnte sich Frau Meier jedoch erst nach der zweiten Klassenkonferenz – zunächst ebenfalls ohne viel Hoffnung – entschließen.

Neben der Auftragsklärung ist am Anfang jeder Beratung auch Beziehungsarbeit, der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, zu leisten. Es kommt vor, dass Eltern gerade bei der Fragestellung „Besondere Begabung – und was nun?“ bereits andere Stellen aufge-

sucht haben und Enttäuschungen erleben mussten. Entweder wird – wie bei Klaus – nur ein Test durchgeführt und die Eltern werden mit dem Ergebnis allein gelassen oder der Besuch von Fördereinrichtungen bleibt im Hinblick auf eine Verhaltensänderung im Kontext Schule wirkungslos. Schulpsychologische Beratung konzentriert sich nach einer diagnostischen Klärung auf die Verhandlung mit Schülern, Eltern und Lehrern und versucht auch organisatorische Veränderung zu initiieren. Die Ratsuchenden und verantwortlichen Lehrer können mit Hilfe der Schulpsychologen und deren Wissen über die Entstehung und Veränderung solcher Problemlagen ein für sie stimmiges Handlungskonzept entwickeln – unter Berücksichtigung des rechtlichen, personellen, zeitlichen und finanziellen Rahmens der Schule (vgl. Storath 2001). Im Wechselspiel zwischen Klienten und Berater und Beraterinnen, beim Fragen und Informieren, im Nachvollziehen und Erklären, im Eingehen auf Arbeitsvorschläge und Prüfen von Vermutungen entwickeln sich – wenn es gut geht – Zutrauen und Respekt voneinander, mehr Offenheit auf beiden Seiten und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Beim zweiten Termin war Klaus wie ausgewechselt, er war aufgeschlossen und guter Laune. In einem Intelligenztest zeigt sich zwar keine Hochbegabung, aber eine überdurchschnittliche Begabung mit einem IQ von 124 und in einem speziellen Test für den mathematischen Bereich eine besondere Stärke mit einem IQ von 129. Klaus erklärt auf meine Nachfrage, er fühle sich trotz allem wohl an seiner Schule und wolle auch dort bleiben. In einem Gespräch mit der Mutter zur Familiensituation wurde deutlich, warum sie sich ihrem Sohn nicht mehr gewachsen fühlt. Die Situation ist aufgrund der Trennung von Ihrem Ex-Mann, der einen weniger stringenten Erziehungsstil vertritt, einem neuen Lebenspartner, ihrer Berufstätigkeit sowie einem weiteren jüngeren Kind für alle Beteiligten nicht einfach. Deutlich wurde auch, dass sie sich häufig von ihrem Sohn provozieren lässt und dann nicht die Ruhe und Distanz aufbringt, um deeskalierend zu wirken und die für ihn wichtige Beharrlichkeit und Struktur zu gewährleisten. Den Hinweis, ein neues Verhalten auszuprobieren, nahm sie positiv auf.

Frau Meier wird deutlich, dass sie sich in der gegenwärtigen Phase – genau wie ihr Sohn – sehr schnell angegriffen fühlt und in eine Verteidigungsposition gerät, die meistens zu einer Eskalation führt. Hier lässt sich ein „Teufelskreis“ zwischen Mutter und Sohn beobachten, der zur Aufrechterhaltung eines Beziehungsmusters beiträgt. Mit dem Auftrag, diese Dynamik zu unterbrechen, wird an die Eigenverantwortung appelliert und die Mutter in die Veränderung des Problems mit einbezogen.

3.3 Exkurs: Hochbegabung

Seit 15-20 Jahren wird die Frage der Hochbegabung und Förderung in zunehmendem Maße in der Fachwelt diskutiert (Meißner 2002). Schulpsychologischen Beratungsstellen stellen in den letzten Jahren eine deutliche Steigerung der Anmeldungen zu einer Hochbegabungsberatung fest. Das Vorurteil „Begabung setzt sich früher oder später durch“ schien eine Diskussion dieses Themas lange Zeit überflüssig zu machen. Es handelt sich dabei um eine komplexe Problematik, was bereits bei der Definition von Hochbegabung und der Frage der Diagnostik deutlich wird. So setzen unterschiedliche Begabungs- und Intelligenzbegriffe unterschiedliche Akzente. „Hochbegabung ist wie Intelligenz ein hypothetisches Konstrukt ohne Gewissheit einer real existierenden Entsprechung. Analog zur Intelligenzforschung gibt es auch hier keine allgemein akzeptierte Theorie“ (Storath 2001, S. 108).

