
Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
I. Problemaufriss: Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen	7
1. Zielgruppe: Familien in Multiproblemlagen	7
1.1 Begriffsklärung.....	7
1.2 Definition und Merkmale	8
1.3 Lebenswelten von Familien in Multiproblemlagen	10
1.4 Beratungsbedarf im schulischen Handlungsfeld	17
1.4.1 Lebensprobleme und Lernprobleme	18
1.4.2 Familien in Multiproblemlagen und die Schule für Lernhilfe.....	20
2. Kooperation von Schule und Familie	24
2.1 Entwicklung der Elternarbeit in der Sonderpädagogik.....	24
2.2 Rechtliche Bestimmungen.....	26
2.3 Ergebnisse aus der Schulpraxis.....	29
2.4 Kooperationserschwerisse zwischen Schule und Familien in.....	
Multiproblemlagen	36
3. Beratungsmöglichkeiten für Kinder und Familien in Multiproblemlagen ..	40
3.1 Definitionen von Beratung.....	40
3.2 Beratungslehrkräfte.....	43
3.2.1 Rechtliche Bestimmungen und Aufgabenbereiche	43
3.2.2 Problemaspekte.....	46
3.3 Schulpsychologische Beratung.....	49
3.3.1 Rechtliche Bestimmungen und Aufgabenbereiche	50
3.3.2 Problemaspekte	53
3.4 Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe – Erziehungsberatung....	54
3.5 Der Lehrer als Berater.....	60
II. Systemische Beratung in schulischen und außerschulischen	
Zusammenhängen	63
1. Theoretische Ansätze von Beratung.....	63

2. Systemische Beratungsansätze.....	64
2.1 Entwicklung – von der Familientherapie zur Systemischen Beratung..	65
2.2 Grundbausteine der systemischen Theorie.....	67
2.2.1 Zirkularität.....	67
2.2.2 Konstruktivismus und Autopoiese.....	68
2.3 Lösungs- und ressourcenorientierte Beratung.....	69
2.3.1 Lösungsszenarien statt Problemanalyse.....	70
2.3.2 Ressourcen- und Zukunftsorientierung.....	71
3. Systemisches Denken und Handeln im schulischen und außerschulischen....	
Kontext.....	74
3.1 Zur Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Familie.....	74
3.1.1 Der Schüler im Schnittpunkt der Systeme Familie und Schule	74
3.1.2 Systemisches Denken über problematisches Verhalten.....	75
3.2 Systemische Grundhaltungen und Techniken zur Optimierung von.....	
Beziehungsgestaltung und Gesprächssituationen.....	78
3.2.1 Grundhaltungen eines systemischen Beraters.....	79
3.2.2 Beziehungsaufbau	81
3.2.3 Gesprächssituationen.....	83
3.2.3.1 Dialog unter Experten.....	84
3.2.3.2 Keine Ratschläge erteilen	86
3.2.3.3 Lösungen fokussieren.....	90
3.3 Zur Vernetzung der jeweiligen Beratungsinstanzen.....	94
3.3.1 Systemische Grundsätze schulischer Beratungsarbeit interner und....	
externer Berater.....	98
3.3.2 Kooperation unter Einbezug von Eltern.....	100
3.4 Zur Verbreitung systemischen Denkens und Handelns innerhalb und.....	
außerhalb von Schule.....	101
III. Schlussbetrachtung.....	103
1. Möglichkeiten und Grenzen (systemisch orientierter) Kooperation und.....	
Beratung.....	103
2. Persönliche Reflexion der Ergebnisse und Ausblick	109
Literaturverzeichnis.....	112

Einleitung

„Wir müssen tolerant werden und die Entscheidungen des anderen, wie er die Welt sehen will, respektieren; denn es sind keine objektiven Maßstäbe erkennbar, aus denen ich ableiten könnte, daß ich einen höheren Anspruch auf Wahrheit habe als der andere“ (Rotthaus 1989, 12f. zit. nach Palmowski 1995, 69).

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Sonderpädagogische Unterstützungsmöglichkeiten in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen in Bezug auf Familien in Multiproblemlagen unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Beratungsansätze“ setzt sich mit der Thematik Kooperation und Beratung von inner- und außerhalb von Schule tätigen Beratern und Familien in Multiproblemlagen auseinander. Im Besonderen wird diese Thematik unter Bezugnahme grundsätzlicher Prämissen systemischer Beratungsansätze für die Schule für Lernhilfe diskutiert.

Diese Themenwahl liegt in dem im Verlauf meines Doppelstudiums von Diplompädagogik und Lehramt für Sonderpädagogik entwickelten Interesse an schulischen Anwendungsmöglichkeiten systemischer Beratungsansätze begründet. Während sich in dieser Zeit mein Interesse noch primär auf systemisches Denken und Handeln im Kontext von Unterricht richtete, möchte ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine erweiterte Auseinandersetzung im Hinblick auf Elternarbeit und Beratungsmöglichkeiten anstreben. Das Interesse für diesen Bereich wurde im Rahmen der Vorbereitungen zu den bereits absolvierten Prüfungen für das Lehramt geweckt.

An der Schule für Lernhilfe befinden sich viele Kinder, deren familialen Lebensverhältnisse sehr erschwerend sind. Obwohl gerade hier der Einbezug der Eltern eine positive Auswirkung auf die (schulische) Entwicklung des Kindes nehmen könnte, wird dieser Thematik bisher sowohl in fachwissenschaftlichen Publikationen als auch in der schulischen Praxis nur wenig Aufmerksamkeit eingeräumt.

Es soll folgende Ausgangshypothese aufgestellt werden:

Die Kooperation zwischen der Schule für Lernhilfe und den Familien als Basis für Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten wird den familialen Lebenskontexten

entsprechend nicht angemessen und ausreichend realisiert.

Das obige Zitat des Systemtherapeuten W. ROTTHAUS soll einen Hinweis darauf geben, wie systemisches Denken und Handeln für die Kooperationserschwerisse von Schule und Familien in Multiproblemlagen nutzbar gemacht werden kann: nämlich in erster Linie durch veränderte Sichtweisen!

Daran anknüpfend soll folgende Hauptfragestellung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen:

Welchen Beitrag kann Systemische Beratung leisten, um die Kooperation von in Schule Tätigen und Familien in Multiproblemlagen zu verbessern?

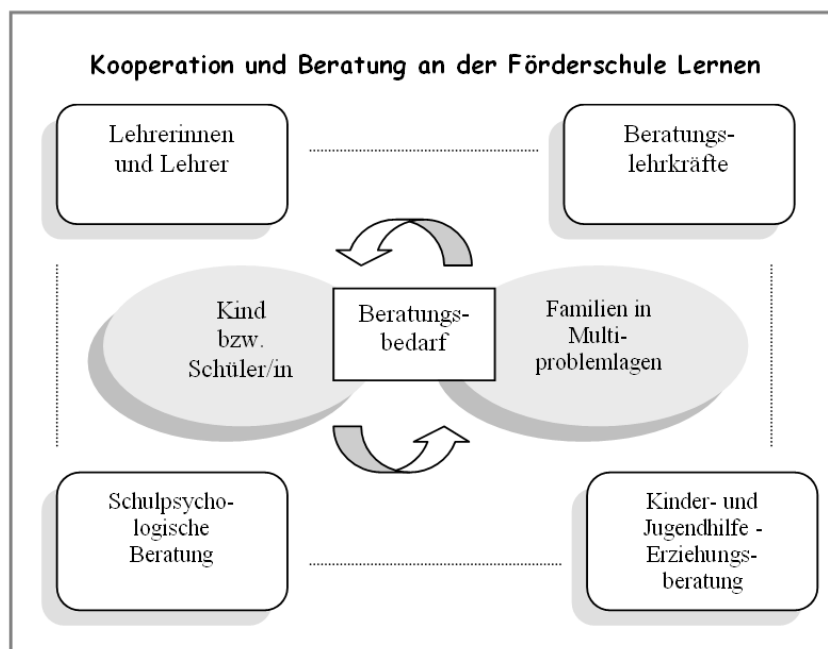
Die Arbeit gliedert sich insgesamt in drei Teile. Im ersten Teil wird ein Problemaufriss zu den Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen gegeben. Im zweiten Teil werden mögliche Perspektiven systemischer Beratungsansätze in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen erläutert. Der letzte Teil beinhaltet die Schlussbetrachtung der vorliegenden Ergebnisse. Die jeweiligen Hauptkapitel sind mittels Unterfragestellungen strukturiert sowie am Ende mit Schlussfolgerungen in grafischer Abhebung versehen, wenn dies als erforderlich betrachtet wurde.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird auf die ausgewählte Zielgruppe Familien in Multiproblemlagen eingegangen. Einer anfänglichen Begriffsklärung folgen eine Definition sowie eine Darstellung der wesentlichen Merkmale der Multiproblemlagen. Abschließend wird der Beratungsbedarf im schulischen Handlungsfeld, insbesondere in der Schule für Lernhilfe, herausgearbeitet.

Daran anschließend wird auf die Kooperation von Schule und Familie eingegangen, indem zunächst die Entwicklung der Elternarbeit in der Sonderpädagogik beschrieben und folglich die vorhandenen rechtlichen Bestimmungen im schulischen Handlungsfeld betrachtet werden. Einer Darstellung der Ergebnisse zweier Studien zur praktischen Umsetzung von Elternarbeit folgt abschließend eine Auseinandersetzung mit Erklärungsmustern zu den Kooperationserschwerissen zwischen in Schule Tätigen und Familien in Multiproblemlagen.

Das dritte Kapitel des ersten Teils beschäftigt sich mit ausgewählten schulischen und außerschulischen Beratungsmöglichkeiten von Familien in Multiproblemlagen. Hier

wird zunächst der Begriff der Beratung definiert, um anschließend die Tätigkeitsfelder von Beratungslehrern, Schulpsychologen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Erziehungsberatung, vorzustellen und vorliegende Problemaspekte zu benennen. Zur zusätzlichen Informationsgewinnung habe ich ein Gespräch mit Herrn Ralf Connemann, Mitarbeiter der schulpsychologischen Beratungsstelle Oldenburg, geführt. Diese Informationen haben keinen generalisierbaren Charakter, sollen aber in die Darstellung mit einfließen. Den Abschluss bildet eine Auseinandersetzung, inwieweit Lehrkräften eine Beratungsfunktion zugeschrieben wird und welche Rolle sie in dem benannten Beratungsnetzwerk einnehmen. Als Überblick soll das folgende Schaubild¹ dienen:



Im zweiten Teil dieser Arbeit werden zunächst vorhandene theoretische Ansätze von Beratung und Therapie vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Beschreibung systemischer Beratungsansätze, indem ihre Entwicklung sowie ihre grundlegenden theoretischen Bausteine vorgestellt werden. Den Abschluss bildet die Darstellung der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung, einer spezifischen Ausrichtung systemischer Beratung.

Das dritte Kapitel des zweiten Teils widmet sich so dann dem Systemischen Denken und Handeln im schulischen und außerschulischen Kontext. Zunächst wird erneut die

¹ Die Abbildung wurde durch die Verfasserin dieser Arbeit erstellt. Sie bildet die einzige Abbildung in dieser Arbeit, daher wird auf ein entsprechendes Verzeichnis verzichtet.

Notwendigkeit zur Kooperation und Beratung begründet, indem auf den Schüler im Schnittpunkt der Systeme Schule und Familie sowie auf problematisches Verhalten im systemischen Kontext eingegangen wird. Es folgt eine vertiefte Beschreibung systemischer Grundhaltungen und Techniken zur Optimierung von Beziehungsaufbau und Gesprächssituationen zwischen tätigen Beratern und Familien in Multiproblemlagen. Daran anschließend werden die Beziehungsgestaltungen unter den jeweiligen Beratern in den Blick genommen. Den Abschluss bildet ein Überblick, inwieweit systemisches Denken und Handeln bei inner- und außerhalb von Schule tätigen Beratern bereits aktuell vorhanden ist.

Im dritten Teil folgt eine Schlussbetrachtung, indem zunächst die Möglichkeiten und Grenzen (systemisch orientierter) Kooperation und Beratung zusammenfassend diskutiert werden. Zuletzt werden eine persönliche Reflexion der Ergebnisse sowie ein über die ausgewählte Thematik hinausgehender Ausblick vorgenommen.

Die für die Ausführungen verwendeten Publikationen stammen vorrangig aus dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik sowie der Psychologie.

Die Darstellungen beziehen sich ausschließlich auf das Bundesland Niedersachsen. Auf weitere thematische Eingrenzungen wird entsprechend verwiesen.

Die im Text benutzte männliche Form bedeutet eine sprachliche Vereinfachung, keine geschlechtliche Diskriminierung. Die Begriffswahl „Kind bzw. Schüler“ impliziert das Alter vom Schuleintritt bis zum (individuellen) Beginn der Pubertät. Die Begriffe „Eltern, Erziehungsberechtigte, Familien“ werden synonym verwendet. Aus systemischer Perspektive sind jedoch immer auch weitere für das Kind relevante Bezugspersonen mit angesprochen. Die Bezeichnung „Schule für Lernhilfe“ wird synonym mit „Förderschule Lernen“ bzw. „Lernbehindertenschule“ eingesetzt. Außerdem werde ich Anführungszeichen bei von mir als kritisch betrachteten Begriffen setzen, bzw. wenn ein spezieller Begriff eingeführt wird. Definitionen sowie sprachliche Hervorhebungen werden kursiv gestaltet.

I. Problemaufriss: Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen

1. Zielgruppe: Familien in Multiproblemlagen

Dieses erste Kapitel befasst sich mit der ausgewählten Zielgruppe „Familien in Multiproblemlagen“. Dabei soll folgende Fragestellung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen: *Worin liegt der Beratungs- und Unterstützungsbedarf von Kindern und Familien in Multiproblemlagen im schulischen Bereich, insbesondere in der Schule für Lernhilfe begründet?*

Zunächst wird eine Begriffsklärung vorgenommen, anschließend folgen eine Definition sowie die Darstellung von bedeutsamen Merkmalen dieser Adressatengruppe. Im Anschluss werden einzelne Merkmale der Lebenswelten differenzierter in den Blick genommen. Um den Beratungsbedarf der Kinder und ihrer Familien im schulischen Handlungsfeld herauszustellen, folgt eine Auseinandersetzung mit Lebens- und Lernproblemen der Kinder aus Familien in Multiproblemlagen. Abschließend wird die Relevanz der ausgewählten Zielgruppe für die Schule für Lernhilfe diskutiert.

1.1 Begriffsklärung

Die Begriffsverwendung „Familien in Multiproblemlagen“ stammt aus der gegenwärtigen sonderpädagogischen Fachliteratur (vgl. SCHULZE; WITTRICK 2005) und löst damit ältere Formulierungen aus der praktischen Sozialarbeit wie beispielsweise „Problemfamilien“ (vgl. GOLDBRUNNER 1996) oder auch „Multiproblemfamilien“ (vgl. MATTER 1999) bewusst ab. Die Entscheidung hierfür liegt in dem so genannten Paradigmenwechsel der Sonderpädagogik begründet, der als eine Abkehr von einer individuumszentrierten hin zu einer gesellschaftsorientierten Sichtweise verstanden wird. Demnach werden Probleme von Familien nicht als Persönlichkeitseigenschaften, als „individuelle Defekte“ ihrer Mitglieder verortet, sondern im Zusammenhang des gesamtgesellschaftlichen Systems betrachtet. Diese Neuorientierung spiegelt sich bereits in der Verwendung der Begriffe wider.

Obwohl für die vorliegende Arbeit der Begriff „Familien in Multiproblemlagen“ gewählt wurde, soll darauf verwiesen werden, dass es in der Literatur keine klare begriffliche Abgrenzung dieser Klientel gibt. Vergleichbare Ausdrücke sind daher etwa: Randgruppenfamilien, sozial deprivierte Familien, sozial benachteiligte, obdachlose, unterprivilegierte Familien, Unterschichtfamilien sowie sozial auffällige Familien (GOLDBRUNNER 1996, 41). Inwieweit diese Begriffe synonym zu verwenden sind, soll im Weiteren geklärt werden.

1.2 Definition und Merkmale

Definition

Familien in Multiproblemlagen zeichnen sich durch eine Häufung von sozialen, psychischen, medizinischen sowie ökonomischen Problemen aus (SCHULZE 2005, 148). MATTER spricht ebenfalls von einem „kumulativen Effekt sozialer Benachteiligungen“ bei „Multiproblemfamilien“ (MATTER 1999, 21). Jene Probleme wirken nicht isoliert, sondern bedingen sich wechselseitig und greifen vielfältig ineinander (SCHULZE 2005, 153). Zudem bestehen sie über einen längeren Zeitraum und betreffen nicht nur einzelne Mitglieder der Familie, sondern das gesamte Familiensystem (GOLDBRUNNER 1996, 40). Familien in Multiproblemlagen sind häufig nicht in der Lage, ohne Unterstützungssysteme angemessene Lösungsstrategien für die vorliegenden Probleme zu entwickeln, so dass es im Laufe der Zeit zu einer Aufschaukelung von psychosozialen Problemen kommt, die eine erhebliche Belastung für die Familie darstellen (GOLDBRUNNER 1996, 43).

Merkmale

GOLDBRUNNER (1996) sowie SCHULZE (2005) fassen ausgewählte Merkmale von Familien in Multiproblemlagen zusammen, die sich in die Bereiche soziale, psychische, medizinische und ökonomische Probleme gliedern. Diese sollen folgend genauer erläutert werden.

Als soziale Probleme werden soziale Deprivation, Randständigkeit, strukturelle Problemlagen sowie problematische Verhaltensweisen aufgeführt. Strukturelle Problemlagen umfassen bspw. Unvollständigkeit der Familie, Behinderung, Krankheit, Kinderreichtum und Alter (WEINS 1983 zit. nach GOLDBRUNNER 1996, 42).

Als problematische Verhaltensweisen werden Alkohol- und Drogenabhängigkeit, Kriminalität, Gewalttätigkeit sowie Kindesvernachlässigung genannt. Ebenso wird Randständigkeit als soziales Problem erfasst, insofern als gesellschaftlich bzw. im räumlichen sozialen Umfeld auf die eben genannten Faktoren mit negativer Abwertung (Stigmatisierung) reagiert wird. Soziale Deprivation meint die „Benachteiligung in wichtigen gesellschaftlichen Relevanzbereichen wie Familie, Bildungs- und Berufssystem“ und kann letztlich als Folgebedingung von Randständigkeit, strukturellen Problemlagen und problematischen Verhaltensweisen betrachtet werden (ebd.). In Bezug auf psychische Probleme lassen sich spezielle Risiken für ihre Entstehung benennen. Diese bestehen in dem

„stets neu zu verarbeitenden Erlebnis von sozialer Diskriminierung und Stigmatisierung, der gesellschaftlichen Orientierungsunsicherheit, der durch Isolierungserlebnisse eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit sowie dem vielfach unterentwickelten rationalen Planungsverhalten“ (SPREY 1977 zit. nach GOLDBRUNNER 1996, 42f.).

Aufgrund dieser Risikokonstellationen kann sich ein negatives Lebens- und Selbstwertgefühl herausbilden sowie Apathie und Resignation einstellen, die wiederum zu Identitätsstörungen und psychische Erkrankungen führen können (ebd.). Als medizinische Probleme sind unter anderem mangelhafte medizinische Versorgung sowie mangelhafte Ernährung zu nennen. Der Bereich der ökonomischen Probleme beinhaltet die finanzielle Situation, die Arbeitssituation, Arbeitslosigkeit sowie die Wohnsituation von Familien (SCHULZE 2005, 153; GOLDBRUNNER 1996, 45ff.).