Allgemein spricht man von Hochbegabung, wenn eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz vorliegt, die weit über der Altersgrenze liegt. Gemäß der Gaus'schen Normalverteilung sind circa 2 Prozent aller Schüler der Hochbegabtengruppe (Intelligenzquotient ≥ 130) zuzuordnen. Der Intelligenzquotient ist der einzige messbare Parameter. Folgt man jedoch einem mehrdimensionalen Modell von Begabung bzw. Hochbegabung, ist dieses Phänomen durch eine Momentaufnahme, den IQ-Wert, nicht vollständig zu erfassen. Solche Modelle definieren unterschiedliche Begabungen, die in Wechselwirkung stehen mit der Persönlichkeit und der Umwelt eines Individuums. In dem Begabungsmodell von Heller et al. (2000) zeigt sich ganz deutlich, dass eine messbare Leistung von zusätzlichen kreativen Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen bis hin zur Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, abhängig ist. Derartige Modelle gehen auch davon aus, dass im Falle der Hochbegabung in der Regel eine spezifische Hochbegabung – z. B. sprachlicher, mathematischer, technischer, künstlerischer- musischer oder psychomotorischer Art – beobachtbar ist. Es kommt also seltener vor, dass Individuen über mehrere Bereiche hinweg als hochbegabt einzustufen sind, sozusagen eine generelle Hochbegabung vorliegt (vgl. Zech 2000).

Hochbegabung ist auch nicht immer identisch mit der beobachteten Leistung (vgl. Gagne 1985). Die so genannten Underachiever – laut Schätzungen von Wild (1991) ca. 50 Prozent der besonders begabten Schüler und Schülerinnen – fallen nicht durch überdurchschnittliche Leistungen in der Schule auf, sondern eher durch Verhaltensauffälligkeiten, Störungen des Unterrichts, Problemen mit Schülern und Lehrern. Wenn das Nicht-Erkennen der Hochbegabung durch die Schule die sozio-emotionale Stabilität und damit das Wohlbefinden der Schüler massiv gefährdet hat, fällt für die Schulpsychologie der meiste Beratungsbedarf an (vgl. Storath 2001).

Schulpsychologische Beratung ist dabei ganzheitlich ausgerichtet und es werden nach Möglichkeit alle von den Problemlagen betroffenen und an Lösungsprozessen beteiligten Personengruppen einbezogen (Fachgutachten S. 43). Aus dieser komplexen und prozesshaften Sichtweise folgt einerseits, dass die anfängliche Hypothesenbildung zur Entstehung und Aufrechterhaltung der Problemlage zunächst nur eine vorläufige ist und sich unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven wie die von Vater, Mutter, Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen sowie der Schulleitung verändern kann. Andererseits wird damit betont, dass der „Problemschüler“ kein isoliertes Individuum ist, sondern eingebettet in ein System von „Problemanteilseigner“ die sich wechselseitig aufeinander beziehen, das heißt, dass das Verhalten des Problemschülers das Verhalten der Mitglieder eines jeweiligen Bezugssystems (Familie, Schulklassse) mitbestimmt und umgekehrt.

Über die im Fall der Underachiever notwendige Einzelfallhilfe hinaus treten Schulpsychologische Beratungsstellen mit unterschiedlichen Maßnahmen an die Öffentlichkeit, die sich teilweise auch stärker auf die Förderung dieser Kinder- und Jugendlichen beziehen. Beispielhaft sind zu nennen: ein Modellversuch in Köln, die Organisation von Wettbewerben in Neuss und die Erstellung einer Broschüre in Münster über die sich in diesem Bereich organisierenden Institutionen⁶. Im Erft-

⁶ Dargestellt in der Broschüre des Kommunale Schulpsychologie des Arbeitskreis der Leiterinnen und Leiter kommunaler Schulpsychologischer Dienste beim Städtetag NRW (2002).

kreis⁷ entstand unter Mitarbeit der Schulpsychologie sogar ein Hoch-Begabten-Zentrum. Für diese Beispiele aus NRW gibt es in anderen Bundesländern entsprechende Maßnahmen. Für alle gilt: Begabte werden gefördert, ohne die Minderbegabten zu vernachlässigen.⁸

3.4 *Beratung vor Ort: Runder Tisch und Helferkonferenz*

Wenn man genau hinschaut, können diese besonders begabten und auch teilbegabten Kinder, die nicht genügend gefordert werden und deren Anderssein nicht akzeptiert und toleriert wird – wie im vorliegenden Beispiel –, auch Biographien entwickeln, die sie zu Benachteiligten des Schulsystems werden lassen. Beratung findet in diesen Fällen häufig in Form eines Runden Tisches statt, d. h. gemeinsam mit Eltern, Lehrern und Schulpsychologe, in schwierigen Fällen auch ergänzt durch die Schulaufsicht und einen Moderater⁹. Beim Fallbeispiel Klaus soll das Gespräch mit der Schule weitere Klärung bringen. Nach der psychologischen Diagnostik und den bisher stattgefundenen Gesprächen stehen zunächst mehrere die Schule betreffende Hypothesen im Raum: Hat sich die Schule konzeptionell nicht hinreichend auf den Jungen eingestellt? Fehlen Unterrichtskonzepte, die es besonders Begabten ermöglicht, ihr Potential auch umzusetzen? Sind persönliche und strukturelle Ressourcen noch nicht aktiviert?

Das Gespräch mit der Klassenlehrerin, der Mutter und mir findet kurz vor den Schulferien in der Schule statt. Die Schule beklagte vor allem die mangelnde Arbeitsorganisation (Materialien, Arbeitsmittel, ordentliche Mappenführung) und das Durchbrechen von Regeln (in die Klasse rufen, Einfordern eines Zwiesgespräch mit dem Lehrer), auch wenn seine Beiträge durchweg gut sind. Wird er jedoch von den Lehrern (außer der Klassenlehrerin) aufgerufen, schweigt er. Die Beteiligten vermuten, dass die Probleme vor allem auf der Beziehungsebene liegen. Ebenfalls deutlich wird, dass gegenseitige Schuldzuweisungen stattgefunden haben und stattfinden. Die Schule wirft der Mutter vor, sie wolle zu Hause keine Konsequenzen zeigen und keine Kontrolle ausüben, um die Beziehung zu ihrem Sohn nicht zu gefährden. Die Mutter beklagt ihrerseits mangelndes Engagement und Interesse der Lehrer. Es ist offensichtlich, dass die jeweiligen Anstrengungen von der anderen Seite nicht wahrgenommen werden bzw. nicht richtig gewürdigt wurden. Um noch zu klären, welche Chancen Klaus an dieser Schule hat, wird der Beratungslehrer dazu geholt. Seitens der Schule wird dann noch einmal klar gestellt, sie sei sehr wohl bereit, Klaus zu beschulen, wenn sie seinerseits Anstrengungen zur Besserung wahrnehmen könne. Gemeinsam wird nun die Möglichkeit, nur in einem Fach in die nächst höhere Klasse zu springen, angedacht und gleich in Richtung einer tragbaren schulischen Maßnahme ausformuliert. Der Vorteil dieser Lösung liegt darin, dass die Schule mit diesem Angebot signalisiert „Wir trauen dir mehr zu als in den Noten gegenwärtig deutlich wird“. Das könnte für Klaus, der aufgrund des schlechten Zeugnisses sehr niedergeschlagen sein wird und darin einen weiteren Beweis seiner Unfähigkeit sehen könnte, einen Anreiz darstellen und sein Selbstvertrauen stärken. Alle sind damit einverstanden auch der Schulleiter. Frau Meier soll die Schule am letzten Schultag darüber informieren, ob Klaus diesem Modell zustimmt.

⁷ Hoch-Begabten-Zentrum/Regionale Schulberatungsstelle, Kaiserstraße 6, 50321 Brühl.

⁸ Sicherlich kann hier gegenwärtig noch nicht von einer Position aller Schulpsychologen gesprochen werden. Der Mythos, Schulpsychologen sind nur für die Schwachen da, muss noch weiter hinterfragt und das Thema Besondere Begabung enttabuisiert werden.

⁹ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, 2002.