Diese Zusammenstellung verschiedener Problembereiche ist zunächst als eine pragmatische Definition zu verstehen, die objektiv feststellbare Merkmale durch einfache Addition zusammenfügt und daher in erster Linie für die empirische Forschung von Nutzen ist (GOLDBRUNNER 1996, 42). Für die Beratungsarbeit ist eine Aufsummierung der verschiedenen Problemlagen wenig hilfreich im Hinblick auf mögliche Problemlösungen. GOLDBRUNNER verweist in diesem Zusammenhang auf die „Unfähigkeit von Hilfsorganisationen, die Familie bei der Problemlösung angemessen zu unterstützen“ (a.a.O., 43). Es reicht beispielsweise nicht aus, lediglich an den ökonomischen Problemen anzusetzen. Vielmehr sollte es in der Beratungsarbeit darum gehen, „die vorhandenen Probleme in ihrer Schärfe zu erfassen und den Blick darauf zu lenken, welche Probleme von der Familie wahrgenommen, wie sie bewertet und was unternommen wird, um sie zu lösen“

(ebd.). Allerdings wird hier deutlich, dass die unter 1.1 genannten synonym verwendeten Begriffe zwar im Einzelfall angemessen sein können, sich jedoch allzu häufig in Kategorisierungen sowie Schuldzuschreibungen verlieren und den Blick auf mögliche Ressourcen zur Bewältigung versperren. Demgegenüber zeichnet sich der Begriff „Familien in Multiproblemlagen“ durch seine Offenheit und seinen beschreibenden Charakter im Hinblick auf eine Verflechtung von Problemen auf unterschiedlichen Ebenen und ihre Bedeutung für das familiäre Zusammenleben sowie die Anstrengung zu ihrer Bewältigung aus. „Stigmatisierungen und die damit verbundenen praktischen Folgen lassen sich eher vermeiden, wenn überstürzte soziologische Plazierungen oder klinische Diagnosen verhindert werden“ (GOLDBRUNNER 1996, 44). Hieran anschließend soll für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit darauf verwiesen werden, dass unangemessene Begrifflichkeiten zur Umschreibung der ausgewählten Adressatengruppe entsprechend gekennzeichnet werden.

Da bisher lediglich Merkmale der Lebenswelten von Familien in Multiproblemlagen genannt wurden, sollen im Folgenden ausgewählte Bereiche differenzierter dargestellt werden. Die nachfolgenden Erläuterungen sollen als beispielhafte Darstellungen verstanden werden. Sie erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit noch auf eine linear-kausale Gültigkeit. Kenntnisse und Informationen der familialen Lebenswelten sind insbesondere für die schulische Kooperationsgestaltung von besonderem Interesse.

1.3 Lebenswelten von Familien in Multiproblemlagen

HOPF nennt mögliche Symptome bei so genannten „Vernachlässigungsfamilien“ und benutzt dabei eine Einteilung in: äußeres Familiensystem, inneres Familiensystem sowie das Kinder-System der Familien. Diese Strukturierung wird nachfolgend übernommen. Auch wenn bei Familien in Multiproblemlagen das Kriterium Vernachlässigung nicht alleingültig betrachtet werden darf, so stellen die hierunter gefassten Erläuterungen, vor allem die Ebene der innerfamiliären Beziehungen zwischen den Erwachsenen, als auch die der Interaktionen zwischen Kind/ern und Erziehungsperson/en, eine sinnvolle Erweiterung sowie Vertiefung zu den Ausführungen von SCHULZE (2005) und GOLDBRUNNER (1996) dar (HOPF 2001, 31).

Das äußere Familiensystem

Als Symptome im äußeren Familiensystem nennt HOPF eine hohe Arbeitslosenrate, Sozialhilfe-Empfang sowie Suchtabhängigkeit. Zudem führt er Alleinstehende oder ausländische Elternteile mit mehreren Kindern und geringem Einkommen an (HOPF 2001, 31). Da in dieser Arbeit nicht auf alle Problemlagen näher eingegangen werden kann, sollen im Folgenden die finanzielle Situation, die Arbeitssituation/Arbeitslosigkeit und die Wohnsituation von Familien in Multiproblemlagen eingehender beschrieben werden.

Die finanzielle Situation

GOLDBRUNNER zeigt auf, wie sich die finanzielle Situation auf das gesamte Familienleben auswirken kann, denn „sozioökonomische Belastungen stellen meist die Präsentiersymptome dar [...]“ (GOLDBRUNNER 1996, 45). Familien in Multiproblemlagen sind häufig von chronischem Geldmangel, Abhängigkeit von Einkommen aus Dienstleistungen (z.B. Sozialhilfe – seit 01/2005 Hartz IV) oder hoher Verschuldung betroffen. Dem Bericht „Armut und Lebensbedingungen – Ergebnisse aus Leben in Europa für Deutschland 2005“ zufolge, stellen Alleinlebende im Alter von 16-24 Jahren (53%) die größte Gruppe der Armutsgefährdeten in Deutschland dar. Arbeitslose (43%), Alleinerziehende (30%) sowie Eltern, die keinen Schulabschluss oder keine Berufsausbildung besitzen (27%), sind ebenfalls vermehrt von Armutsbedingungen betroffen (STATISTISCHES BUNDESAMT 2006, 6). Hieraus kann geschlossen werden, dass es sich bei Familien in Multiproblemlagen häufig um Alleinerziehende Elternteile sowie um „bildungsferne“ Familien handelt.

Für die Familien bedeuten die finanziellen Nöte erhebliche Einschränkungen, nicht nur in Bezug auf „Luxusgegenstände“, sondern ebenfalls in der Versorgung mit lebensnotwendigen Gütern wie Nahrung und Kleidung. Insbesondere Kinder im Vor- und Grundschulalter sind dadurch häufig sozialer Abwertung und Isolierung sowie einer Einschränkung sozialer Kontakte ausgesetzt. Zum Einen sind äußere Statuskriterien der Eltern oder ein gepflegtes Aussehen in bestimmten Altersstufen wichtige Faktoren für die soziale Einordnung in Gleichaltrigengruppen, zum Anderen können die mit sozialen Beziehungen notwendigerweise verbundenen finanziellen Ausgaben, bspw. für Kino- und Schwimmbadbesuche, Klassenfahrten

und Ausflüge in der Schule, von den Eltern nur schwer aufgebracht werden (GOLDBRUNNER 1996, 45; CHASSÉ 1995, 185ff.). Hieran wird wiederum deutlich, dass sich die Problemlagen auf das gesamte Familiensystem auswirken, insbesondere auch auf die Lebensbedingungen der Kinder. Zudem können aufgrund der finanziellen Einschränkungen Differenzen zwischen den Ehepartnern in Bezug auf die Verteilung der finanziellen Mittel entstehen, die häufig zu weiteren Belastungen und Auseinandersetzungen in den Familien führen (GOLDBRUNNER 1996, 46f.). Darüber hinaus ist auf fehlende Kompensationsmöglichkeiten bei Konflikten aufgrund geringer finanzieller Mittel hinzuweisen, insofern als bspw. Versöhnungsgeschenke, ein zusätzliches Zimmer für den „halbwüchsigen“ Sohn oder Störungen wie Bettnässen durch fehlende Wasch- und Trockenmöglichkeiten nicht aufgefangen werden können (VON SCHLIPPE 1983, 373).

Die Arbeitssituation

Im Zusammenhang mit der Arbeitssituation bei Familien in Multiproblemlagen ist festzuhalten, dass Arbeit zwar die materielle Basis der Familie sichert und das Selbstwertgefühl des Arbeitenden positiv unterstützt, jedoch die Arbeitsbedingungen und die damit verbundene gesellschaftliche Stellung häufig Problemlagen hervorrufen. VON SCHLIPPE zeigt auf, dass die Situation der Unterschicht am Arbeitsplatz eher durch den Umgang mit Dingen als mit Menschen und/oder Symbolen gekennzeichnet ist, die Arbeitstätigkeit Vorschriften oder direkter Kontrolle unterliegt und eine hohe psychische Belastung, bspw. bei Schicht- oder Akkordarbeit, fordert. Überdies sind nur geringe individuelle Aufstiegsmöglichkeiten und ein geringes gesellschaftliches Ansehen vorhanden, so dass dem Arbeitsplatz mit Misstrauen und gleichzeitigen Gefühlen von Ohnmacht und Minderwertigkeit begegnet wird (VON SCHLIPPE 1983, 373). Zudem bergen häufig wechselnde Arbeitszeiten und längere Trennungen von der Familie, z.B. bei Montagearbeiten, gewisse Risiken für das familiäre Zusammenleben, denn ‚der Rhythmus der Arbeit bestimmt den Tagesablauf der Familie, die Häufigkeit und die Qualität der familialen Interaktionen‘ (BÖSEL 1976, 97 zit. nach GOLDBRUNNER 1996, 49). Außerdem ist jede Arbeit mit bestimmten Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen gekoppelt, die innerhalb der Familie zu Konflikten führen können, bspw. wenn hierarchische Machtverhältnisse des Arbeitsplatzes auf den kommunikativen Umgang mit den

Kindern übertragen werden. Überdies projizieren Eltern aus Multiproblemfamilien häufig ihre beruflichen Erwartungen auf ihre Kinder, ungeachtet, ob diese Vorstellungen überhaupt erreichbar oder von den Kindern erwünscht sind (GOLDBRUNNER 1996, 49f.).

Arbeitslosigkeit

Ein weiteres häufig anzutreffendes Kriterium bei Familien in Multiproblemlagen ist Arbeitslosigkeit. Insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile führt zu Resignation, da Bemühungen um eine neue Arbeitsstelle häufig ergebnislos verlaufen. GOLDBRUNNER beschreibt zwei Gefährdungen, die mit Arbeitslosigkeit einhergehen. Einerseits können fehlende Ressourcen einer sinnvollen Gestaltung der freien Zeit suchtartige Ersatzbefriedigungen bedingen, andererseits können illegale Beschäftigungen wie Schwarzarbeiten oder andere zweifelhafte Tätigkeiten weitere Gefährdungen nach sich ziehen (GOLDBRUNNER 1996, 48). Ein primäres Problem bei eintretender Arbeitslosigkeit liegt in den Familien jedoch in der Verschiebung der traditionellen Rollenverteilung von Mann und Frau begründet.

„Veränderungen können durch ein starres Rollenklischee des Vaters, aber auch durch Ängste der Mutter, Funktionseinbußen zu erleiden, wenn sie Aufgaben an den Vater abgibt, behindert werden. In einer derartigen Situation wird der Status quo zuweilen dadurch aufrechterhalten, dass der Vater durch Überstrenge seine Scheinautorität zu demonstrieren versucht, während die Mutter die Kinder gegen die Angriffe des Vaters in Schutz nimmt“ (ebd.).

Zwar wird auf diese Weise die Beziehung der Mutter zu den Kindern gefestigt, kann jedoch in der Phase der Pubertät zu Schwierigkeiten beim Ablösungsprozess führen, wenn die Mutter nicht über ausreichend Distanz zu ihren Kindern verfügt. Übernimmt hingegen die Frau als Ausgleich eine Erwerbstätigkeit, ist damit eine kaum zu bewältigende Doppelbelastung verbunden (a.a.O., 48f.).

GOLDBRUNNER weist abschließend darauf hin, dass die familiären Auswirkungen von Arbeitslosigkeit sehr hoch sind, meistens jedoch bereits vorhandene Beziehungsschwierigkeiten innerhalb der Familie die Situation zusätzlich erschweren (ebd.). CHASSÉ beschreibt primär die Folgen von Arbeitslosigkeit für die Kinder der Familien. Auch wenn die Eltern den Versuch unternehmen, die Kinder vor den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit zu bewahren, so sind diese dennoch häufig von psychosozialen Folgen betroffen:

„Da die Arbeitslosigkeit häufig wenig qualifizierte Familienväter betrifft, die vorher schon in einer benachteiligten Lebenssituation lebten, wird die Arbeitslosigkeit für viele Kinder der Unterschicht als Verschärfung einer immer schon restriktiven Lebenssituation wirksam“ (CHASSÉ 1995, 186).

Als mögliche Folgen für die Kinder lassen sich psychische Auffälligkeiten wie Schlafstörungen, motorische Unruhe, emotionale Labilität, Konzentrationsschwäche, Angstzustände sowie Regressionen nennen. Überdies können sich soziale Auffälligkeiten entwickeln wie Angst vor Stigmatisierung, Verleugnung der Arbeitslosigkeit gegenüber Außenkontakten, schulischer Leistungsabfall, Distanzierung von den Eltern, Abbruch sozialer Kontakte sowie delinquentes Verhalten (CHASSÉ 1995, 186).

Die Wohnsituation

Die Wohnverhältnisse von Familien in Multiproblemlagen sind häufig durch die eingeschränkten finanziellen Mittel und aufgrund meist mehrerer Kinder sehr beengt. Allerdings nicht nur die Größe der Wohnung, sondern insbesondere die Wohnlage zieht in vielen Fällen isolierende und diskriminierende Effekte nach sich (GOLDBRUNNER 1996, 51). Beengte Wohnverhältnisse wirken sich auf das familiäre Zusammenleben aus, insofern als ausgewogene Beziehungen eine Balance zwischen Intimität und Distanz voraussetzen. So können Konflikte innerhalb der Familie entstehen, weil nicht genügend Raum für unterschiedliche Aktivitäten vorhanden ist. Vielmehr bergen jedoch interpersonale Nähe und Distanz Probleme, wenn bei Konflikten innerhalb der Familie keine Möglichkeit vorhanden ist, „sich aus dem Weg zu gehen“.

„Das hohe Ausmaß feindseliger Kommunikation unter beengten räumlichen Bedingungen ist nicht ausschließlich ein Zeichen vorhandener Aversionen, sondern auch eine Folge davon, dass die persönliche Schutzzone durchbrochen wird“ (ebd.).

Des Weiteren beeinträchtigen beengte Wohnverhältnisse die Ausdifferenzierung der familiären Subsysteme, die eine wichtige Rolle spielen bei der Ausbildung der Individualität der einzelnen Familienmitglieder. In Bezug auf das geschwisterliche Subsystem besteht eine Gefahr darin, dass die Eltern voreilig in die Interaktionen des Geschwisterspiels eingreifen, wenn sich Erziehungspersonen und Kinder hauptsächlich im selben Raum aufhalten. Darüber hinaus ist das elterliche Subsystem von den beengten Verhältnissen betroffen, insofern als ihre Intimsphäre, bspw. durch

das Schlafen eines Kindes im Ehebett, eingeschränkt wird. Ebenso bleiben nur selten Konflikte zwischen den Ehepartnern vor den Kindern verborgen. Zuletzt weist GOLDBRUNNER darauf hin, dass die räumliche Nähe starke Abgrenzungstendenzen mobilisiert, die sich vor allem in aggressiven Verhaltensweisen manifestieren können (a.a.O., 52).

Das innere Familiensystem

Im Weiteren soll auf Symptome und Risiken im inneren Familiensystem eingegangen werden. Einige Aspekte hierzu sind bereits angesprochen worden. Nach HOPF handelt es sich um „überwiegend desorganisierte Familien mit schnell aufeinander erfolgten Kinder-Geburten, die aber die Hoffnungen der zumeist sehr jungen Partner nicht erfüllen und garantieren konnten“ (HOPF 2001, 31). Überdies ereignen sich bei Familien in Multiproblemlagen häufig schnelle Trennungen und Neukonstellationen in den Familienformen. Zudem leben sie oft in unklaren Paarkonstellationen, „so dass symbiotisches Klammern und die Unfähigkeit zum selbständigen Alleinsein zu beobachten sind“ (ebd.). MATTER hat sich ebenfalls mit der Beziehungsstruktur und der Rollenverteilung in sozial benachteiligten Familien auseinandergesetzt. Es erscheint in Bezug auf Elternarbeit an Schulen wichtig, herauszustellen, dass die Rollenverteilung von Mann und Frau in diesen Familien häufig dem traditionellen Verhältnis entspricht, insofern als die Mutter für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig ist, während dem Vater die klassische „Ernährerrolle“ zukommt. Demzufolge besteht zwischen Vater und Kindern nach wie vor oft eine relativ große Distanz, insbesondere weil Väter ihre Rolle selbst häufig als autoritär definieren, was wiederum mit den hierarchischen Verhältnissen im Arbeitsleben zusammenhängt (MATTER 1999, 24f.). An dieser Stelle soll bereits betont werden, dass es in Beratungsverhältnissen nicht darum gehen kann, sich über die Leitbilder der Familien hinweg zu setzen.

Das Kinder-System der Familien

Im Folgenden soll das Kinder-System der Familien betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um die Interaktionen zwischen Eltern und Kind. In Bezug auf Familien in Multiproblemlagen gibt es nur wenige Aussagen darüber, wie sie die Erziehung ihrer Kinder gestalten. Nach SCHULZE lassen sich in diesen Familien

Risikofaktoren wie Gewalt, Gleichgültigkeit gegenüber den Kindern, Überbehütung, Überforderung sowie Resignation der Eltern bei der Erziehung festmachen (SCHULZE 2005, 153). Herrscht als soziales Merkmal eine Vernachlässigung vor, zeichnet sich diese nach HOPF durch mangelnde Pflege und Versorgung wie Nahrung, Körperpflege und Kleidung aus. Außerdem spricht er von unzureichender emotionaler Förderung sowie unangemessenen oder ausweichenden Reaktionen auf die entsprechenden Wünsche eines Kindes. Weitere Kriterien wie unzureichende erzieherische Förderung, Vernachlässigung von schulischer Hausaufgabenhilfe, Hinnahme von Schulschwänzen sowie unzureichender Schutz vor Risiken und Gefahren, wie äußere, gesundheitliche oder beziehungsmaßige, werden hier genannt, um „Vernachlässigungsfamilien“ zu beschreiben (HOPF 2001, 31).

Nach BENKMANN dominieren in benachteiligten Milieus neben restriktiven und autoritären ebenso laissez-faire Praktiken in der Erziehung, und den Kindern werden nur geringe Anreize etwa für die Entwicklung leistungsmotivierten und sprachlich differenzierten Verhaltens geboten (BENKMANN 1998, 485). Auf die Auswirkungen von Multiproblemlagen für den schulischen Bereich wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen.

Abschließend erscheint ein weiterer Gegenstandsbereich von Bedeutung, der sich den Systembereichen von HOPF nur schwer zuordnen lässt, aber dennoch nicht unberücksichtigt bleiben sollte im Hinblick auf schulische und außerschulische Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten. Es handelt sich dabei um den Bereich der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation.

Sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation

MATTER weist darauf hin, „dass sich sozial benachteiligte Familien im Sprachgebrauch von privilegierteren und besser ausgebildeten und geschulten Familien unterscheiden“ (MATTER 1999, 26).

Demzufolge sind die Sprachinhalte von „Multiproblemfamilien“ primär auf die aktuelle Gegenwart gerichtet, weniger vergangenheits- oder zukunftsorientiert. Negative Gefühle werden sehr direkt ausgedrückt, positive, liebevolle Empfindungen werden weniger angesprochen. Dieses sprachliche Verhalten hängt damit zusammen, dass der persönliche Selbstwert durch Angriff, Projektion, Entwertung anderer geschützt werden soll (ebd.). Des Weiteren lässt sich die Sprache von Familien in

Multiproblemlagen als handlungsorientiert und konkret beschreiben, weniger auf innere Vorgänge und ihre Artikulation gerichtet. MATTER zeigt auf, dass Metaphern, Bilder, Analogien sowie Geschichten „statt reduziert-abstrakter Theoriekonzepte“ verwendet und ebenfalls verstanden werden. Außerdem ist die Bedeutung sprachlicher Begriffe von dem Hintergrund und der Lebenserfahrung abhängig und unterscheidet sich ebenfalls nach kontextuellen und situativen Faktoren (ebd.).

Als nichtsprachliche Kommunikationsform bezeichnet MATTER das Handeln („Agieren“). Der Begriff des Agierens stammt aus dem therapeutischen Sprachgebrauch und meint, „dass Gefühlsspannungen nicht ausgehalten werden können und deshalb in Handlungen (zum Beispiel Flucht, Schlagen etc.) umgesetzt werden müssen“ (MATTER 1999, 26). Diese Form des Handelns wird als eine Abwehrform aufgrund mangelnder Introspektion einer Person verstanden (ebd.).

Abschließend soll erneut darauf hingewiesen werden, dass die vorangegangenen Ausführungen zu den Lebenswelten von Familien in Multiproblemlagen nicht als Pauschalisierungen missverstanden werden dürfen. Im Rahmen der Kooperation und Beratung mit Familien in Multiproblemlagen sollte die entsprechende Fachperson immer versuchen, einen persönlichen Kontakt herzustellen, um sich ein „reales“ Bild von der Familiensituation machen zu können.

1.4 Beratungsbedarf im schulischen Handlungsfeld

Im vorherigen Kapitel wurden bedeutsame Bereiche der Lebenswelten von Familien in Multiproblemlagen beschrieben sowie mögliche Auswirkungen in Bezug auf die Lebenslagen der Kinder bereits in Ansätzen genannt. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Beratung und Unterstützung von Familien in Multiproblemlagen in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Damit ist impliziert, dass der Beratungsbedarf im schulischen Feld sichtbar wird. Deshalb wird im Folgenden vertiefend der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die erschwerten Lebensverhältnisse jener Kinder im schulischen Handlungsfeld widerspiegeln. Dabei sollen zunächst allgemeine Aussagen zu Lebens- und Schulproblemen diskutiert werden, bevor im Anschluss daran eine individuelle Schwerpunktsetzung für den sonderpädagogischen Bereich der Lernbehindertenpädagogik vorgenommen wird.

1.4.1 Lebensprobleme und Lernprobleme

Es ist mittlerweile unbestritten, dass familiäre Sozialisationsbedingungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung schulischer Fähigkeiten haben. Insbesondere in Folge der Ergebnisse der PISA-Studien wird die Relevanz der bildungspolitischen Bedeutung der Familie hervorgehoben, insofern als

„[...] die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden“ (BMFSFJ 2002, 35).

Die Familie kann als primäre Sozialisationsinstanz verstanden werden, da die Kinder in ihr Fähigkeiten, Wertvorstellungen sowie Orientierungen erlangen, die für ihr weiteres Leben von Bedeutung sind, insbesondere für ihre schulische Entwicklung. Da Eltern eine zentrale Modell- und Vorbildfunktion ausüben, indem sie bestimmte Entwicklungsanreize setzen, beginnen Kinder ihre Schullaufbahn mit sehr unterschiedlichen kognitiven und affektiven Lernvoraussetzungen (PAPASTEFANOU 2006, 148). Insbesondere haben die Ergebnisse der PISA-Studien gezeigt, dass der soziokulturelle und der sozioökonomische Status der Familien maßgeblich über den Schulerfolg von Kindern entscheidet (SCHULTZ et. al 2006, 332).

Die Relevanz der primären Sozialisationsinstanz der Familie erhält bei Familien in Multiproblemlagen einen besonderen Stellenwert: Aus den Lebensproblemen der Familien und Kinder resultieren häufig Lernprobleme in der Schule². Nach SCHULZE wirken belastende Erfahrungen und Lebensverhältnisse der Kinder oft als Stressoren³ unmittelbar in den Unterricht hinein (SCHULZE 2005, 147). Jene Stressoren wirken sich auf die Bewältigung der schulischen Anforderungen aus und können sich in sehr unterschiedlicher Weise äußern.

Häufig wird dann von „auffälligen“, „schwierigen“ oder „Problemschülern“ gesprochen. Damit verbunden sind ebenso häufig etikettierende Verhaltensbeschreibungen wie „aggressiv“, „verhaltensauffällig“, „lernschwach“, „faul“ etc. Derartigen Zuschreibungen müssen jedoch wissenschaftlich fundierte sowie differenzierte Aussagen zu möglichen Problemlagen von Schülern entgegengesetzt werden. Dabei ergibt sich allerdings die Schwierigkeit, dass sich

2 Es kann an dieser Stelle nicht auf den Aspekt der „Chancenungleichheit“ in der Zuweisung zu den einzelnen Schulformen eingegangen werden.

3 Als Stressoren (dt. Stressfaktoren) werden alle inneren und äußeren Reizereignisse bezeichnet, die eine adaptive Reaktion erfordern.

gegenwärtige Publikationen ausschließlich mit Einzelaspekten familialer Problemlagen und den daraus resultierenden Folgen für Kinder im schulischen Bereich befassen. So werden bspw. bei HOPF Lebens- und Lernprobleme von Schülern im Zusammenhang von Behinderten- und Nichtbehinderten Integration, ethnischer und kultureller Integration, Trennung und Scheidung, Suchtkrankheiten, Armut und Sozialhilfe, Kinderkriminalität und Schulverweigerung sowie in Bezug auf Muslime in deutschen Schulen thematisiert (vgl. HOPF 2001). Ebenso befasst sich SCHULZE ausschließlich mit Erklärungszusammenhängen zwischen Familien in Multiproblemlagen und Kindern mit schulaversiven Verhaltensweisen (vgl. SCHULZE 2005). Jene Ausführungen differenziert darzustellen, würde einerseits den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten. Andererseits würde eine eingehende Erläuterung der verschiedenen Probleme von Schülern den Ansatz dieser Arbeit verfehlen, insofern als es für den hier im Zentrum stehenden systemischen Beratungsansatz weniger relevant ist, welche speziellen Probleme den Schüler und seine Familie in die Beratung geführt haben. Dies wird in II.3 noch eingehender erläutert.

Es soll daher allgemein von *Stressoren in der kindlichen Entwicklung im Schnittpunkt von Familie und Schule im Bereich sozialer, psychischer, kognitiver sowie motorischer Kompetenzen, die einen Einfluss auf schulisches Lernen haben können*, gesprochen werden. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Schwierigkeiten im Lernen, Leisten, Verhalten und Erleben (HENNIG, EHINGER 1999, 14). Damit wird konstatiert, dass sich die Problemlagen im schulischen Feld ebenso vielschichtig und wechselseitig bedingend gestalten können, wie dies im Zusammenhang mit ihren Herkunftsfamilien bereits diskutiert wurde. Entsprechend soll in dieser Arbeit von „Kindern bzw. Schülern in Multiproblemlagen“ gesprochen werden (vgl. SCHULZE, WITTRICK 2005). Einerseits bietet diese Definition den Vorteil, einseitig-kausale Zuschreibungen zu vermeiden. Andererseits wird sie derart weitreichend formuliert, um herauszustellen, dass sich der Handlungsbedarf in Form von Unterstützung und Beratung seitens der Schule nicht ausschließlich auf Hilfen zur Kompetenzentwicklung kognitiver Fähigkeiten, wie bspw. Lese- und Rechtschreibkompetenzen, konzentrieren darf. Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten für Kinder und Familien in Multiproblemlagen haben letztlich das Ziel, zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers beizutragen. Dafür ist ein sinnvolles Zusammenwirken von Schule und Familie

erforderlich. STILLER weist darauf hin, dass eine Reihe von Studien belegen, dass einer kontinuierliche und vertrauensvolle Kooperation von Schule und Eltern positive Auswirkungen auf die schulische und damit persönliche Entwicklung der Kinder nehmen kann (STILLER 2004, 13).

Um den Beratungsbedarf von Kindern und Familien in Multiproblemlagen im schulischen Handlungsfeld herauszuarbeiten, musste zunächst die Annahme formuliert werden, dass jene Kinder mit Problemlagen im Schnittpunkt des familialen und schulischen Wirkungsraums konfrontiert sind. Es kann jedoch immer nur von möglichen Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung ausgegangen werden. Die Resilienzforschung⁴ hat deutlich gemacht, dass sich viele Kinder trotz widrigster Lebensumstände (Risikofaktoren) aufgrund spezieller Schutzfaktoren erstaunlich positiv und kompetent entwickeln (vgl. WUSTMANN 2004).

1.4.2 Familien in Multiproblemlagen und die Schule für Lernhilfe

Da die vorliegende Arbeit im sonderpädagogischen Wissenschaftsbereich verfasst wird und die ausgewählte Thematik „Familien in Multiproblemlagen“ aus diesem Feld aufgegriffen wurde, soll im Folgenden geklärt werden, inwieweit jene Zielgruppe im Handlungsfeld der Sonderschulpädagogik ihre Relevanz erhält.

Die Sonderpädagogik besaß in ihrem eigenen Selbstverständnis schon immer ein besonderes Interesse an der Familie der Kinder und Jugendlichen, mit denen sie sich in ihren Arbeitsfeldern befasst (JETTER 2003, 25). Jenes eigene Selbstverständnis lag zunächst viele Jahrzehnte in dem so bezeichneten „medizinischen Modell“ begründet, insofern als die seelischen und geistigen Entwicklungsprobleme eines Kindes als individueller Defekt durch Vererbung der Herkunftsfamilie betrachtet wurden. Bereits 1925 hatte der Pädagoge OTTO RÜHLE die Verelendung des proletarischen Kindes verantwortlich gemacht hatte für dessen schlechte Entwicklung. Es dauerte jedoch weitere 50 Jahre bis sich die Sonderpädagogik mit der Chancenlosigkeit von Kindern aus unterprivilegierten Familien auseinandersetzte (a.a.O., 25f.).

Der von JETTER beschriebene Umbruch wurde so dann insbesondere in der

4 Der Begriff „Resilienz“ leitet sich von dem engl. Wort „resilience“ („Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit“) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen. Sie kann als psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken verstanden werden (vgl. WUSTMANN 2004).

Lernbehindertenpädagogik diskutiert. Ende der 60er Jahre richtete sich der Fokus in Bezug auf die Ursachen von Lernbehinderung auf die sozio-ökonomische bzw. sozio-kulturelle Benachteiligung dieser Schülerschaft mit dem Motiv, „ein mit dem herkömmlichen, intelligenzbezogenen Verständnis der Lernbehinderung konkurrierendes Erklärungsmodell zu propagieren“ (SCHRÖDER 2005, 159). Vor allem BEGEMANN machte 1970 darauf aufmerksam: „Hilfsschüler sind sozio-kulturell Benachteiligte“ (ebd.). Untersuchungen während der 70er Jahre ergaben so dann, dass 80-90% der Schülerschaft der Schule für Lernbehinderte bzw. ihrer Herkunftsfamilien aus unteren bis untersten sozialen Schichten stammen (WERNING, LÜTJE-KLOSE 2003, 48). Die Schichtzugehörigkeit zur (unteren) Unterschicht kann jedoch nicht zwangsläufig mit dem Status „lernbehindert“ gleichgesetzt werden (SCHRÖDER 2005, 160). Lediglich 10% aller Unterschichtskinder besuchen die Schule für Lernhilfe, der Großteil befindet sich hingegen an Grund- und Hauptschulen (WERNING, LÜTJE-KLOSE 2003, 49).

„Aus der Überrepräsentierung von Kindern aus der unteren Unterschicht in der Schule für Lernbehinderte ist allerdings auf jeden Fall die Hypothese abzuleiten, dass mit der Zugehörigkeit zur unteren Unterschicht offenbar Bedingungen verbunden sind – und zwar von den ersten Lebensjahren an, in denen grundlegende Bedürfnisse zu erfüllen sind, die den Schulerfolg der Kinder stark gefährden, bei ungünstigem Verlauf und im Zusammenwirken mit anderen Faktoren bis hin zum Ausmaß der Lernbehinderung“ (SCHRÖDER 2005, 160).

Die folgende Übersicht fasst die wichtigsten Merkmale familialer Bedingungen der Schüler der Schule für Lernhilfe zusammen, die Ende der 60er und in den 70er Jahren erarbeitet wurden. Diese stimmen mit den für Familien in Multiproblemlagen konstatierten Merkmalen (siehe 1.2) weitestgehend überein:

- Niedrige berufliche Position des Vaters
- Arbeitslosigkeit
- Überdurchschnittliche Kinderzahl
- Geringes verfügbares Einkommen
- Beengte Wohnverhältnisse/schlechte Wohnlage
- Alleinerziehende (infolge von Scheidung und Trennung)
- Sozialisationschwäche des Unterschichtvaters
- Unterschichtenmatriarchat
- Mangel an festen und innerlichen Familienbeziehungen
- Mangelnde Zuwendung der Mutter
- Situation des unerwünschten Kindes
- Alkoholmissbrauch
- Aggressionen innerhalb der Familie
- Gesundheitliche Auffälligkeiten
- Unangemessene Ernährungsgewohnheiten

- Unzureichende medizinische Vorsorge
- Restringierter Sprachcode

(SCHRÖDER 2005, 160ff.).

Während weitere Untersuchungen des Zusammenhangs zwischen sozialer Benachteiligung und Lernbehinderung durch die Intensivierung der Integrationsdiskussion Anfang der 80er Jahre vorerst an den Rand gedrängt wurden, zeigen neuere Studien, dass diese Thematik nach wie vor relevant ist (BENKMANN 1998, 485). „Die Schule für Lernbehinderte ist und bleibt eine Schule für sozial Benachteiligte [...]“ (WOCKEN 2000, 501 zit. nach STILLER 2004, 38). Die Klientel der Schule für Lernhilfe hat sich allenthalben dahingehend verändert, dass im Vergleich zu den 70er Jahren ein hoher Anteil von Kindern aus Migrationsverhältnissen⁵ hinzugekommen sowie die Arbeitslosigkeit der Elternschaft aufgrund der gewandelten wirtschaftlichen Verhältnisse in Deutschland noch gestiegen ist (ebd.).

In den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (1999) wird die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen der Schule für Lernhilfe dahingehend beschrieben, dass mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten einhergehen. Diese können sich unmittelbar auf alle grundlegenden Entwicklungsbereiche auswirken. Insbesondere haben diese Schüler Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik, in Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen, in der Aufmerksamkeit, in der Entwicklung von Lernstrategien, in der Aneignung von Bildungsinhalten, in Transferleistungen, im sprachlichen Handeln, in der Motivation, im sozialen Handeln sowie im Aufbau von Selbstwertgefühl und einer realistischen Selbsteinschätzung (KMK 1999, 3f.).

„Beeinträchtigungen in den genannten Entwicklungsbereichen haben wiederum Auswirkungen auf Denken, Orientierungsfähigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen. Hierbei werden Ausmaß und Folgen einer Lernbeeinträchtigung insbesondere vom soziokulturellen Umfeld, von der Einstellung und dem Verhalten von Bezugspersonen, vor allem von Familienmitgliedern beeinflusst“ (ebd.).

Es kann an dieser Stelle nur darauf verwiesen werden, dass sonderpädagogischer Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen nicht alleingültig durch soziale Faktoren verursacht wird. Es wird gegenwärtig von einem multifaktoriellen

⁵ Der Aspekt des Migrationshintergrundes kann im Weiteren Verlauf dieser Arbeit keine Berücksichtigung finden.

Verursachungszusammenhang ausgegangen (vgl. SCHRÖDER 2005; WERNING, LÜTJEKLOSE 2003). In der vorliegenden Arbeit wird der Schwerpunkt jedoch auf die sozialen Faktoren gelegt. Aufgrund der Überrepräsentierung familialer Multiproblemkontexte an dieser Schulform, kann ein erhöhter Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten angenommen werden⁶.

In den nachfolgenden Kapiteln soll untersucht werden, inwieweit diesem Bedarf an der Schule für Lernhilfe begegnet wird.

⁶ Wird fortlaufend lediglich der Begriff „Schule“ benutzt, so ist hiermit immer die „Schule für Lernhilfe“ gemeint.

2. Kooperation von Schule und Familie

Im ersten Kapitel wurde herausgearbeitet, dass Kinder aus Familien in Multiproblemlagen einen erhöhten Bedarf an Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten im schulischen Handlungsfeld aufweisen, so dass ein sinnvolles Zusammenwirken von Schule und Familie erforderlich ist. Deshalb soll folgende Fragestellung im Zentrum stehen: *Wie gestaltet sich die Kooperation von Schule (für Lernhilfe) und Familien in Multiproblemlagen?*

Hierfür soll zunächst auf die Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern im Handlungsfeld der Sonderpädagogik, insbesondere der Lernbehindertenpädagogik, eingegangen werden. Daran anknüpfend werden die für die Schule (für Lernhilfe) relevanten rechtlichen Bestimmungen in den Blick genommen. Im Anschluss wird anhand der Ergebnisse zweier Studien zur Kooperation von Schule und Familie die aktuelle Umsetzung in der Schulpraxis betrachtet. Abschließend folgt eine differenzierte Auseinandersetzung der Thematik mit der ausgewählten Adressatengruppe der Familien in Multiproblemlagen.

2.1 Entwicklung der Elternarbeit in der Sonderpädagogik

Betrachtet man zunächst die fachwissenschaftliche Publikationslage der letzten Jahrzehnte im Bereich der Sonderschulpädagogik, so wird deutlich, dass bis heute, insbesondere in der Lernbehindertenpädagogik, nur wenige Veröffentlichungen zur Thematik „Elternarbeit/Kooperation von Schule und Familie“ vorliegen.

In Folge der Debatten zur sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Benachteiligung der Schülerschaft der Schule für Lernhilfe Ende der 60er Jahre wurden in erster Linie didaktische Modelle hervorgebracht (vgl. hierzu BEGEMANN 1968; 1970, WESTPHAL 1998). Weitaus weniger wurde die daraus abzuleitende Relevanz für eine konkrete Umsetzung von Elternarbeit thematisiert (vgl. hierzu KERKHOF 1979; HACK et. al 1982). Mit der Anfang der 80er Jahre aufkommenden Integrationsdiskussion und ihrer maßgebenden Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik der folgenden Jahrzehnte wurde diese Thematik zunächst an den Rand gedrängt. In dieser Phase wurden die Erkenntnisse zur sozialen Benachteiligung der Schülerschaft der Schule für Lernbehinderte vorwiegend unter dem Aspekt der Chancengleichheit behinderter und nicht-behinderter Kinder im

gemeinsamen Unterricht diskutiert, (vgl. hierzu BEGEMANN 2000) und die Rechte von Eltern im Hinblick auf die Schullaufbahnentscheidung lernbehinderter Kinder in den Blick genommen (vgl. hierzu SPECK 1997). Darüber hinaus wurde in der Weiterentwicklung der integrativen Pädagogik der Familie verstärkte Berücksichtigung im Rahmen der „Kind-Umfeld-Diagnose“ zuteil, allerdings ist bis heute weitestgehend ungeklärt, wie eine diesbezügliche wechselseitige Kooperation konkret umzusetzen sei (vgl. hierzu SANDER 1998).

Eine eingehende Überprüfung der aktuellen Literaturlage zum Thema Elternarbeit im Bereich Beeinträchtigungen des schulischen Lernens kann dahingehend gedeutet werden, dass der Thematik nach wie vor nur geringe Bedeutsamkeit eingeräumt wird. THOME und REUSS resümieren: „In der (Sonder- und Sozial-) Pädagogik ist die Notwendigkeit der intensiven und professionellen Elternarbeit an Schulen erst sehr spät entdeckt und bis heute stark vernachlässigt worden“ (THOME, REUSS 1993, 15 zit. nach STILLER 2004, 9).

Grundsätzlich kann die Entwicklung der Zusammenarbeit von Schule und Familie als eine Entwicklung von der „Arbeit an Eltern“ hin zu einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ beschrieben werden (TEXTOR 2006, 7). Die in der Sonderpädagogik in den 70er Jahren aufkommende Berücksichtigung der familialen Lebensbedingungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien wurde zunächst durch ein hierarchisches Verhältnis bestimmt. „Es liegt nahe, dass die Sonderpädagogik sich darauf besann, auf die Familien ihrer Zöglinge gezielt Einfluss zu nehmen“ (JETTER 2003, 27). Der damit verbundene Grundgedanke lag in der Annahme begründet, dass jene Familien ihre gesetzlich zugewiesenen ureigenen Erziehungsaufgaben nur unzureichend wahrnahmen oder wahrzunehmen imstande seien (ebd.). Hiermit scheint die Klientel von Familien in Multiproblemlagen, insbesondere der Schule für Lernbehinderte, angesprochen zu sein. Die Auseinandersetzung mit jenen Familien wurde zunächst vorzugsweise an die Sozialarbeit, Sozialpädagogik und die aufkommende Erziehungsberatung delegiert (ebd.) Im Vordergrund standen zunächst jene Familien, die ein nachweisbares Interesse an der bestmöglichen Förderung ihrer Kinder zeigten. Dabei handelte es sich primär um Familien mit Kindern mit Beeinträchtigungen aufgrund nachweisbarer körperlicher Schädigungen oder krankheitsbedingter Funktionsstörungen. Mit der Differenzierung des deutschen Sonderschulwesens und der Ausweitung der sonderpädagogischen Handlungsfelder im Anschluss an die

Gutachten und Studien der Bildungskommission (1973) wurden so dann Familienberatung und Familienarbeit für die soeben umschriebenen Familien ein vordringliches Thema, insbesondere im Arbeitsbereich der Frühförderung (JETTER 2003, 27). Jedoch ergaben sich auch für jene Klientel der hier als bereitwillig bezeichneten Eltern Schwierigkeiten, insofern als zunehmend festgestellt wurde, dass eine einseitige Beeinflussung seitens der professionellen Erzieher nur wenig zu den gewünschten Zielen beitrug. „Aus der Familie mit einem behinderten Kind wurde oft rasch eine ‚behinderte Familie‘, nicht nur in den Augen der professionellen Helfer, sondern auch aus deren eigener Sicht“ (ebd.).