Ein ressourcen- und lösungsorientiertes Vorgehen bedeutet eine Abkehrung von der „individuumorientierten“ Beratungsarbeit, die das Schwergewicht auf die Beschreibung des individuellen Problemverhaltens legt und dabei einem linear-kausalen Denken verhaftet ist. Es wird nicht mehr nach einem inneren (organischen Defekt, intrapsychisches Trauma) oder einem äußeren Verursacher (Fehlverhalten von Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Mitschüler und -schülerinnen, usw. gesucht (vgl. Hennig u. Knödler 1987, S. 20) und damit nach einem „Schuldigen“. Insofern wird auch die Meinung aufgegeben, man könne eine alles begründende Ursache für eine individuelle Störung ausfindig machen und diese durch Behandlung, Training oder Medikament beseitigen. Vielmehr lenkt eine solche Sichtweise das Augenmerk auf Prozesse im Problemsystem, auf Teufelskreise zwischen den Beteiligten, auf die Gestaltung und Aufrechterhalten von Beziehungsmustern, auf Grenzen zwischen „Subsystemen“ etc. und sucht nicht primär die Ursache beim Kinde selbst, „dem die Symptome gleichsam wie Persönlichkeitsmerkmale anhaften“ (Hennig u. Knödler 1987, S. 22). Schüler und Schülerinnen werden als Mitglieder mindestens zweier für sie zentraler Bezugsgruppen gesehen: als Mitglieder des Systems Familie und des Systems Schulklasse. Schwierigkeiten, die Schüler und Schülerinnen in einem der beiden Systeme haben, können Auswirkungen auf Interaktionen in anderen Lebensbereichen zur Folge haben. Deshalb ist es für die Berater und Beraterinnen unerlässlich, mit beiden Systemen Kontakt aufzunehmen, nur dann sind weitreichende und anhaltende Verhaltensänderungen möglich.

Der „Runde Tisch“ wird ca. acht Wochen nach Schulbeginn um eine Helferkonferenz mit fast allen in der Klasse tätigen Lehrern erweitert. Hier wird deutlich, dass Klaus die Chance, die ihm die Schule geboten hat, teilweise nutzen konnte. Die Lehrer beklagen zwar weiterhin unvollständig geführte Hefte, fehlende Hausaufgaben und auch Unterrichtsstörungen, konnten aber seine Anstrengungen und seine Veränderungsbereitschaft wahrnehmen und honorierten diese auch. Im Mathematikunterricht der 8. Klasse ist er unauffällig und zurückhaltend. Einige der Lehrer erleben die Mutter zum ersten Mal und sind, ob des von ihr dargestellten bisherigen „Leidensweg“, betroffen. In der Beratung wurde vor allem der Beziehungsaspekt herausgestellt und darum gebeten, die Reaktionen des Jungen nicht persönlich zu nehmen. Insgesamt ist die Bereitschaft, es mit Klaus weiterhin zu versuchen, spürbar und es werden gemeinsam konkrete Überlegungen bezüglich der besseren Hausaufgabenbetreuung, mit der die Mutter überfordert ist, und hinsichtlich des Verhaltens der Lehrer getroffen sowie weitere kurzfristigere Rückkopplungstreffen vereinbart.

Bei einem derart vielschichtigen Problem, das sich über mehrere Jahre gebildet hat, müssen sich alle auf einen Prozess der kleinen Schritte einstellen, d.h. am Ball bleiben, sowohl kleine positive Veränderungen wahrnehmen als auch, wenn nötig, getroffenen Entscheidungen korrigieren.

Neben der konkreten Intervention wird mit dieser Maßnahme – wenn es gut geht – auch ein präventives Ziel verfolgt: Die involvierten Lehrer und Lehrerinnen sollen ihre Erfahrungen auf Überlegungen im Zusammenhang mit ähnlichen Situationen übertragen. Ein Beratungsprozess an dem die Klienten aktiv beteiligt werden, enthält somit auch einen Bildungsaspekt.¹⁰ In dem vorliegenden Fall können Lehrer unter anderem lernen, nicht vorschnell zu urteilen, sondern erst genau hinzuschau-

¹⁰ Engel (1998) unterscheidet zwischen der Performanzorientierung von Beratung, die nur die schnelle Lösung sieht und der Bildungsorientierung, die jedem Beratungsprozess potentiell innewohnt.

en sowie auch das eigene Verhalten zu reflektieren und mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Sie erleben, dass jeder einen Teil der Verantwortung übernimmt und dass auch sie mit ihren Bemühungen gesehen werden und diese honoriert werden.

4 Schlussbemerkungen

Schulpsychologische Beratung möchte Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen und begleiten, ein Bewusstsein ihrer Individualität, ihres Leistungsvermögens und ihres Eingebundenseins in die soziale Organisation zu erlangen. Wichtig ist zu erwähnen, dass diese Prinzipien natürlich auch in jeweils spezifischer Ausprägung für die anderen unter 2.3 aufgeführten Beratungsanlässe gelten.