Den darauf folgenden Wandel stellt JETTER von mehreren Seiten ausgehend dar. Von Seiten der „modernen Familien“ wurde der Umgang als „Objekt professionellen Handelns“ kritisiert. Innerhalb der sonderpädagogischen Disziplinen wurden die Aufgabenstellungen in Bezug auf Kinder und ihre Familien immer weniger problemorientiert, sondern zunehmend, insbesondere im Zuge der Integrationsbewegung, stärken- und ressourcenorientiert betrachtet. „Dazu gesellte sich die neue Form des systemischen Denkens, das ein völlig neues Licht sowohl auf die Entwicklung eines Kindes als auch auf die Familie als soziale Institution warf“ (ebd.). JETTER fasst zusammen, dass damit im professionellen Konsens eine Entwicklung von der „sonderpädagogischen Familienarbeit“ hin zur „Zusammenarbeit mit der Familie“ konstatiert wurde. „Die Familie soll dabei nicht länger Objekt oder verlängerter Arm sonderpädagogischen Handelns sein, sondern gleichberechtigter Partner mit eigenen Kompetenzen“ (ebd.). Dennoch stellt JETTER abschließend in Frage, inwieweit jene Neuorientierung einer gleichberechtigten kooperativen Zusammenarbeit auch für die schulische Klientel der Familien in Multiproblemlagen geltend gemacht wird (a.a.O., 27f.).

Hieran anschließend soll im Folgenden überprüft werden, wie sich die Kooperation von Schule und Familien in Multiproblemlagen aktuell gestaltet. Dafür werden zunächst die rechtlichen Bestimmungen im Bereich Schule in den Blick genommen.

2.2 Rechtliche Bestimmungen

Vom Grundgesetz ausgehend wird Eltern ein Recht auf die Erziehung ihrer Kinder garantiert. Gleichzeitig ist dieses Recht mit der Pflicht zur Erziehung der Kinder verbunden (BAUER 2006, 110). Im Artikel 6 (Ehe – Familie – Kinder) des

Grundgesetzes (GG) heißt es:

„(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (STILLER 2004, 16).

Zugleich wurden durch die Einführung der Staatsschule und ihrer Ausrichtung an der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert vergleichsweise starke Erziehungsrechte seitens der Schule festgeschrieben. Nach Artikel 7 (Schulwesen) des GG heißt es, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (a.a.O., 17). Nach BAUER konstituiert das Grundgesetz mit der Gleichsetzung von staatlichem Erziehungsauftrag und Elternrecht ein potentiell konfliktreiches Spannungsfeld (BAUER 2006, 110). Das Bundesverfassungsgericht urteilte im Jahr 1972 zum Verhältnis von Elternhaus und Schule, dass der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet ist. Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule sollte als ein sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken gestaltet werden (KRUMM 1991, 894 zit. nach STILLER 2004, 17). Aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer konnte die Rechtssprechung nur wenige Umsetzungsmöglichkeiten für das Zusammenwirken festlegen, wie z.B. das Wahlrecht der Eltern in Bezug auf die einzelnen Schulformen (JÜLICH 1993, 172 zit. nach STILLER 2004, 17).

In der Schulgesetzgebung der verschiedenen Bundesländer wird nach wie vor eine generelle Dominanz staatlicher Schulaufsichtsrechte gegenüber elterlichen Erziehungs- und Mitwirkungsrechten sichtbar (BAUER 2006, 110). In erster Linie wurde eine Abklärung von Rechten und Einflussmöglichkeiten von Eltern auf das Geschehen in der Schule erreicht. Von einer Kooperationsgestaltung zwischen gleichberechtigten Partnern kann nicht gesprochen werden (a.a.O., 110f.).

Im Niedersächsischen Schulgesetz §55 heißt es so dann:

„(2) Die Schule führt den Dialog mit den Erziehungsberechtigten sowohl bezüglich der schulischen Entwicklung als auch des Leistungsstandes des Kindes, um entwicklungsspezifische Problemstellungen frühzeitig zu erkennen und gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten zu bewältigen“ (GEW NIEDERSACHSEN 2006, 21).

Hier wird zwar von einer gemeinsamen Bewältigung gesprochen, dennoch werden keine spezifischen Umsetzungsmöglichkeiten konkretisiert.

Im Runderlass der MK (Niedersächsisches Kultusministerium) zur Sonderpädagogischen Förderung (2005) wird die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten in Form eines kooperativen Beziehungsverhältnisses als wichtiges Element herausgestellt, insofern als von einer vertrauensvollen, partnerschaftlichen und intensiven Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften gesprochen wird. Es wird betont, dass Informationen der Erziehungsberechtigten über ihre Kinder notwendig sind und Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung ihres pädagogischen Angebots von der Mitwirkung der Erziehungsberechtigten profitieren können (MK 2005, 55).

Ebenfalls wird auf die besondere Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen von Familien hingewiesen: „Es ist davon auszugehen, dass manche Erziehungsberechtigte ein weitreichendes Expertenwissen erworben haben, andere Erziehungsberechtigte dagegen der Unterstützung und Aktivierung bedürfen“ (ebd.). Diese Formulierung kann dahingehend interpretiert werden, dass die Zusammenarbeit mit Eltern aus Multiproblemlagen ein „Zugehen“ seitens der in Schule Tätigen erfordert.

Des Weiteren wird in dem Runderlass der wechselseitige Informationsaustausch betont, insofern als ebenfalls seitens der Schule Informationen über die Entwicklung des Kindes, sein Lern- und Sozialverhalten sowie Lernerfolge und -erschwerisse an die Eltern übermittelt werden sollten. „Die gegenseitige Information ist erforderlich, um den Bildungsprozess angemessen begleiten und unterstützen zu können“ (ebd.).

Hierfür werden verschiedene Formen des Zusammentreffens von Lehrern und Elternhaus benannt. Vorgesehen sind Elternabende, die Teilnahme der Erziehungsberechtigten an Veranstaltungen der Schule sowie Besuche im Unterricht. Überdies werden Beratungsstunden und Besuche der Lehrkraft im Elternhaus als wichtige Kontaktformen benannt, die „das Verständnis der Erziehungsberechtigten für die Bemühungen der Schule wecken und deren Unterstützung bewirken“ (MK 2005, 55).

Abschließend wird auf den Austausch in Bezug auf weiterführende Maßnahmen zur Förderung des Kindes, unter anderem in Kooperation mit außerschulischen Hilfetragern verwiesen. Hierunter werden unter anderem therapeutische Angebote und Familien unterstützende Maßnahmen gefasst (ebd.).

Die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen der KMK (1999) stimmen weitestgehend mit den Ausführungen des Runderlasses zur Sonderpädagogischen

Förderung überein. Im Besonderen wird das „Zusammenwirken mit den Eltern“ herausgestellt, um den Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernhilfe „die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und ihre Integration mit Blick auf ein selbstbestimmtes Leben zu fördern“ (KMK 1999, 16). Überdies werden hier ergänzende Maßnahmen unterschiedlicher Dienste und Leistungsträger konkreter gefasst als im Runderlass zur Sonderpädagogischen Förderung:

„Daher arbeiten Schulen und Eltern mit den Gesundheits-, Sozial- und Jugendämtern, den schulpsychologischen, schul- und fachärztlichen Diensten, den Erziehungsberatungsstellen, Einrichtungen der Frühförderung, weiteren Fachleuten und Institutionen, Arbeitsämtern, Kammern und Betrieben im Interesse einer abgestimmten Förderung zusammen“ (a.a.O., 20).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ausführungen zur Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten im Runderlass zur Sonderpädagogischen Förderung sowie in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen alle wesentlichen Aspekte für eine kooperative Zusammenarbeit (siehe 2.1) enthalten: Eine gleichberechtigte Kooperation von Schule und Elternhaus sollte auf einer vertrauensvollen, partnerschaftlichen und intensiven Zusammenarbeit beruhen. Dabei kommt es im Besonderen darauf an, dass ein gegenseitiger Informationsaustausch gepflegt wird. Hierbei sollten die in Schule Tätigen die unterschiedlichen Ausgangslagen der Eltern berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund sind verschiedene Möglichkeiten des Kontakts notwendig. Einerseits sollten die in Schule Tätigen einen Einblick in die familialen Lebenswelten erhalten (z.B. durch Hausbesuche) und andererseits die Eltern in das schulische Feld integriert werden (Beratungsstunden etc.). Darüber hinaus ist es Aufgabe der Schule die Eltern über weiterführende Hilfen zu informieren und eine Kooperation mit außerschulischen Helfeträgern in Absprache mit den Eltern einzugehen.

Jedoch bleibt weiterhin zu fragen, inwieweit jene Empfehlungen tatsächlich in der konkreten schulischen Praxis umgesetzt werden.

2.3 Ergebnisse aus der Schulpraxis

Zur Darstellung der Kooperation von Schule und Familie in der konkreten schulischen Praxis sollen im Folgenden die Ergebnisse zweier Studien erläutert werden. Es handelt sich dabei zum Einen um eine Befragung von Eltern und

Sonderschullehrern, die von SODOGÉ und ECKERT im Jahre 2003 an 4 Sonderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte (KB, LB, GB und Sprache⁷) in der Stadt Köln durchgeführt wurde (vgl. SODOGÉ, ECKERT 2004). Zum Anderen wird eine Pilotstudie zur „Kooperation zwischen Familie und Schulen bei drohendem Schulabsentismus im Übergang Schule/Beruf“ des Instituts für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg von 2005 hinzugezogen. Diese Studie findet Berücksichtigung, da sie vor dem Hintergrund der Thematik „Familien in Multiproblemlagen“ entstanden ist. Entsprechend wurde sie an 3 Berufsschulen sowie an 2 Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen durchgeführt (vgl. SCHULTZ et. al 2006). Aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße [16 Lehrer, 13 Familienmitglieder] sind die Ergebnisse nicht als repräsentativ zu bewerten und können daher nur sehr vorsichtig interpretiert werden. Nach Angabe der Autoren lassen sich jedoch in vielen Bereichen Tendenzen sowie Auffälligkeiten erkennen, „die durch weitere sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen in einer größeren Untersuchungsgruppe überprüft werden sollten“ (SCHULTZ et. al 2006, 334).

Da sich die einzelnen Fragestellungen der Oldenburger Pilotstudie an dem Fragebogendesign der in Köln durchgeführten Studie orientieren, können die Ergebnisse entsprechend miteinander verglichen werden.

Darstellung der Ergebnisse

Folgende Schwerpunkte wurden in den Studien thematisiert:

- Kooperationsformen
- Häufigkeit und Bewertung der Kontakte
- Gesprächsinhalte
- Gegenseitiger Informationsaustausch
- Bewertung der Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene
- Förderliche und erschwerende Aspekte in der Kooperationsgestaltung
- Zukunftswünsche

Im Mittelpunkt *gegenwärtiger Kooperationsformen* stehen beiden Untersuchungen zufolge die traditionellen Angebote des Elternsprechtages sowie des Elternabends, die in der Regel ein- bis zweimal pro Schuljahr angeboten werden. Neben der

7 Bei den verwendeten Abkürzungen handelt es sich um folgende Förderschwerpunkte im Bereich der Sonderpädagogik: KB: Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung; LB: Förderschwerpunkt Lernen; GB: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Sprache: Förderschwerpunkt Sprache.

Kommunikationsform des Mitteilungsheftes finden gelegentlich Elterngespräche außerhalb des Sprechtages sowie Telefonate statt. (SODOGÉ, ECKERT 2004, 455; SCHULTZ et. al 2006, 335). Weitere Kooperationsformen wie Elternstammtisch, Hausbesuch, Hospitationen im Unterricht sowie gemeinsame Arbeitskreise finden in ca. 50% der Kontakte zwischen Eltern und Sonderpädagogen nicht statt (SODOGÉ, ECKERT 2004, 455). Den Ergebnissen der Oldenburger Pilotstudie zufolge werden die soeben genannten Kooperationsformen gar nicht genutzt (SCHULTZ et. al 2006, 335).

Anhand der *Bewertung der Kontakte* von Seiten der Eltern wird deutlich, dass diese die traditionellen Angebote mehrheitlich als hilfreich empfinden, jedoch zusätzliche Formen der Kooperation, unter anderem Elterngespräche außerhalb des Sprechtages, gewünscht werden (SODOGÉ, ECKERT 2004, 455). Die Lehrkräfte bewerten nahezu alle Angebote der Kooperation als positiv, jedoch betrachtet nur die Hälfte der befragten Lehrpersonen Kooperationsformen wie Hospitationen, gemeinsame Arbeitskreise mit den Eltern oder Elternstammtisch als hilfreich oder wünschenswert (a.a.O., 458). Außerdem sind deutlich weniger Familien als Lehrkräfte mit der Häufigkeit der Kontakte zufrieden, insofern als von Seiten der Familien intensivere Kontakte präferiert werden (SCHULTZ et. al 2006, 335).

Überdies fällt die *Häufigkeit der Kontaktaufnahme* seitens der Lehrkräfte geringer aus als bei den Familien (SODOGÉ, ECKERT 2004, 456). Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass die bestehenden traditionellen Angebote zwar von den Eltern als hilfreich empfunden werden, die Lehrkräfte allerdings die unzureichende Nutzung seitens der Eltern bemängeln. „Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen der positiven Bewertung dieser Angebote und der tatsächlichen Nutzung“ (a.a.O., 457f.). Der Wunsch der Eltern nach anderen Kooperationsformen spiegelt sich hier wider, insofern als die Lehrpersonen eine höhere Erreichbarkeit der Eltern bei Angeboten des persönlichen Elterngesprächs außerhalb des Sprechtages, des telefonischen Kontakts sowie bei Klassen- und Schulfesten benennen (ebd.).

Die *Gesprächsinhalte* von Lehrkräften und Familien beinhalten primär das Klären von organisatorischen Fragen. Außerdem finden Gespräche bezüglich Lernen, Leistung und Verhalten des Kindes statt, jedoch werden diese nicht immer als hilfreich empfunden (SCHULTZ et. al 2006, 335). Seltener werden Fragen zu Unterrichtsinhalten oder -methoden, zu Hausaufgaben oder Verhaltensweisen der

Mitschüler thematisiert.

Ebenfalls wird die Beratung bei familialen Problemen mit dem Kind vergleichsweise selten in Anspruch genommen, wobei jedoch die Eltern diese häufiger als hilfreich empfinden als die Lehrkräfte. Beratungen über zusätzliche außerschulische Förderung und Unterstützung finden ebenfalls relativ selten statt, und werden von Seiten der Lehrkräfte zu einem hohen Anteil als nicht hilfreich bewertet (SCHULTZ et. al 2006, 336). Nach der Kölner Studie wünschen sich 40% der Familien Beratung bei familiären Problemen mit dem Kind sowie 60% in Bezug auf zusätzliche außerschulische Förderung und Unterstützung. Hier wird deutlich, dass Familien dem Lehrer als Berater eine hohe Bedeutung beimessen (SODOGÉ, ECKERT 2004, 456).

Die Ergebnisse zum *gegenseitigen Informationsaustausch* sind beiden Studien zufolge besonders kritisch zu betrachten. Das Problem liegt insbesondere darin begründet, dass die Lehrer angeben, nur unzureichend Informationen von den Eltern über ihre Schüler zu erhalten. Nach SCHULTZ et. al erhalten die Lehrer von den Familien kaum Informationen zur Begründung von Fehltagen, zu außerschulischen Problemen des Kindes, familialen Veränderungen, zusätzlichen außerschulischen Fördermaßnahmen, besonderen Interessen und Stärken des Kindes sowie zu häuslichen Lern- und Verhaltensproblemen (SCHULTZ et. al 2006, 336). Demnach ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte keine oder nur sehr geringe Kenntnisse über die gesamte außerschulische Lebenswelt ihrer Schüler und den Wirkungsraum Familie besitzen. Nach SCHULTZ et. al bleibt daher zu fragen,

„ob dieser Mangel an Informationen an der fehlenden Bereitschaft der Eltern liegt, Informationen zu erteilen oder an fehlendem Interesse der Lehrkräfte am familialen Wirkungsraum. Möglich wäre auch, dass die Familien zurückhaltend mit Informationen sind, da sie nicht davon ausgehen, in der Schule damit auf Interesse zu stoßen“ (SCHULTZ et. al 2006, 336f.).

Demgegenüber bewerten die Familien den Informationsaustausch dahingehend, dass sie sich gut und rechtzeitig über schulische Termine informiert fühlen, jedoch den Informationsaustausch hinsichtlich außerschulischer Fördermöglichkeiten vermissen (a.a.O., 337).

Die *Bewertung der Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene* wird aus der Perspektive der Eltern sowie der Lehrkräfte beider Studien zufolge vorrangig als positiv beschrieben. Nach Angabe der Eltern nehmen sich die Lehrkräfte in den

meisten Fällen Zeit für Gespräche, in denen eine freundliche Atmosphäre vorherrscht. Zudem geben die Eltern an, bei Konflikten häufig Lösungen zu finden, mit denen beide Parteien zufrieden sind. Gegenseitige Schuldzuschreibungen für die Probleme gäbe es nur in seltenen Fällen. Überdies äußert die Mehrheit der Familien, dass die Lehrer ein offenes Ohr für ihre Fragen oder Probleme haben (SCHULTZ et. al 2006, 337).

Dieses Ergebnis steht jedoch im Widerspruch dazu, dass die Eltern angeben, nicht mit den Lehrkräften über ihre familiären Probleme zu sprechen. Es bleibt daher zu fragen, ob sich die von den Eltern als positiv benannte Gesprächsbereitschaft der Lehrkräfte lediglich auf Probleme der schulischen oder beruflichen Laufbahn beschränkt oder ob die Eltern grundsätzlich das Gefühl haben, mit den Lehrern sprechen zu können, es aber nicht tun (a.a.O., 338).

Weniger Zustimmung wird in der Kölner Studie gegenüber der Aussage „Die Lehrer loben unser Kind im Gespräch häufig“ deutlich. Zudem können lediglich weniger als 50% der Eltern zustimmen, dass die Lehrkräfte ein Interesse an Informationen über die Familie zeigen sowie Nachfragen an die Eltern nach Anregungen für den Umgang mit dem Kind richten. Diese Ergebnisse weisen auf einen Mangel an ressourcenorientiertem und wertschätzendem Umgang seitens der Lehrkräfte hin (SODOGÉ, ECKERT 2004, 457).

Aus Sicht der Lehrkräfte liegen die Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung vornehmlich in dem unzureichenden Interesse der Eltern an der schulischen Arbeit sowie der geringen positiven Rückmeldung seitens der Eltern begründet. „Hier lässt sich, ähnlich der Äußerungen der Eltern, auch aus der Lehrerperspektive ein Mangel an Wertschätzung der jeweiligen Kompetenzen beschreiben“ (a.a.O., 459). Nach SCHULTZ et. al ist hinzuzufügen, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte angibt, die Eltern würden erwarten, dass die Schule ihre Erziehungsprobleme löst (SCHULTZ et. al 2006, 338).

Außerdem wurde in beiden Studien nach *förderlichen sowie erschwerenden Aspekten in der Kooperationsgestaltung* aus Sicht der Lehrpersonen gefragt. Nach SCHULTZ et. al ist es für die befragten Lehrkräfte in erster Linie wichtig, einen persönlichen Zugang zu den Eltern zu haben. Überdies werden die eigene Sicherheit im beruflichen Alltag, das Engagement der Eltern sowie der kollegiale Austausch als hilfreiche Bedingungen genannt. Ebenfalls wird der eigenen Beratungskompetenz

und einer gemeinsamen Sprache eine hohe Bedeutung beigemessen. Zudem bewerten die Lehrkräfte erneut die Aspekte der Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die Eltern sowie den Nutzen für die eigene Arbeit durch den Kontakt mit den Eltern als förderliche Faktoren (SCHULTZ et. al 2006, 339). Die Kölner Studie erbrachte ähnliche Ergebnisse. Hier ist zusätzlich darauf hinzuweisen, dass einem Konzept zur Gestaltung der Elternarbeit eine quantitativ etwas untergeordnete Rolle zugeschrieben wird.

Als die Zusammenarbeit erschwerende Faktoren werden die geringe Beteiligung der Eltern an den Schulveranstaltungen, sprachliche Barrieren sowie eine hohe Erwartungshaltung der Eltern genannt. Darüber hinaus sehen die Lehrer den zeitlichen Aufwand, die eigene berufliche Unsicherheit sowie mögliche persönliche Vorbehalte gegenüber den Eltern als erschwerende Bedingungen an (SODOGÉ, ECKERT 2004, 460).

Zu diesen Ergebnissen gelangte auch die Oldenburger Pilotstudie. Hier wurden ebenfalls Faktoren zur Erschwernis des Kontakts untersucht, allerdings richtete sich diese Fragestellung sowohl an die Lehrkräfte als auch an die Familien. Infolgedessen wird deutlich, dass der Aspekt des zeitlichen Aufwands von beiden Seiten als erschwerend betrachtet wird (SCHULTZ et. al 2006, 339). Weitere mögliche erschwerende Aspekte wie Angst vor Vorwürfen, fehlende Sympathie sowie das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, wurden hier von beiden Seiten als bedeutungslos bewertet. Ebenfalls spielt für die befragten Lehrer entgegenkommende Kritik seitens der Familien eine sehr geringe Rolle, während möglicher Kritik von Kollegen oder der Schulleitung eine etwas größere Bedeutung zugeschrieben wird. Bei der Frage, ob ein fehlendes gegenseitiges Interesse den Kontakt erschwere, verneinen die Familien, die Lehrkräfte hingegen geben an, dass dies für sie zutrifft (ebd.).

Damit verweisen die Autoren auf eine Diskrepanz im Antwortverhalten der Familien hin:

„Hier lässt sich wiederum ein Zusammenhang herstellen zu dem Phänomen, dass trotz des von vielen Eltern wahrgenommenen vertrauensvollen Verhältnisses kein Informationsaustausch über die Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule stattfindet. Es stellt sich die Frage, ob die Eltern mangelndes Interesse der Lehrkräfte lediglich als bedeutungslos hinsichtlich der Erschwernis des Kontaktes bezeichnen oder ob sie tatsächlich keinen Mangel an Interesse erfahren“ (SCHULTZ et. al 2006, 339).

Überdies wurde in der Oldenburger Pilotstudie nach einer Erschwernis des Kontakts

hinsichtlich mangelnder Erziehungskompetenz der Eltern gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrer diesen Aspekt als sehr erschwerend bzw. erschwerend betrachtet, die Übrigen geben mehrheitlich immerhin noch „ein wenig erschwerend“ an (SCHULTZ et. al 2006, 339).

Abschließend sollen die Ergebnisse von SCHULTZ et. al in Bezug auf die *Zukunftswünsche* der Lehrer und Familien dargestellt werden. Diese Fragestellung ist in der Kölner Studie nicht enthalten gewesen. Einerseits werden die zuvor erhobenen Ergebnisse an dieser Stelle bestätigt, andererseits kommen Widersprüchlichkeiten zum Tragen. Übereinstimmend mit den zuvor getroffenen Aussagen wünschen sich die Eltern einen häufigeren Kontakt zur Schule, die Lehrer legen besonderen Wert auf ein erweitertes Interesse der Eltern. Darüber hinaus wird der Wunsch nach einer höheren Wertschätzung der Kooperation mit Familien an der Schule deutlich, insofern als ein verbesserter Austausch mit den Kollegen, mehr Fortbildungen sowie eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt werden. Diese Aussage widerspricht jedoch den vorherigen Aussagen zur Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Kontakte. Ebenfalls ist der vermehrte Wunsch nach einem schulischen Konzept zur Gestaltung der Kooperation mit den Familien als diskrepant anzusehen, da dem Fehlen eines solchen Konzepts bei der Frage nach der Erschwernis des Kontakts keine hohe Bedeutung beigemessen wurde (SCHULTZ et. al 2006, 340f.).

Schlussfolgerungen

Anhand der Ergebnisse der beiden Studien wird deutlich, dass primär eine lehrer- und schulzentrierte Ausrichtung von Elternarbeit praktiziert wird. Zum einen handelt es sich um althergebrachte Formen des Kontakts, zum anderen beschränkt sich der Austausch primär auf schulische Belange. Insgesamt wird eine Tendenz deutlich, dass die Familien sich intensivere und eine andere Art von Kontakt wünschen, wie Gespräche außerhalb des Sprechtages, Beratung bei familialen Problemen mit dem Kind sowie Beratung in Bezug auf zusätzliche außerschulische Förderung und Unterstützung. Es scheint daher vor allem angezeigt, dass die Familien stärker in das Geschehen in der Schule involviert werden und die Lehrkräfte gleichzeitig einen größeren Einblick in die Lebenswelt Familie erhalten.

Unter Kooperation wird eine Zusammenarbeit verstanden, „die bewusst, von allen Beteiligten verantwortet, zielgerichtet, gleichwertig und konkurrenzarm erfolgt“

(HEIMLICH, JACOBS 1999 zit. nach STILLER 2004, 41). Die hierfür notwendige Beziehungs- sowie Organisationsgestaltung ist jedoch weitestgehend nicht gegeben.

2.4 Kooperationserschwerisse zwischen Schule und Familien in Multiproblemlagen

Auch wenn die zuvor dargestellte Studie der Universität Oldenburg vor dem thematischen Hintergrund der Klientel Familien in Multiproblemlagen entstanden ist, so werden jedoch keine Erklärungsmuster herangezogen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den aufgezeigten Kooperationsproblemen und der Adressatengruppe besteht. Daher soll im Folgenden auf Distanzen und Konflikte der Kooperationspartner Schule und Familien in Multiproblemlagen eingegangen werden.

In den wenigen Publikationen zur Zusammenarbeit von Schule (für Lernhilfe) und Familien in Multiproblemlagen ist immer wieder die Rede von „Milieubruch“ (STILLER 2004, 19), „widersprüchlichen Lebenswelten“, oder „Begegnung mit dem Fremden“ (WEIß 2003, 117). Insbesondere WEIß will anhand dieser Begriffswahl verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit von Schule und Familien in Multiproblemlagen als ein „schwieriges Terrain“ anzusehen ist, insofern als gegenseitige Missverständnisse und Belastungen aufgrund unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten der Experten und Familien entstehen. Die Spannungspotenziale liegen vornehmlich darin begründet, dass sich die Familien in ihrer Lebensform von der mittelschichtspezifischen- (klein-) bürgerlichen Lebensform der Fachleute deutlich unterscheiden.

„Es begegnen sich dann ganz unterschiedliche ‚Welten‘, die sich oftmals gegenseitig fremd sind. Die zwischen ihnen bestehenden sozial-kulturellen Distanzen und Diskrepanzen können die Zusammenarbeit [...] erschweren“ (WEIß 2003, 117).

Die Folge sind häufig resignative Tendenzen von Seiten der Professionellen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Familien. WEIß beschreibt die aktuelle Lage im Umgang mit Familien von Kindern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wie folgt:

„Zum einen werden diese Zusammenhänge ignoriert oder bagatellisiert. Zum anderen –wohl häufiger- werden die Kinder und ihre Lebenswelt, mehr aber noch die Eltern mit Negativattributen bloßgestellt und skandalisiert“ (WEIß 2003, 117).

Anhand seiner Erfahrungen aus der Schulpraxis zeigt er auf, dass das Beziehungsverhältnis seitens der Lehrer von Pauschalvorwürfen sowie Schuldzuschreibungen geprägt ist. Die Kinder werden als Opfer ihrer Familien betrachtet und den Familien wird eine kulturelle Dysfunktionalität attestiert, insofern als sie nicht die Fähigkeiten besäßen, mit den komplexen Anforderungen unserer Kultur zu Recht zu kommen. Somit werden sie für die Entwicklungs- und Lernprobleme ihrer Kinder verantwortlich gemacht (ebd.).

„Gesellschaftliche, lebensweltliche und lebensgeschichtliche Hintergründe ihrer Motive, Denk- und Handlungsweisen werden dabei nicht differenziert bedacht, auch nicht, dass sie selbst vielleicht vor 15 oder 20 Jahren als SchülerInnen in einer ähnlichen Situation wie ihre Kinder heute waren“ (ebd.).

Folglich tendieren die Professionellen dazu, „sich das Fremde anzueignen“, indem sie eine Anpassung ihrer Wertorientierungen und Handlungsmuster seitens der Eltern fordern. Damit einher geht eine kindorientierte Elternarbeit, die darauf abzielt, die Eltern zu veranlassen, bspw. die von Lehrern wahrgenommenen Bedürfnisse ihrer Schüler angemessener zu berücksichtigen, ohne darauf zu achten ob dies unter den lebensweltlichen Bedingungen der Familien möglich ist (a.a.O., 120). Darüber hinaus zeigt MELZER auf, dass die Kontaktaufnahme seitens der in Schule Tätigen häufig primär aufgrund negativer Kommunikationsanlässe bei Leistungsproblemen und Verhaltensschwierigkeiten des Schülers erfolgt (MELZER 1996 zit. nach STILLER 2004, 12).

Von Seiten der Familien werden die Interventionen der Fachleute als ambivalent erlebt. „Sie repräsentieren eine Welt mit Werten, Normen und Anforderungen, in der diese Familien oftmals gescheitert sind und der sie deshalb mit Misstrauen begegnen“ (a.a.O., 121). WEIß beschreibt die Schule als eine „Mittelklasseninstitution“, mit der Eltern vielfältige Erfahrungen des Scheiterns, der Diskriminierung und Stigmatisierung verbinden (ebd.). So weist auch RÜEGG darauf hin, dass die Schule gegenüber der Familie die stärkere Institution darstellt, sich Eltern gegenüber der Schule sehr schwach fühlen und die Lehrer als mächtig wahrnehmen (RÜEGG 2001, 20).

KERKHOFF nennt ebenfalls Gründe für die unzureichenden Kontakte zur Institution Schule seitens der Eltern von Kindern der Schule für Lernhilfe. Mit den Multiproblemlagen im Zusammenhang stehende Verhaltensweisen wie Rückzug aus dem gesellschaftlichen Raum, allgemeine Resignation, Institutionenangst, eine von

Misserfolg gekennzeichnete Schullaufbahn des Kindes (Überweisung an die Förderschule), ein geringes pädagogisches Selbstvertrauen sowie ein zu Passivität stimmendes überidealisiertes Bild des Sonderschullehrers, können zur Vermeidung der Kontaktaufnahme führen (KERKHOF 1979, 18). Im Weiteren kann angenommen werden, dass jene Familien den Kontakt zur Schule meiden, weil sie Angst vor Stigmatisierung fürchten, insofern als es sich bei der Sonderschule um eine sozial diskriminierende Institution handelt (ebd.).

Ebenfalls suchen Familien in Multiproblemlagen selten aus eigener Initiative beraterische oder therapeutische Hilfe (CLEMENZ, COMBE 1990, 13). Nach ZENZ stehen sie professioneller Beratung und Hilfe ambivalent gegenüber. Einerseits wird sie, verbunden mit der Hoffnung auf Veränderung und Besserung, dringend gesucht, andererseits ist sie jedoch mit Ängsten verbunden:

„Angst vor Abhängigkeit, vor einer Bestätigung des persönlichen Dilemmas und vor öffentlicher Stigmatisierung; aber auch Angst davor, wieder enttäuscht, abgelehnt und verlassen zu werden und sich wiederum als ohnmächtig zu erleben“ (ZENZ 2002, 133 zit. nach (WEIß 2003, 122).

Nach WEIß ist außerdem zu beachten, dass Familien aufgrund ihrer Multiproblemlagen Erziehungsprobleme häufig als zweitrangig wahrnehmen. „Die Eltern sind häufig so von ihren existentiellen Problemen im Hier und Jetzt gefangen genommen, dass ihnen wenig psychische Energie bleibt, auf die Bedürfnisse und Probleme ihrer Kinder hinreichend zu achten“ (WEIß 2003, 126). Daher müssen Pädagogen, die sich mit kindbezogenen Anliegen an die Eltern wenden, damit rechnen, „dass ihre Anliegen in der elterlichen Beziehungshierarchie einen nachrangigen Platz einnehmen und von den Eltern als Belastung empfunden werden“ (ebd.). Außerdem haben jene Eltern, aufgrund eigener belasteter Beziehungserfahrungen, oft Schwierigkeiten, Beziehungen aufzubauen und zu erhalten (a.a.O., 125).

Es handelt sich hierbei um eine umfassende strukturelle Problematik, insofern als gerade bei Familien in Multiproblemlagen die mittelschichtorientierten Hilfesysteme nur unzureichend greifen. Nach einer Studie von ENGELBERT (1999) wird unter anderem deutlich, dass Mütter mit einem höheren sozialen und kulturellen Kapital sowie mit größeren beruflichen bzw. allgemeinen Handlungskompetenzen, weitaus mehr Nutzen aus sozialen Diensten, wie bspw. der Frühförderung, für sich und ihre Familien ziehen können. (WEIß 2003, 118). Die Ergebnisse der Studien zur

Kooperation von Schule und Familie haben ebenfalls deutlich gemacht, dass die vorhandenen Unterstützungs- und Beratungssysteme bei Familien in Multiproblemlagen oft nicht hinreichend greifen.

Trotz der Erschwernisse in der Zusammenarbeit mit Familien in Multiproblemlagen ist erneut darauf hinzuweisen, dass die Arbeit mit den Familien für die Kinder positive Veränderungen ihrer Entwicklungsbedingungen bewirken kann (a.a.O., 123). Welchen Beitrag die systemischen Beratungsansätze in diesem Zusammenhang leisten können, soll in II.3 verdeutlicht werden.

Die Kooperation von Schule und Familie, insbesondere das Zusammenwirken mit Familien in Multiproblemlagen, ist gegenwärtig als unzureichend zu bewerten. Auch wenn die rechtlichen Bestimmungen im Rahmen sonderpädagogischer Förderung und der Schule für Lernhilfe wesentliche Bestandteile einer effektiven Kooperationsgestaltung beinhalten, wird anhand der Praxisergebnisse aus dem schulischen Handlungsfeld deutlich, dass in vielen Bereichen ein erheblicher Handlungsbedarf, bspw. erweiterter Kooperationsformen (z.B. Beratung außerhalb von Elternsprechtagen) besteht. Die Kooperationserschwernisse im Umgang mit der Klientel Familien in Multiproblemlagen erfordern zudem veränderte Sichtweisen seitens der in Schule Tätigen.

3. Beratungsmöglichkeiten für Kinder und Familien in Multiproblemlagen

Im Folgenden soll eine Vertiefung sowie Erweiterung zu den bisherigen Darstellungen vorgenommen werden, indem die Thematik Beratung, als ein wesentlicher Bestandteil der Kooperation von Schule und Familie, differenzierter herausgegriffen wird. Die in 2.3 dargestellten Studienergebnisse zur Kooperation von Schule und Familie haben verdeutlicht, dass Eltern den Lehrern grundsätzlich eine Beratungsfunktion zuschreiben. Es soll daher geklärt werden, inwieweit Lehrer für dieses Aufgabenfeld zuständig sind. Dabei kann nicht unberücksichtigt bleiben, dass innerhalb und außerhalb von Schule weitere Personen tätig sind, die eine Beratungsfunktion innehaben. Deshalb wird der Radius der an der Kooperation beteiligten Personen erweitert, indem die Aufgabenfelder von Beratungslehrern, Schulpsychologen sowie Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatung) hinzugezogen werden.

Daher steht in diesem Kapitel folgende Fragestellung im Mittelpunkt: *Inwieweit können diese innerhalb und außerhalb von Schule tätigen Berater dem Beratungs- und Unterstützungsbedarf von Kindern und Familien in Multiproblemlagen angemessene Angebote bei Problemen im Schnittpunkt von Schule und Elternhaus bereitstellen?*

Für die Klärung dieser Fragestellung wird zunächst aufgezeigt, was unter Beratung zu verstehen ist. Im Anschluss folgt eine Beschreibung der Aufgabenfelder sowie entsprechender Problemaspekte der jeweiligen Beratungsinstanzen. Abschließend wird zu klären sein, inwieweit Lehrern eine Beratungsfunktion zugeschrieben wird.

3.1 Definitionen von Beratung

Beratung kann aktuell als ein sich in Entwicklung befindliches Praxisfeld mit unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings und Institutionen verstanden werden (SCHNOOR 2006, 14). Beratung hat in pädagogischen und psychologischen Arbeitsfeldern eine lange Tradition, deshalb bestehen eine Reihe unterschiedlicher Definitionen. SCHNEBEL weist darauf hin, dass es die eine Definition von Beratung nicht geben kann (SCHNEBEL 2007, 14). Deshalb sollen im Folgenden verschiedene Definitionen von Beratung in den Blick genommen werden.

Eine vielfach rezitierte Definition von Beratung stammt von DIETRICH (1983):

Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können (DIETRICH 1983, 2 zit. nach SCHNEBEL 2007, 14).

Jene Definition stammt aus dem Bereich der Psychologie und enthält wesentliche Merkmale von Beratung. Insbesondere wird hier betont, dass Beratung sowohl präventiv als auch interventiv zu verstehen ist. Grundsätzlich ist mit präventiver Funktion gemeint, dass die in der Beratungssituation angebahnten Lernprozesse von den Klienten auch auf andere (Problem-) Situationen übertragen werden können (SCHNEBEL 2007, 17). Zudem werden hier zumindest ansatzweise Beratungsmethoden in die Definition eingebunden. Im Weiteren wird der zeitliche Umfang von Beratung konkretisiert. Ziel von Beratung ist es, eine Problemlösung innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes anzustreben. Dieser Aspekt spielt häufig eine besondere Rolle in der definatorischen Abgrenzung von Beratung und Therapie (siehe II. 3.1).

Im Handbuch pädagogische Grundbegriffe beschreibt DE HAAN Beratung wie folgt:

Beratung bezeichnet heute eine Interaktion zwischen Individuen, in deren Verlauf der Ratsuchenden Person ein Vorschlag zur Lösung ihres Problems angeboten wird. Jede Kommunikation kann Beratungsmomente enthalten, falls ein Problem thematisiert wird, eine Person der anderen Hilfestellung anbietet und der Beratende Fähigkeiten oder Informationen vermittelt, die die Handlungs- und Entscheidungskompetenz des Ratsuchenden erhöhen (DE HAAN 1993, 160 zit. nach SCHNEBEL 2007, 15).

Anhand dieser Definition ist herauszustellen, dass es sich bei Beratung um einen interaktiven Prozess handelt. Im Unterschied zu der Definition von DIETRICH, in der beschrieben wird, dass bei dem Klienten ein Lernprozess in Gang gesetzt werden soll, im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe, wird bei DE HAAN konstatiert, dass der

Berater einen Lösungsvorschlag anbietet. Diese Darstellung ist kritisch zu betrachten, da es in Beratung immer darum gehen sollte, die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten einer Person dahingehend zu verbessern, dass sie ihr Problem eigenständig und aktiv selbst lösen kann, also auch selbst Lösungen entwickelt (SCHNEBEL 2007, 15). Außerdem heißt es in der Definition von DE HAAN, jede Kommunikationssituation könne Beratungsmomente enthalten. Dies kann zunächst nicht bestritten werden, jedoch sollte alltagspraktizierte Beratung, bspw. unter Freunden oder Kollegen, nicht mit professioneller Beratung in dem hier angestrebten Sinne gleichgesetzt werden. Hierauf wird noch näher eingegangen. Zuvor soll eine weitere Definition folgen, die sich mit schulischer Beratung befasst.