Die spezifische Qualität der Schulpsychologischen Beratung ist auch ihre Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie der Versuch, im Rahmen von Empowerment (Stark 1996) die Stärken der Beteiligten zu erkennen und zu aktivieren, damit sie die Kontrolle über die eigenen Angelegenheiten wieder erlangen, sowohl bei Lernproblemen, Schulängsten, Konflikten unter Schülern als auch bei strukturellen Problemen wie der paradoxalen Struktur der Lehrerarbeit, um nur einige der oben aufgeführten Beratungsanlässe zu wiederholen. Hierbei verfolgt Schulpsychologie konkrete Ziele, die in ihrer Bedeutung über kurzfristige Hilfen und Unterstützungen in krisenhaften wie problematischen Situationen hinausgehen und sich auf Lebenslagen und Biographien aller am System Schule Beteiligter auswirken können. Es lassen sich somit aufgrund von schulpsychologischen Beratungen nicht gewollte Internatsaufenthalte ebenso reduzieren wie durch Schulwechsel oder Sitzenbleiben ausgelöste brüchige Lernbiographien. Letztlich hilft Schulpsychologie auch Berufsprobleme von Lehrern abzufedern.

Literatur

- Arbeitskreis der Leiterinnen und Leiter kommunaler Schulpsychologischer Dienste beim Städtetag NRW (2002): Kommunale Schulpsychologie NW, Städtetag NRW.
- Berg, D. (2001): Geschichte der Schulpsychologie. *Schulpsychologie konkret*: 5-8.
- Dalin, P. (1986): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Paderborn: Junfermann.
- Engel, F. (1998): Beratung zwischen Performanz und Bildung. *Pädagogisches Forum* 26 (5): 425-430.
- Gagne, F. (1985): Giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly* 29: 103-112.
- Häring, H.G.; Kowalczyk, W. (Hg.) (2002): *Schulpsychologie konkret. Einführung in die Handlungsfelder und Methoden*. Neuwied: Luchterhand.
- Hanckel, C. (2001): Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In: Häring, H.; Kowalczyk, W. (Hg.): *Schulpsychologie konkret*. Neuwied: Luchterhand, S. 105-111.
- Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R.J.; Subtonik, R.F. (Hg.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford.
- Hennig, C.; Knödler, U. (1987): *Problemschüler – Problemfamilie*. München: PVU.
- Heyse, H. (1989): Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie. *Report Psychologie* 14: 34-37.
- Heyse, H. (2001): Selbstverständnis der Schulpsychologie. *Schulpsychologie konkret*: 9-12.

- Hirschmann, N. (2002): Burnout bei Lehrkräften – schulpsychologische Möglichkeiten zur Prävention und Intervention. *Schulverwaltung-spezial: Schulpsychologie ein professionelles Unterstützungssystem für Schule*, S. 26-30.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1995): *Fachgutachten, Beratung in der Schule und im Schulsystem (NRW)*: Soest.
- Meißner, B. (2001) Hochbegabung – Chance oder Fluch? *Schulverwaltung spezial*, Nr.1, S. 17-20.
- Mietz, J. (2000): Schule in Bewegung – Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung. In: Pühl, H. (Hg.): *Supervision und Organisationsentwicklung*, 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 429-451.
- Mietz, J. (2002): Internes Papier des Landesverband Schulpsychologie NRW.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2002): *Konzept zur Begabtenförderung in NRW*.
- Rolff, H. G. (1993): *Selbstorganisation der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Schein, E. H. (2001): Das Konzept des Klienten in der Prozessberatung. *Profile*: 10-24.
- Schütze, F.; Bräun, K.; Liermann, H.; Prokopp, K.; Speth, M.; Wiesemann, J. (1996) : Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen von Schulorganisation. In: Helsper, W.; Krüger, H. H.; Wenzel, H. (Hg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: Juventa, S. 333-378.
- Sickendiek, U.; Engel, F.; Nestmann, F. (2002): *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*, Weinheim: Juventa.
- Stark, W. (1996): *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Storath, R. (2001): Hochbegabung – (k)ein besonderer Beratungsanlass. *Schulpsychologie konkret*: 18-22.
- Strittmatter, A. (1997): Getarnte Anfänge. *Schulentwicklung* 1: 37-42.
- Wild, K. P. (1991): *Identifikation hochbegabter Schüler*. Heidelberg: Asanger.
- Zech, T. (2000): *Können Lehrerinnen und Lehrer besondere Begabung erkennen?* Unveröffentlichtes Manuskript: Köln.

Korrespondenzadresse: Dr. Hildegard Liermann, Bildungs- und Schulberatung des Kreises Gütersloh, Herzebrocker Straße 140, 33334 Gütersloh.