SCHWARZER und POSSE (2005) umschreiben schulische Beratung als

eine freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen (SCHWARZER, POSSE 2005, 139 zit. nach SCHNEBEL 2007, 15).

Anhand dieser Definition wird ein wesentliches Kriterium von Beratung genannt, insofern als Beratung freiwillig in Anspruch genommen werden sollte. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit dies im Rahmen von schulischer Beratung realisiert wird. Darüber hinaus findet Beratung immer zwischen mindestens zwei Personen statt, also bspw. zwischen Beratungslehrer und Schüler. Inwieweit im Rahmen der Thematik der vorliegenden Arbeit weitere Personen an der Beratung beteiligt werden können bzw. müssen, soll noch angesprochen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Definitionen unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Ihnen ist gemein, „dass sie Beratung als Weg zum Umgang mit Problemen oder schwierigen Situationen verstehen“ (SCHNEBEL 2007, 15). Außerdem erfolgt Beratung immer in Interaktion und wird als ein Prozess definiert, der sich in einem einmaligen oder wiederholten Durchlauf vollzieht. Von besonderer Bedeutung ist es, den Ratsuchenden mittels verschiedener Beratungsmethoden zu befähigen, eigene Lösungswege für die vorliegenden

Probleme zu entwickeln. Der Berater sollte demnach Hilfe zur Selbsthilfe leisten (SCHNOOR 2006, 14). Unterschiede in den genannten Definitionen bestehen darin, dass Beratungskompetenzen des Beraters, wie die Anwendung verschiedener Methoden, meist unerwähnt oder undifferenziert bleiben (SCHNEBEL 2007, 15).

In der Anwendung spezifischer Methoden liegt allerdings die Kennzeichnung professioneller gegenüber alltäglicher Beratung begründet. Professionelle Beratung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich in einem dafür ausgewiesenen Setting abspielt und durch einen dazu ausgebildeten Berater mittels professioneller Methoden ausgeführt wird (SCHNEBEL 2007, 16). Professionelle Berater benötigen sowohl Handlungsfeldspezifisches Wissen als auch Beratungs- und Interaktionswissen (SICKENDIEK et. al 2004, 34 zit. nach SCHNEBEL 2007, 23). Handlungsfeldspezifisches Wissen ist erforderlich, um die jeweilige Problemlage angemessen verstehen zu können. Hierfür sind Kenntnisse des fachspezifischen Diskurses (bspw. der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie oder der Fachdidaktik) von Bedeutung. Diese Kenntnisse müssen mit Beratungs- und Interaktionswissen verbunden werden, um eine professionelle Gestaltung von Beratungsprozessen zu ermöglichen (ebd.). Die nachfolgenden Ausführungen werden verdeutlichen, dass die ausgewählten Beratungspersonen unterschiedliche Qualifikationen einbringen.

3.2 Beratungslehrkräfte

Zunächst soll der Tätigkeitsbereich des Beratungslehrers dargestellt werden. Um herauszuarbeiten, inwieweit Beratungslehrer Kindern und Familien in Multiproblemlagen Unterstützung bieten können, wird im Folgenden auf die rechtlichen Bestimmungen, die Aufgabenbereiche sowie auf die grundlegenden Problemaspekte der Beratungslehrerarbeit eingegangen.

3.2.1 Rechtliche Bestimmungen und Aufgabenbereiche

Die Arbeit von Beratungslehrern gehört heute in den meisten Bundesländern zum festen Bestandteil des schulischen Beratungsangebots. Aufgrund der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1970 sowie dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1973 zur Beratung im Bildungswesen begannen in den

70er Jahren die meisten Bundesländer mit dem Einsatz und der Ausbildung von Beratungslehrern (GREWE 2005, 5). In Niedersachsen wurden ab 1972 Beratungslehrer zunächst versuchsweise an einigen Schulen in Hannover eingesetzt. In den Jahren 1978/79 begann schließlich der systematische Einsatz von Beratungslehrern in Niedersachsen (FRIEDEL 1993, 14f.) Bis dahin wurden spezielle Beratungsfunktionen zunächst im Wesentlichen vom Schulpsychologischen Beratungsdienst übernommen (MK 1978, 132).

Die rechtlichen Bestimmungen für die Tätigkeit der Beratungslehrer sind in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich geregelt (GREWE 2005, 5). Der Erlass zum Einsatz und zur Weiterbildung von Beratungslehrern für Niedersachsen trat im Jahr 1978 in Kraft und ist, bis auf einige Novellierungen von 1992 und 2004, nach wie vor Grundlage für die Beratungslehrerarbeit in Niedersachsen, auch wenn dieser 2006 außer Kraft gesetzt wurde (vgl. MK 1992; 2004). Die Weiterbildung zum Beratungslehrer erfolgt in einem zweijährigen Fernstudienlehrgang (Universität Hildesheim). Voraussetzung für die Teilnahme sind die erfolgreich abgeschlossene Probezeit und eine mindestens dreijährige Bewährung im Schuldienst (MK 1978, 133). Grundsätzlich ist für eine Schule nur ein Beratungslehrer vorgesehen. Die Staffelung richtet sich nach der Schüleranzahl, insofern als für Schulen mit 500-1000 Schülern zwei, bei 1000-1500 Schülern drei Beratungslehrer usw. beantragt werden können (a.a.O., 134). Dem Beratungslehrer einer Schule stehen folglich in Schulen mit bis zu 500 Schülern drei, ab 501-1000 Schüler sechs, ab 1001 bis 1500 Schülern neun und ab 1501 Schülern zwölf Wochenstunden für seine Tätigkeit zur Verfügung, wobei die Gewährung der Anrechnungsstunden durch die Landesschulbehörde erfolgt (MK 2004, 271; MK 1992, 206). In besonders begründeten Ausnahmefällen, zum Beispiel für Schulen in sozialen Brennpunkten, können für die Dauer eines Schuljahres zusätzliche Anrechnungsstunden (max. 5) für die Mitarbeit in Projekten, die der Verbesserung der Unterrichtsorganisation dienen, beantragt werden (MK 1992, 206). Eine Beratungslehrkraft ist für eine Vielzahl von Aufgabenbereichen zuständig: Einzelfallhilfe, Beratung von Schule und Lehrkräften sowie Schullaufbahnberatung. Die Einzelfallhilfe richtet sich an Schüler/innen, ihre Eltern sowie Lehrkräfte bei individuellen Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen sowie bei sozialen Konflikten in der Schule (BECKER, THOMAS 1999, o.S.). Demnach kann der Beratungslehrer als möglicher Ansprechpartner für Kinder und Familien in

Multiproblemlagen betrachtet werden.

Die Beratung von Schule und Lehrkräften umfasst verschiedene Teilaufgaben wie bspw. Beratung von Lehrerkollegium und Schulleitung aufgrund von Erfahrungen aus der Einzelfallhilfe, Arbeit mit Schülergruppen und schulklassenbezogene Beratung, Kontakte zu Jugendämtern, Beratungseinrichtungen, Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Projekten sowie Mitwirkung bei der schulinternen Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (BECKER, THOMAS 1999, o.S.). Somit übernimmt der Beratungslehrer ebenfalls eine vermittelnde Funktion für Kinder und Familien in Multiproblemlagen, insofern als er über außerschulische Hilfeträger informieren sowie Kontakte zu ihnen herstellen kann.

Die Schullaufbahnberatung beinhaltet berufsorientierende bzw. studienorientierende Beratung mit Information und Orientierung über Bildungsgänge und Abschlüsse sowie die Ermittlung der individuellen Voraussetzungen bei Wahlentscheidungen (BECKER, THOMAS 1999, o.S.).

In dem geltenden Erlass für Niedersachsen wird darüber hinaus die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen betont:

„Beratungslehrer können im Rahmen der ihnen verfügbaren Arbeitszeit und entsprechend ihrer individuellen Handlungskompetenz an allen schulpsychologischen Arbeiten beteiligt werden. Aus ihrer Aufgabenstellung, wie aus der für Schulpsychologen, ergibt sich die Notwendigkeit zu einer kontinuierlichen und wirkungsvollen Kooperation“ (MK 1978, 133).

Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass die Aufgabenbereiche des Beratungslehrers seit den Neuregelungen von 2004 nach dem zu erstellenden Beratungskonzept der jeweiligen Schule auszurichten sind. Das bedeutet, dass regelmäßig je Schuljahr Arbeitsschwerpunkte, Umsetzung und Evaluation festzulegen sind sowie die Schulleitung regelmäßig über die Beratungstätigkeit zu informieren ist (MK 2004, 271).

Im Weiteren soll geklärt werden, welche Personen, sich aus welchen Anlässen, an den Beratungslehrer wenden. Nach BECKER und THOMAS wenden sich Lehrer oder Eltern an einen Beratungslehrer, wenn Schulschwierigkeiten eines Schülers vorliegen, die im Rahmen vorheriger Bemühungen nicht bewältigt werden konnten (BECKER, THOMAS 1999, o.S.). Überdies sind es vor allem Schüler, die den Beratungslehrer aufsuchen, aufgrund von Konflikten mit Mitschülern oder familiärer bzw. persönlicher Probleme. Insgesamt lassen sich Beratungsanlässe vielfältiger Art benennen, sie reichen von

„Schulleistungsdefiziten und Problemen des Arbeitsverhaltens über unangemessenes Sozialverhalten (aggressives Verhalten, starke Zurückgezogenheit und soziale Ängste, Außenseiterproblematik und Mobbing) bis hin zu Hinweisen auf psychische Beeinträchtigungen (Ängste, Vermutungen sexuellen Missbrauchs, Krisen im Zusammenhang mit familiären Konflikten)“ (ebd.).

Darüber hinaus kontaktieren Lehrer häufig die Beratungslehrkraft bei Fragen des Unterrichts und der Erziehung sowie bei eigenen Problemen, unter anderem bei besonderen psychischen Belastungen oder bei Beziehungskonflikten mit Kollegen (BECKER, THOMAS 1999, o.S.).

Eine Untersuchung von GREWE und BINDER (2001) zeigt die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit den einzelnen Personengruppen auf. Gemessen an dem Erstkontakt sind es in erster Linie Schüler (36,1%) sowie Lehrer (31,2%), die einen Beratungslehrer kontaktieren. Der Erstkontakt durch Eltern liegt bei 19,8%, der Schulleitung bei 10,2% sowie sonstiger Personen bei 2,2% (GREWE, BINDER 2001, o.S.). Anhand dieser Ergebnisse wird bereits deutlich, dass Eltern relativ selten von sich aus Kontakt zu einer Beratungslehrkraft aufnehmen. Es bleibt zu klären, inwieweit diesem Problem, insbesondere bei Familien in Multiproblemlagen, die grundsätzlich ohnehin selten aus eigener Initiative Beratung aufsuchen, begegnet werden kann. Dieser Aspekt wird im Rahmen der systemischen Ansätze im schulischen Handlungsfeld erneut aufgegriffen.

3.2.2 Problemaspekte

Nachdem das Aufgabenfeld des Beratungslehrers dargestellt wurde, soll nun auf die wesentlichen Problemaspekte der Arbeitsbedingungen der Beratungslehrertätigkeit eingegangen werden. Hierfür werden sowohl die Schwierigkeiten der organisatorischen Rahmenbedingungen als auch die möglichen Konflikte in der Beziehungsgestaltung zu den Kollegen der Schule erläutert.

Die Untersuchung von GREWE und BINDER (2001) zur Tätigkeit von Beratungslehrern liefert vor allem Ergebnisse in Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen. Hier wird zunächst das Problem der zur Verfügung stehenden Zeit für die Beratungstätigkeit aufgegriffen. Die Studie hat ergeben, dass 78,4% der bearbeiteten Einzelanliegen im Sinne der niedrigschwelligen Klärung und Kurzzeitberatung erfolgen. Das bedeutet, dass durchschnittlich höchstens fünf Kontakte pro Einzelfall zur Verfügung stehen. Eine längere Bearbeitungszeit ist kaum möglich, da eine sehr

hohe Frequentierung pro Schuljahr (ca. 30) vorliegt (GREWE, BINDER 2001, o.S.). Es ist daher davon auszugehen, dass an Schulen für Lernhilfe, an denen ein hoher Anteil von Kindern aus Familien in Multiproblemlagen vertreten ist, die zeitlichen Kapazitäten der Beratungslehrerkraft als unbefriedigend betrachtet werden müssen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Untersuchung zu den Arbeitsbedingungen, dass 76% der Beratungslehrer ihre Tätigkeit in Einzelfunktion ausüben. Einen zweiten oder mehr Kollegen, die gemeinsam die Beratungslehrerarbeit übernehmen, sind lediglich in 24% der Fälle vertreten (GREWE, BINDER 2001, o.S.). Zudem schwankt die Anzahl der Entlastungsstunden zwischen zwei und fünf Stunden in der Woche. Dem größten Teil der Beratungslehrer stehen fünf Entlastungsstunden zur Verfügung (73,2%), gefolgt von drei Entlastungsstunden (19,4%) (ebd.). Dennoch bleibt zu fragen, ob die Anzahl der Entlastungsstunden als ausreichend in Anbetracht der umfangreichen Aufgabenvielfalt des Beratungslehrers angesehen werden kann.

Einen weiteren Problembereich stellt die Ausstattung der Beratungslehrkraft dar. Den Untersuchungsergebnissen zufolge steht 19% der Befragten kein Beratungszimmer sowie 49% kein eigenes Telefon bereit. Zudem verfügen 53% der Beratungslehrer über keinen Etat für fachlich notwendige Anschaffungen (ebd.). Hierdurch werden die Gestaltung der Gesprächsatmosphäre sowie die Kontaktaufnahme, bspw. seitens der Eltern erschwert.

Darüber hinaus geben viele Beratungslehrkräfte an, dass sie aufgrund der mangelhaften Lehrerversorgung in ihren Beratungsstunden auch für Vertretungsunterricht eingesetzt werden (ebd.). Einerseits stellt es bereits ein Problem dar, dass der Beratungslehrer nur zu speziellen Zeiten zu erreichen ist, also akute Probleme oder Konflikte dem Aufschub bedürfen, andererseits wird durch den Ausfall durch Vertretungsunterricht die Kontaktaufnahme zusätzlich erschwert.

Zur Transparenz des Angebots und der Arbeit bietet die Untersuchung folgende Ergebnisse: Ca. 90% der Beratungslehrer bieten regelmäßige Sprechstunden an, die auch im Stundenplan ausgewiesen sind. 80% der befragten Beratungslehrer stellen sich jedes Jahr den neuen Schülern vor; 69% erläutern den Eltern das Beratungsangebot auf den Elternabenden der neuen Klassen (ebd.). Diese Umsetzung der Transparenz des Angebots kann zunächst als positives Ergebnis betrachtet werden, es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit Beratungslehrer ihr Angebot gegenüber denjenigen Eltern transparent gestalten können, deren Teilnahme an den Elternabenden stark eingeschränkt ist (siehe 2.3).

Ebenfalls ging in die Untersuchung die Thematik der Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie auf organisatorischer Ebene ein. 70% der befragten Beratungslehrer geben an, dass die Eingliederung der Schulpsychologie in die Bezirksregierungen keine Veränderungen in der Zusammenarbeit mit sich brachten. 18,5% der Befragten äußerten, weniger Kontakte zu Schulpsychologen, u.a. durch die Schließung einiger Außenstellen, zu haben (GREWE, BINDER 2001, o.S.). Darüber hinaus wünschen sich die Beratungslehrer jedoch deutlich mehr Kontakte bei Fallbesprechungen und Fortbildungen. Insgesamt bewerten 74% der Beratungslehrkräfte die Kooperation mit der Schulpsychologie als positiv, 2,6 % betrachten sie als negativ, die übrigen 23% der Beratungslehrkräfte wünschen sich mehr Kontakt und Unterstützung (ebd.). In Anbetracht der für Niedersachsen aktuell vorgesehenen Stellenkürzung von 50 auf 40 zuständige Schulpsychologen, ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Zusammenarbeit von Beratungslehrern und Schulpsychologen zunehmend erschweren wird (MODDER 2007, o.S.).

Außerdem wurden die Beratungslehrkräfte zu ihrer Arbeitsbelastung befragt. 88% der Befragten geben an, dass sie sich durch ihre Arbeit mittel bis stark belastet fühlen. Als wesentlicher Belastungsfaktor wird die Konfrontation mit schwierigen Schülerschicksalen und Familienverhältnissen genannt, insbesondere die eigentlichen Ursachen der Probleme häufig nicht befriedigend lösen zu können (GREWE, BINDER 2001, o.S.). Im Weiteren hat die Untersuchung die Mitarbeit der Beratungslehrer in der Schulentwicklung in den Blick genommen. Es handelt sich dabei zunächst um ein positives Ergebnis, insofern als 77% der Befragten angaben, dass der Aufgabenbereich des Beratungslehrers im Schulprofil Erwähnung findet. Daran wird deutlich, dass der Institution Schule in Niedersachsen eine Beratungsfunktion zugeschrieben wird. Allerdings besitzen erst ca. ein Drittel der Schulen ein eigenes Beratungskonzept, welches Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten für die jeweilige Schule regelt, obwohl dies im Erlass zum Einsatz und Weiterbildung von Beratungslehrern gefordert wird (ebd.).

Weitere Probleme können sich insbesondere in der Beziehungsgestaltung zu den Kollegen der Schule ergeben. Ein Beratungslehrer ist trotz seiner zusätzlichen Qualifizierung zum Berater in erster Linie Lehrkraft, vor allem in Anbetracht des zeitlichen Umfangs der beiden Tätigkeitsbereiche (BECKER, THOMAS 1999, o.S.). Dennoch befindet er sich in einer konflikträchtigen Doppelrolle, insofern als seine zusätzliche Beraterfunktion mit der Beziehung zu den Kollegen und seiner Stellung

im Kollegium in Einklang gebracht werden muss.

Ist an einer Schule ein Beratungslehrer tätig, so werden häufig hohe Erwartungen von Seiten der Kollegen an ihn gestellt. „Sie erwarten schnelle, durchgreifende Lösungen und erhoffen eine Entlastung für sich selbst, insbesondere bei langandauernden und belastenden Problemfällen“ (BECKER, THOMAS 1999, o.S.). Auch wenn die Beratungslehrkraft diese Erwartung registriert, ist sie nicht immer in der Lage, diese entsprechend erfüllen zu können. Häufig sind dann beide Seiten mit der Beratung unzufrieden und die Kompetenz des Beratungslehrers wird gegebenenfalls angezweifelt. „Dabei wird übersehen, dass die Ziele möglicherweise zu hoch angesetzt waren, oder dass sie nur längerfristig und mit zusätzlicher Beratungs- oder therapeutischer Qualifikation erreichbar wären“ (BECKER, THOMAS 1999, o.S.).

In diesem Zusammenhang lässt sich eine weitere Problematik konstatieren. Den Untersuchungsergebnissen von GREWE und BINDER (2001) zufolge sind es in erster Linie Lehrer, die den Erstkontakt zur Beratungslehrkraft aufnehmen. Es ist davon auszugehen, dass der Beratungsanlass in vielen Fällen in einer Problematik mit einem Schüler begründet liegt. Hiermit sind seitens der Lehrkraft häufig überhöhte Erwartungen verbunden, insofern als sie sich erhoffen, unbequeme oder problematische Fälle an den Beratungslehrer abschieben zu können (FRIEDEL 1993, 30). Viele Lehrer sind demzufolge nicht bereit, eigene Zeit und Mühe in die Zusammenarbeit mit dem Beratungslehrer zu investieren.

Die Problemaspekte in der Kooperation von Lehrer und Beratungslehrer werden in II. 3.3 im Kontext der systemischen Sichtweise erneut aufgegriffen.

3.3 Schulpsychologische Beratung

Im Anschluss an die Darstellung der Beratungslehrertätigkeit, soll im Folgenden auf das Berufsprofil des Schulpsychologen bzw. der schulpsychologischen Beratung eingegangen werden. Zunächst werden erneut die rechtlichen Bestimmungen, Aufgabenbereiche und Methoden von Schulpsychologen in den Fokus der Betrachtung gerückt. Im Anschluss erfolgt eine Beschreibung der wichtigsten Problemaspekte, die mit dem Arbeitsfeld eines Schulpsychologen im Zusammenhang stehen.

3.3.1 Rechtliche Bestimmungen und Aufgabenbereiche

Schulpsychologen gibt es in Niedersachsen seit dem Jahr 1957. Zunächst beschränkte sich die Schulpsychologische Beratung nur auf die Stadt Hannover, Wolfsburg und Braunschweig. 1968 wurde mit dem Aufbau schulpsychologischer Dienste begonnen (FRIEDEL 1993, 38). Aktuell gilt in Niedersachsen der Erlass zur „Schulpsychologischen Beratung“ von 1984. Dieser wurde 2006 zwar außer Kraft gesetzt, gilt jedoch bis auf weiteres dem Wortlaut nach. Derzeit ist nicht abzusehen, wann es einen neuen Erlass für die Tätigkeit der Schulpsychologen in Niedersachsen geben wird bzw. welche Änderungen vorgenommen werden (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08⁸). Die schulpsychologische Beratung ist an die Landesschulbehörde angegliedert. Im §120 des Niedersächsischen Schulgesetzes heißt es: „Die Schulbehörden haben die Entwicklung des Schulwesens zu planen, zu gestalten und die Schulen und Schulträger zu beraten. Sie nehmen die Aufgaben der schulpsychologischen Beratung wahr“ (GEW NIEDERSACHSEN 2006, 39).

Schulpsychologen sind der Ausbildung nach Diplom-Psychologen. In früheren Zeiten galt neben dem Diplom in Psychologie ein Lehramts- oder Pädagogikstudium als Voraussetzung für die Einstellung als Schulpsychologe (MELBECK-THIEMANN 2007, 411). Herrn CONNEMANN zufolge ist dies in Niedersachsen nicht unbedingt erforderlich (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

Nach dem geltenden Erlass befasst sich die Schulpsychologische Beratung

„mit Problemen, die in der Schule bzw. für den einzelnen im Zusammenhang mit der Schule auftreten, und versucht, diese mit Hilfe psychologischer Erkenntnisse zu analysieren und ihre Lösung durch Beratung oder daraus resultierende Maßnahmen zu erleichtern. Es geht dabei um Hilfestellungen zur allgemeinen Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsbedingungen, zur Vermeidung von Lern- und Verhaltensproblemen oder um gezielte Hilfen bei Fehlentwicklungen“ (MK 1984, 236).

Die daraus resultierenden Aufgabenbereiche überschneiden sich, sind funktional miteinander verbunden und zum Teil voneinander abhängig. Es lassen sich insgesamt fünf Aufgabebereiche nennen (a.a.O., 236f.):

- 1) Auf die Gestaltung von Schule bezogene Arbeit
- 2) Auf die Person des Schülers bezogene Arbeit
- 3) Mitwirkung bei Entscheidungen der Schulbehörden

8 Das Gespräch mit Herrn Ralf Connemann vom Schulpsychologischen Dienst der Stadt Oldenburg diente der zusätzlichen Informationsgewinnung.

- 4) Auswertung der Beratungsergebnisse – empirische Untersuchungen
- 5) Zusammenarbeit mit Behörden im Bereich der psycho-sozialen Vorsorge und Beratungseinrichtungen außerhalb des schulischen Bereichs.

Die Aufgabenbereiche 1, 2 und 5 sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Der Schwerpunkt der schulpsychologischen Beratung soll bei den auf die Gestaltung von Schule bezogenen Aufgaben liegen (MK 1984, 237). Dieser Bereich umfasst die *Beratung* und Unterstützung von Lehrern, Schulleitern sowie der Schulbehörden. Im Einzelnen geht es hierbei um die Beratung bei Fragen der Unterrichtsorganisation und -planung, der Entwicklung, Überprüfung und Anwendung von Beobachtungsverfahren und lerndiagnostischer Verfahren, einschließlich Leistungsmessung und Schülerbeurteilung sowie der Planung und Durchführung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen. Ebenfalls beinhaltet dieser Bereich die Beratung bei Konflikten in der Schule, bspw. Gespräche mit einzelnen Lehrkräften bei Problemen im Lehrer-Schüler Verhältnis (a.a.O., 236). Neben der Beratung gehört zu diesem Bereich die *Information und Fortbildung*.

„Der Schulpsychologe soll psychologische Erkenntnisse in Diskussionen über Lern- und Sozialisationsprozesse einbringen und damit Lehrern, Eltern und Schülern Möglichkeiten zur Verbesserung der Unterrichts-, Erziehungs- und Lernsituationen geben“ (ebd.).

Jene Maßnahmen zur Information und Fortbildung müssen nicht unbedingt von dem Schulpsychologen selbst durchgeführt werden. Er soll jedoch die in Schule Tätigen dazu anregen und entsprechende Veranstaltungen in Gang setzen (ebd.).

Der dritte Bereich innerhalb der Gestaltung von Schule bezieht sich auf die *Zusammenarbeit mit den Beratungslehrern*. Zum einen wirken die Schulpsychologen bei der Weiterbildung zum Beratungslehrer mit, zum anderen sollen sie fachliche Beratung und Unterstützung beim praktischen Einsatz der Beratungslehrertätigkeit bieten. Hierzu gehört die Sammlung und Weitergabe von Informationen als auch die Durchführung von Dienstbesprechungen und Arbeitstagen (ebd.).

Die auf die Person des Schülers bezogene Arbeit umfasst einerseits die Beratung im Einzelfall bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten, zum anderen die Schullaufbahnberatung. Hier wird die Zusammenarbeit mit dem Lehrer bzw. der Bezugsgruppe der Schulklasse genannt, die Kooperation mit den Eltern bleibt unerwähnt (ebd.). Die Eltern werden in der alltäglichen Praxis jedoch ebenfalls an der Beratung und Unterstützung bei schulischen Problemen des Schülers beteiligt

(Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08). Allerdings hat der Schulpsychologe nicht die Aufgabe, eine psychotherapeutische Einzelfallbehandlung durchzuführen (MK 1984, 236).

An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass entsprechend der Schwerpunktsetzung auf den Aufgabenbereich der Gestaltung von Schule die primären Adressaten der schulpsychologischen Beratung Lehrer, Schulleitung, Schulbehörde sowie Beratungslehrer darstellen. Gemäß den Arbeitsprinzipien der Schulpsychologen haben alle Adressaten, so auch Eltern und Schüler grundsätzlich einen freien Zugang zur schulpsychologischen Beratung (BDP 2007, 4). Nach Aussage von Herrn CONNEMANN sind es in erster Linie Eltern von Kindern der Grundschule (50-60%), die von sich aus eine schulpsychologische Beratung in Anspruch nehmen. Er konnte bestätigen, dass Familien in Multiproblemlagen aufgrund ihrer Familien- bzw. Lebensstrukturen und ihres Bildungsniveaus äußerst selten einen direkten Kontakt zum Schulpsychologen aufnehmen (siehe 2.4) (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

In Bezug auf die Schullaufbahnberatung, die, wie bereits aufgezeigt, ebenfalls Aufgabe des Beratungslehrers ist, wird ein Schulpsychologe dann hinzugezogen, wenn zur Beratung psycho-diagnostische Untersuchungen notwendig sind bzw. wenn bei der Schullaufbahnberatung andere Probleme des Ratsuchenden deutlich werden, die Unterstützung durch einen Psychologen erforderlich werden lassen (MK 1984, 236).

Die Zusammenarbeit mit Behörden im Bereich der psycho-sozialen Vorsorge sowie mit Beratungseinrichtungen außerhalb des schulischen Bereichs umfasst die Kooperation mit dem Gesundheitsamt (schulärztlicher Dienst), der Berufsberatung, der Studienberatung, den Erziehungsberatungsstellen sowie den Drogenberatungsstellen (a.a.O., 237). Hierzu zählt allerdings ebenfalls die Vernetzung mit weiteren Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sowie mit niedergelassenen Therapeuten (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08). Hierauf kann in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht vertiefend eingegangen werden.

Um das Tätigkeitsprofil des Schulpsychologen noch genauer zu bestimmen, soll an dieser Stelle eine Abgrenzung zu dem Aufgabenbereich des Beratungslehrers vorgenommen werden. Zunächst lassen sich weitestgehende Überschneidungen der jeweiligen Aufgabenbereiche feststellen. Dies lässt sich erklären, insofern als

Beratungslehrer in das Schulsystem etabliert wurden, um die Tätigkeiten des Schulpsychologen zu ergänzen und zu unterstützen. Beratungslehrkräfte nehmen eine Mittlerfunktion zwischen dem schulinternen Beratungsgeschehen und der externen Beratungsfunktion des Schulpsychologen ein (KÄSER 1993, 32). Hierin liegt zugleich ein wesentlicher Unterschied in den Tätigkeitsfeldern der jeweiligen Berater begründet. Während ein Beratungslehrer an einer einzelnen Schule tätig und somit stärker in das Geschehen Schule integriert ist, sind Schulpsychologen für mehrere Schulen gleichzeitig zuständig und weitaus weniger in das Schulsystem involviert. Nach Aussage von Herrn CONNEMANN besucht er als Schulpsychologe circa einmal im Jahr die jeweiligen Schulen, für die er zuständig ist (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08). Darüber hinaus kann eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Aufgabenbereiche festgestellt werden, insofern als die schulpsychologische Beratung primär für Schul- und Lehrerberatung zuständig ist, Beratungslehrer demgegenüber in erster Linie Einzelfallberatung durchführen. Ein weiterer Unterschied besteht in der Ausbildung und den abzuleitenden Fähigkeiten und Kenntnissen der jeweiligen Berater. Ein Schulpsychologe verfügt aufgrund seiner Ausbildung zum Diplom-Psychologen sowie entsprechender Weiterbildungen über qualifiziertere Kenntnisse psychologischer Theorien und Persönlichkeitsbilder, Beratungstechniken und Gesprächsführungskompetenzen als ein Beratungslehrer. Für den Bereich der Diagnostik dürfen Beratungslehrkräfte demzufolge lediglich Schulleistungstestverfahren einsetzen. Die Psychodiagnostik im engeren Sinne bleibt den Schulpsychologen vorbehalten (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

3.3.2 Problemaspekte

Im Arbeitsfeld des Schulpsychologen lassen sich ebenfalls bestimmte Problemaspekte festmachen. Auch hier können zwei Problemebenen unterschieden werden.

Zum einen sind mit der Rolle des Schulpsychologen, gleichwegs wie bei den Beratungslehrern, spezielle Erwartungen seitens der Adressaten verbunden, die zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führen können. Ähnlich wie bei den Beratungslehrern stellen Lehrkräfte auch an den Schulpsychologen die Erwartung, dieser könne ihnen ihre vorgetragene Problematik mit einem Schüler oder mit Eltern abnehmen, ohne dass sie sich selbst mit der Problematik identifizieren müssten

(BURG 2008, 10). Hierauf soll im Rahmen der systemischen Betrachtungsweise zur Vernetzung der jeweiligen Beratungsinstanzen differenzierter eingegangen werden (siehe II. 3.3).

Zum anderen muss auf die unzureichenden personellen Ressourcen in der schulpsychologischen Beratungslandschaft verwiesen werden. Im Anschluss an den Erlass der Kultusministerkonferenz „Beratung in Schule und Hochschule“ von 1973 war als Ausbauziel ein Schulpsychologe für 5000 Schüler vorgesehen. Der gegenwärtige Ausbaustand beträgt jedoch 1:15000 (BURG 2008, 149f.). Speziell für Niedersachsen sind derzeit 50 Schulpsychologen tätig, zuvor waren es 89 Stellen. Diese sollen nun aktuell von Seiten des Niedersächsischen Kultusministeriums auf 40 Stellen gekürzt werden. In Oldenburg gibt es derzeit zwei Schulpsychologen für ca. 24.000 Schüler, aufgrund der geplanten Einsparungen wäre schließlich von einem Verhältnis 1:30000 auszugehen. Unter anderem wurden in Niedersachsen Stellen von Schulpsychologen, die in Pension gegangen sind, nicht wieder besetzt, so dass bspw. derzeit in Osnabrück ein Schulpsychologe für ca. 120 Schulen zuständig ist (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

3.4 Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe – Erziehungsberatung

An dieser Stelle sollen die Beratungs- und Unterstützungssysteme des außerschulischen Bereichs der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen werden. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick ihrer Arbeitsfelder gegeben. Im Besonderen soll die Erziehungsberatung vorgestellt werden. Den Abschluss bildet eine Auseinandersetzung bezüglich der Kooperation von Schule und den Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe.

Die gesetzliche Grundlage bildet das Sozialgesetzbuch VIII zur Kinder- und Jugendhilfe (KJHG), welches 1991 in Kraft trat. Ziel der Jugendhilfe ist die Sicherung elementarer Erziehungsleistungen sowie die soziale Integration (HOPF 2001, 47ff.). Im § 1 (1) des SGB VIII heißt es folglich: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (WIESNER et. al 1995, 17).

Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst verschiedene Träger: öffentliche, z.B. Jugendämter, Landesjugendämter; freigemeinnützige, z.B. Wohlfahrtsverbände und

Jugendverbände sowie privatgewerbliche Träger wie Kinderheim, Mutter-Kind-Heim als GmbH (HOPF 2001, 49).

Die Aufgabenbereiche der Kinder- und Jugendhilfe werden im SGB VIII § 11-60 beschrieben. Sie sollen im Folgenden benannt werden (HOPF 2001, 48; vgl. WIESNER et. al 1995):

- Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit/ erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§§ 11-15),
- Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-21),
- Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§§ 22-26),
- Hilfe zur Erziehung (§§ 27-40),
- Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a),
- Hilfe für junge Volljährige (§ 41),
- Andere Aufgaben (§§ 42-60).

Das Gesetz wendet sich an Kinder und Jugendliche, sieht diese aber als Teil der Lebens- und Entwicklungsgemeinschaft Familie, so dass auch die Eltern aufgrund ihrer Erziehungsverantwortung zu den Adressaten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes werden (HOPF 2001, 50).

Für die vorliegende Arbeit soll der Aufgabenbereich der Hilfe zur Erziehung genauer betrachtet werden. Laut § 27 des SGB VIII wird Hilfe zur Erziehung wie folgt definiert:

„(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (WIESNER et. al 1995, 285).

Entsprechend gliedert sich die Hilfe zur Erziehung in folgende Angebote (vgl. WIESNER et. al 1995):

- Erziehungsberatung (§ 28),
- Soziale Gruppenarbeit (§ 29),
- Erziehungsbeistand/ Betreuungshelfer (§ 30),
- Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31),
- Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32),
- Vollzeitpflege (§ 33),
- Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen (§ 34),
- Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35)

- Hilfen für seelisch-behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a).

Vertiefend soll im Folgenden auf die Erziehungsberatung eingegangen werden, da es sich hierbei um ein Beratungsangebot handelt, welches sich direkt an Eltern bzw. Familien richtet.

Erziehungsberatung

Erziehungsberatung ist eine ambulante Erziehungshilfe und wird von Erziehungs- bzw. Familienberatungsstellen geleistet. Ihr Tätigkeitsprofil wird im SGB VIII wie folgt beschrieben:

„Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen sollen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrunde liegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen“ (WIESNER et. al 1995, 304f.).

Erziehungsberatungsstellen erbringen heute eine Vielzahl von unterschiedlichen Leistungen. Neben präventiven Angeboten in Form von einzelfallübergreifenden Angeboten, insbesondere für Eltern, Kinder und Jugendliche, die sich nicht in einer Erziehungsberatungsstelle anmelden, bieten sie in erster Linie Beratung und therapeutische Unterstützung bei „Erziehungsfragen und Erziehungsschwierigkeiten, seelischen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsproblemen, körperlichen Auffälligkeiten, familialen Krisen [...]“ an (HUNDSALZ 2003, 22f.). Außerdem gehören Vernetzungsaktivitäten, wie die Zusammenarbeit mit Diensten, Einrichtungen und Initiativen der Jugendhilfe, der Schule und dem Gesundheitswesen zu ihren Aufgabengebieten (ebd.).

Erziehungsberatungsstellen befinden sich häufig in freier Trägerschaft (in Oldenburg bspw. der Arbeiterwohlfahrt angegliedert) und sind in der Regel außerhalb des Jugendamtes untergebracht (SEITHE 2007, 576). Die Kontaktaufnahme und die Beratung sind freiwillig sowie kostenlos, und es besteht überwiegend eine so genannte „Komm-Struktur“. Das heißt, die Adressaten sind dazu angehalten, selbst in eine Erziehungsberatungsstelle zu gehen. In seltenen Fällen finden Hausbesuche oder zugehende Arbeitsansätze statt (HOPF 2001, 68; SEITHE 2007, 576). Die Dauer der Beratung reicht von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren. Im Durchschnitt kann die Beratung innerhalb von sechs Monaten abgeschlossen werden (SEITHE 2007, 576; HUNDSALZ 2003, 26). In Erziehungsberatungsstellen arbeiten in der Regel

multiprofessionelle Teams bestehend aus Diplompsychologen, Diplom-Sozialarbeitern/Sozialpädagogen, Diplompädagogen, gelegentlich auch andere Fachkräfte wie bspw. Ärzte (FINGER-TRESCHER 2006, 153). Entsprechend vielfältig sind auch die Angebote der praktizierten Methoden und Arbeitsformen. Die in Erziehungsberatungsstellen Tätigen besitzen verschiedenste therapeutische und beraterische Zusatzqualifikationen unterschiedlicher therapeutischer Schulen, wobei systemische/familientherapeutische Ansätze mittlerweile einen hohen Anteil ausmachen (ebd.).

Laut § 80 des SGB VIII soll sich die Erziehungsberatung vorrangig Adressaten mit besonderen Problemlagen, jungen Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen zuwenden (WIESNER et. al 1995, 1170). HUNDSALZ weist darauf hin, dass mit Erziehungsberatungsstellen häufig die Meinung verbunden sei, sozial benachteiligte Gruppen mit ihren Angeboten nicht zu erreichen (HUNDSALZ 2003, 21). Er widerlegt diese Meinung, indem er auf Untersuchungen der letzten 15 Jahre verweist, die deutlich machen, „dass der Anteil von Unterschichtfamilien in Erziehungsberatungsstellen mindestens deren Grundrate in der Bevölkerung entspricht“ (a.a.O., 22). Inwieweit Familien in Multiproblemlagen Angebote der Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, kann mittels der vorliegenden Informationen jedoch nicht hinreichend geklärt werden⁹, insbesondere da nicht ersichtlich wird, ob der Klienteldefinition von HUNDSALZ folgend Unterschichtfamilien mit Familien in Multiproblemlagen gleichzusetzen sind. Überdies bleibt zu fragen, ob die von HUNDSALZ definierte Klientel aus eigener Motivation heraus eine Erziehungsberatungsstelle aufsucht, oder ob sie von anderen Einrichtungen, Institutionen oder Diensten „geschickt“ werden. In 2.4 wurde bereits beschrieben, dass Familien in Multiproblemlagen eher selten aus eigener Initiative Beratung in Anspruch nehmen. Nach MÜLLER haben sie bisherige Kontakte mit dem Jugendamt vielleicht bereits als bedrohliche Kontrolle wahrgenommen (MÜLLER 1990, 527). HOPF bestätigt diese These, insofern als die zweitgrößte Gruppe derer, die eine Erziehungsberatungsstelle aufsuchen, von Schulen bzw. Kindergärten geschickt werden (HOPF 2001, 70).

9 Im Rahmen der Veränderung der Erhebungsmerkmale der Bundesstatistik zu den erzieherischen Hilfen vom 01.01.2007 werden zukünftig die Lebenssituation der Hilfeempfängerin/ des Hilfeempfängers bei Beginn der Hilfe anhand der Merkmalsausprägungen Aufenthaltsort, Situation in der Herkunftsfamilie, Migrationshintergrund sowie die wirtschaftliche Situation erfasst, so dass zukünftige Statistiken differenziertere Aussagen zu Familien in Multiproblemlagen möglich werden lassen als bisher (BUNDESKONFERENZ FÜR ERZIEHUNGSBERATUNG 2006, 5).

Inwieweit Kooperationen zwischen der Institution Schule und den speziellen Angeboten der Erziehungsberatungsstellen gepflegt werden, kann anhand der aktuell zur Verfügung stehenden Publikationen nicht explizit geklärt werden. Es kann nur festgehalten werden, dass eine Zusammenarbeit zwischen in Schule tätigen Beratern (Lehrer, Beratungslehrer, Schulpsychologen) und Einrichtungen der Erziehungsberatung den Radius der Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und Familien in Multiproblemlagen sinnvoll erweitern würde.

Grundsätzlich wird sowohl im Niedersächsischen Schulgesetz als auch im SGB VIII (§ 81) die Kooperation der beiden Institutionen benannt (WIESNER et. al 1995, 1182).

Im Niedersächsischen Schulgesetz § 25 (3) heißt es so dann:

„Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich wesentlich auf die Lebenssituation junger Menschen auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben zusammen“ (GEW NIEDERSACHSEN 2006, 10).

Die Kooperation liegt in dem gemeinsamen Bildungsauftrag (SGB VIII § 1; NSchG § 2) begründet, Kindern und Jugendlichen die erforderlichen Hilfen zur Entwicklung der Persönlichkeit zu geben (WIESNER et. al 1995, 17; GEW NIEDERSACHSEN 2006, 3). Beide Institutionen haben die Aufgabe, „die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, sie vor Gefahren in ihrer Entwicklung zu schützen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für sie zu erhalten oder zu schaffen“ (MK 2000, 3).

Im Erlass für Niedersachsen zur Zusammenarbeit von Schule, Jugendamt und freien Trägern (1994) wird der gegenseitige Gewinn der beiden Institutionen betont, insofern als die Schule durch das Jugendamt und die freien Träger der Jugendhilfe die Möglichkeit zur sozialpädagogischen Beratung und Unterstützung, insbesondere für problembelastete Schüler sowie Schülergruppen erhält. Das Jugendamt wiederum kann aufgrund der Zusammenarbeit mit der Schule rechtzeitig über Bedarfs- und Problemsituationen informiert werden und somit früher reagieren als es den sozialen Diensten sonst in der Regel möglich ist (MK 1994, 91). TOPPE zeigt zudem auf, dass die Vertreter der Kinder- und Jugendhilfe die unterstützungsbedürftige Klientel von Schulen besser kennen als Angehörige der Institution Schule (TOPPE 2006, 169).

Als Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit werden in dem genannten Erlass folgende für die vorliegende Arbeit relevante Aspekte genannt (MK 1994, 91):

- 1.) Es muss jeweils ein Ansprechpartner vorhanden sein, um Kontakte herzustellen und Informationen zu vermitteln (im Bereich der Schule z.B. die Beratungslehrkraft oder, wenn vorhanden, Schulsozialarbeiter).
- 2.) Die Ansprechpartner sollten sich regelmäßig zu gemeinsamen Besprechungen treffen.
- 3.) Mitarbeitern der Jugendhilfe sollte die Möglichkeit der Teilnahme an Konferenzen und Dienstbesprechungen der Schule gegeben werden. Gleichwegs sollten Vertreter der Schule an Dienstbesprechungen des Jugendamtes teilnehmen können.
- 4.) Die Schule kann Mitarbeiter der Jugendhilfe zu Informationsveranstaltungen für Eltern einladen.
- 5.) Die Schule kann Mitarbeitern der Jugendhilfe die Gelegenheit geben, an Elternsprechtage Beratung in den Räumlichkeiten der Schule anzubieten.
- 6.) Es sollten gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt werden.
- 7.) Im Vorbereitungsdienst (Referendariat) für Lehrämter sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Arbeit des Jugendamtes kennen zu lernen.
- 8.) Lehrkräfte, insbesondere Beratungslehrer sowie Schulpsychologen sollten, wenn Hilfen durch das Jugendamt erforderlich erscheinen, Eltern über diese Möglichkeit informieren und ggf. Kontakte vermitteln.

Die Arbeitsgruppe „Zusammenarbeit Schule und Jugendhilfe“ des Niedersächsischen Kultusministeriums hat im Frühjahr 1998 eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung des Erlasses von 1994 in Form einer Befragung aller öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen, aller örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und von Landesverbänden der freien Träger der Jugendhilfe in Niedersachsen durchgeführt (vgl. MK 2000). Die Ergebnisse der Befragung zeigen insgesamt, „dass die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe noch nicht in der Breite und Intensität wahrgenommen werden, wie dies der Erlass ermöglicht“ (MK 2000, o.S.). Die Ergebnisse zeigen im Einzelnen, dass erst knapp die Hälfte der befragten Institutionen einen konkreten Ansprechpartner für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bereitgestellt haben. Allerdings gab es die meisten Nennungen an Förder- und Hauptschulen (MK 2000, 12f.). Hieraus kann geschlossen werden, dass der erhöhte Bedarf an außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten von Kindern und Familien in Multiproblemlagen an diesen Schulformen eine entsprechende Entwicklung in Gang gesetzt hat.

Ebenfalls zeigen die Ergebnisse, dass lediglich in 16,1% bzw. 18,3% der Fälle gemeinsame Besprechungen stattfinden. 27,4% der Einrichtungen geben an, Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe zu Informationsveranstaltungen der Schule

einzuladen. Zu 3,2% werden Beratungsgespräche seitens der Jugendhilfeeinrichtungen an Elternsprechtagen der Schule durchgeführt. Darüber hinaus finden nur in 14,9% der Fälle gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen statt (MK 2000, 12f.). Darüber hinaus können auch in diesem Beziehungsgeflecht Schwierigkeiten in der Kooperationsgestaltung aufgrund differierender Zielsetzungen, wie bereits im Zusammenhang von Beratungslehrern und Schulpsychologen beschrieben, vorherrschen, insofern als bspw. Lehrer von der Erziehungsberatung erwarten, „den Schüler wieder anpassungsfähiger zu machen“ (HOPF 2001, 70).

Zusammenfassend lassen sich anhand der vorliegenden Ergebnisse sowohl die Präsenz von Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der Schule als auch der gegenseitige Austausch als unzureichend beschreiben.

Auf die Vernetzung von Lehrkräften und Mitarbeitern der Erziehungsberatung wird im Kontext der systemischen Sichtweise erneut Bezug genommen (siehe II. 3.3).

3.5 Der Lehrer als Berater

Abschließend bleibt zu fragen, welche Rolle bzw. Funktion dem Lehrer als Berater im Kontext des dargestellten Beratungsgefüges zukommt.

Bereits der Strukturplan für das deutsche Bildungswesen des deutschen Bildungsrates von 1970 nennt „Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren“ als Aufgaben des Lehrers (SANDFUCHS 1992, 163). Gleichwohl heißt es in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (1999) in Bezug auf Einsatz und Qualifikation des Personals:

„Wesentliche Merkmale der Qualifikation sind umfassende Kenntnisse über Formen und Ursachen von Lernbeeinträchtigungen und deren Begleiterscheinungen, psychosoziale Zusammenhänge und Auswirkungen sowie lernpsychologische, didaktischmethodische Fähigkeiten und Beratungskompetenz“ (KMK 1999, 21).

Im Erlass zum Einsatz und zur Weiterbildung von Beratungslehrern wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass Beratung als Bestandteil des Unterrichts- und Erziehungsauftrages der Schule zunächst eine selbstverständliche Aufgabe jeden Lehrers ist, auch wenn spezielle Funktionen von anderen Beratungsinstanzen wahrgenommen werden (MK 1978, 132).

Es wird also ersichtlich, dass dem Lehrer von verschiedenen Instanzen ausgehend

eine Beratungsfunktion zugeschrieben wird. Lehrer verfügen aufgrund ihrer Ausbildung jedoch weitestgehend ausschließlich über Handlungsfeldspezifisches Wissen, weitaus weniger über Beratungswissen (siehe 3.1).

FREYALDENHOVEN weist nachdrücklich darauf hin, dass bis heute, weder im Studium, noch im Referendariat oder im Fortbildungsbereich eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung im Bereich der Beratung für Lehrer verpflichtend ist. Vielmehr stehen aufgrund der immer straffer strukturierten Lehrerausbildung und des steigenden Bedarfs bezüglich des Unterrichts für den Beratungsbereich immer weniger finanzielle Mittel zur Verfügung. FREYALDENHOVEN fasst daher kritisch zusammen: „Lehrer sind also definitiv nicht zum Berater ausgebildet, sollen aber qualifiziert beraten – Beratungskompetenz wird von ihnen erwartet und Tag für Tag eingefordert!“ (FREYALDENHOVEN 2005, 13). Entsprechend verlaufen Gesprächssituationen mit Eltern häufig unzufrieden stellend für beide Parteien. Diese Situation beklagen viele der Lehrer, sie fühlen sich durch jene zusätzliche Aufgabe überfordert und belastet („Ich bin doch kein Psychologe!“) (HOPF 2001, 95; GUDJONS 2005, 6). Zudem unterscheidet sich die Beratungsarbeit von der Tätigkeit des Unterrichtens, Erziehens und Beurteilens, insofern als häufig belehrend, beratschlagend und sanktionierend gehandelt wird (SCHNEBEL 2007, 28).

Der Studie von SODOGÉ und ECKERT zufolge, werden aus Sicht der Lehrkräfte Gesprächsführungskompetenzen sowie Beratungserfahrungen als sehr wichtige Kompetenzen für die Kooperation mit Eltern bewertet. 80% der hier befragten Sonderschullehrer geben an, selbst über gute Gesprächsführungskompetenzen zu verfügen, wobei anhand des Fragestellungsprofils nicht ersichtlich wird, was genau unter Gesprächsführungskompetenzen verstanden wird. Hingegen fühlen sich nur 60% der Lehrer in den Bereichen der Vermittlung von zusätzlichen Förderangeboten vor Ort, familientherapeutischen Kenntnissen sowie im Wissen über Beratungsmodelle kompetent. Der Studie folgend beruhen die Fertigkeiten wie Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen in erster Linie auf zusätzlichen Fortbildungen (SODOGÉ, ECKERT 2004, 459). Eine qualifizierte psychologische Beratung bedarf jedoch einer langjährigen Ausbildung sowie Praxis. Dafür sind Kenntnisse psychologischer Theorien und Persönlichkeitsbilder sowie das aktive Erlernen und Anwenden konkreter Beratungstechniken und der Gesprächsführung notwendig (FREYALDENHOVEN 2005, 13).

Solange Lehrkräfte nicht über ausreichende Beratungskompetenzen verfügen, kann

es nicht das Ziel sein, die Zuständigkeitsbereiche der Beratungslehrer, Schulpsychologen oder der Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe auf den Lehrer zu übertragen. Der Beratungstätigkeit von Lehrern sind eindeutig Grenzen zu setzen, d.h. sie müssen nicht alle auftretenden Fragen und Probleme als Lehrkraft allein beantworten und lösen können, jedoch sollten sie als primärer Ansprechpartner bei Problemen von Schülern und Familien zur Verfügung stehen. Letztlich wird die Lehrkraft sachlich entscheiden müssen, inwieweit ihre Handlungsmöglichkeiten begrenzt und folglich eine Delegation an schulische sowie außerschulische Beratungsinstanzen (bspw. Erziehungsberatungsstellen) erforderlich ist. Dies setzt allerdings ebenfalls eine gewisses Maß an Beratungskompetenz voraus, insbesondere da Delegation immer auch als weiterführende Kooperation zwischen der Lehrkraft und den anderen Beratungskräften verstanden werden sollte (HOPF 2001, 99).

Grundsätzlich sind die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten seitens des Beratungslehrers, des Schulpsychologen sowie des Lehrers als notwendige Angebote für Kinder und Familien in Multiproblemlagen im Kontext einer umfassenden Beratungskultur von Schule zu bewerten. Die Qualität ihrer Arbeit und somit die Zugänglichkeit für die Familien in Multiproblemlagen, ist jedoch von personellen, sächlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und von der jeweiligen Vernetzung, auch zu den außerschulischen Hilfetragern, abhängig.

An dieser Stelle sollen die grundlegenden Einführungen in die vorliegende Thematik dieser Arbeit geschlossen werden. Folgend wird auf systemische Beratungsansätze im schulischen und außerschulischen Kontext eingegangen, insofern als diese wesentliche Prämissen für eine Ausgestaltung der Kooperation und Beratung von Schule und Familien in Multiproblemlagen bereitstellen.

II. Systemische Beratung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen

1. Theoretische Ansätze von Beratung

Pädagogisch-psychologischer Beratung liegen eine Reihe unterschiedlicher theoretischer Ansätze psychologischer Theorien zugrunde (NUßBECK 2006, 51). Nach MUTZECK lassen sich folgende Ansätze von Beratung unterscheiden:

- psychoanalytischer Ansatz
- individualpsychologischer Ansatz
- gesprächstherapeutischer Ansatz
- verhaltenstherapeutischer Ansatz
- gestalttherapeutischer Ansatz
- transaktionsanalytischer Ansatz
- psychodramatischer Ansatz
- Ansatz der themenzentrierten Interaktion
- Organisationspsychologischer Ansatz
- Ansatz der Psychologie des reflexiven Subjekts
- Handlungstheoretischer Ansatz
- Didaktischer Ansatz
- Systemischer Ansatz

(MUTZECK 2005, 34f.).

Viele dieser Ansätze, die für Beratung genutzt werden, stammen ursprünglich aus dem therapeutischen Bereich (MÖLLER 2000, 544). Insbesondere werden in der Regel tiefenpsychologische, verhaltenstheoretische, humanistische sowie system- bzw. familienorientierte Ansätze unterschieden, da diese Verfahren unter professionellen Beratern die größte Verbreitung gefunden haben (ebd.). Die psychoanalytischen Verfahren streben die Deutung unbewusster Konflikte an, während bei der gesprächstherapeutischen/klientenzentrierten Beratung die Beziehung zwischen Berater und Klient im Vordergrund steht. Bei den verhaltenstheoretischen Ansätzen geht es in erster Linie um die Veränderung von Verhalten (NUßBECK 2006, 51). Während die analytische (Sigmund Freud) und die klientenzentrierte Therapie (Carl Rogers) ursprünglich mit jeweils einem Begründer verbunden sind, hat sich der

verhaltenstherapeutische Ansatz aus unterschiedlichen Modellen heraus entwickelt (vgl. NUßBECK 2006). Nach NUßBECK liegen bei diesen drei Ansätzen die Unterschiede zwischen Therapie und Beratung vornehmlich in der Dauer der Zusammenarbeit und in der Intensität der zu bearbeitenden Probleme begründet, nicht aber in den zugrunde liegenden Erklärungsmustern (a.a.O., 51).

Für die vorliegende Arbeit sollen die system- bzw. familienorientierten Ansätze von Beratung herausgegriffen werden, die den Fokus auf das soziale Gefüge legen, in denen Klienten leben (NUßBECK 2006, 51). Die Schwerpunktsetzung auf systemische Beratungsansätze liegt in dem innerhalb des Studiums entwickelten Interesses der Verfasserin begründet, da die systemische Betrachtungsweise wichtige Handlungsansätze im Bereich Schule für Kooperation und Beratung von Familien in Multiproblemlagen bereitstellt. Die Konzentration auf diese Beratungsrichtung soll jedoch nicht im Sinne einer Alleingültigkeit missverstanden werden, das heißt, mit der Auswahl ist keine explizite Wertung verbunden.

2. Systemische Beratungsansätze

Die systemische Therapie bzw. Beratung kann nicht auf einen Begründer zurückgeführt werden. „Sie ist aus mehr oder weniger gleichzeitigen Strömungen in ganz unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen entstanden“ (NUßBECK 2006, 66). Die Anfänge sind in den Naturwissenschaften, der Biologie, Physik sowie der Physiologie zu verorten. Eine erste Hochzeit erlebte der Systemgedanke in der Kybernetik, der Steuerungslehre von technischen Systemen. Später kamen entscheidende Einflüsse durch die konstruktivistischen Erkenntnistheorien hinzu (a.a.O., 66f.).

Im Folgenden soll zunächst die geschichtliche Entwicklung von der Familientherapie zur Systemischen Beratung geschildert werden. Anschließend wird auf die wesentlichen Grundbausteine der systemischen Theorie eingegangen. Nachfolgend soll eine neuere Ausrichtung der systemischen Beratung, die lösungs- und ressourcenorientierte Beratung, in ihren Grundzügen erläutert werden.

2.1 Entwicklung – von der Familientherapie zur Systemischen Beratung

Die Wurzeln der systemischen Therapie bzw. Beratung reichen weit in die Psychotherapiegeschichte hinein. In den 50er Jahren entwickelte sich die Idee, den Menschen nicht losgelöst von seinen Familienbeziehungen zu betrachten. Der zunächst familienbezogenen Sichtweise folgte die Entwicklung explizit systemischer Interventionsformen. Der Rahmen des durch die Psychoanalyse vorgegebenen Settings (Einzel- oder Gruppentherapie) wurde verlassen und die Arbeit mit Familienmitgliedern begonnen. So entstand Ende der 50er Jahre die Familientherapie, die in Abgrenzung zu den bis dahin vorherrschenden psychoanalytischen Denktraditionen systemtheoretische und kybernetische Konzepte aufgreift, anhand derer versucht wird, menschliche Probleme in einer neuen Art und Weise zu verstehen und zu bearbeiten (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 17ff.).

Die Familientherapie basiert auf dem Postulat, dass „das Verhalten von Elementen sich aus den Relationen zwischen diesen Elementen, nicht aus ihren inneren Eigenschaften heraus erklärt“ (SCHWEITZER, WEBER 2000, 209 zit. nach BAMBERGER 2001, 5). Psychische Probleme oder Konflikte eines Individuums werden demnach als Symptom dysfunktionaler familiärer Interaktionen betrachtet. Die Symptomatik wird nicht als im Individuum liegende Störung angesehen, im Sinne von „Problemträger“ oder „Konfliktverursacher“, vielmehr findet

„der betreffende Lebenskontext, also das Gesamt von psychosozialen Bedingungen, in dem dieses Individuum lebt und in dem es sich mit einer Vielzahl von Interaktionsmustern eingerichtet hat bzw. sich ständig neu einrichtet“ Berücksichtigung (BAMBERGER 2001, 5f.).

Mittlerweile unterscheidet man folgende Einzelansätze für die Therapie mit Familien (VERNOOIJ, WINKLER 2004, 202). Diese werden auch als klassische Modelle bzw. Modelle der Kybernetik 1. Ordnung bezeichnet (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 24):

- psychoanalytisch orientierte Familientherapie: Schwerpunkt auf den interfamiliären Beziehungen und familiären Kommunikationsprozessen (vgl. z.B. Stierlin, Richter),
- strukturelle Familientherapie: Analyse des Familiensystems und seiner Subsysteme (vgl. z.B. Minuchin),
- entwicklungsorientierte Familientherapie: Schwerpunktsetzung auf Kommunikation und Selbstwertgefühl (vgl. z.B. Satir),
- strategische Familientherapie: Schwerpunkt auf der Struktur des familiären Interaktions- „Spiels“ (vgl. z.B. Selvini-Palazzoli).

„Kybernetik ist die Bezeichnung für ein wissenschaftliches Programm zur Beschreibung der Regelung und Steuerung komplexer Systeme“ (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 53). Die Familientherapieansätze, die sich von 1950 bis 1980 entwickelt haben, werden als Modelle der Kybernetik 1. Ordnung bezeichnet, da sie sich auf Theorien über beobachtbare Systeme stützen. Entsprechend ging man davon aus, dass Systeme und ihre Eigenschaften wie Regeln, Grenzen, Koalitionen, Subsysteme usw. durch einen äußeren Beobachter (Therapeuten, Berater) beschrieben bzw. analysiert werden können (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 53). „Dieser Beobachter bzw. Berater entwickelt dann entsprechend seiner Analyse ihm geeignet erscheinende psychotherapeutische Strategien zur Beeinflussung/Veränderung dieses Systems“ (BAMBERGER 2001, 9). Diese Sichtweise wird heute als kritisch bezeichnet, da sie Macht, Kontrolle und zielgerichtetes Eingreifen induziert (ebd.).

Je mehr sich jedoch die Annahmen der Familientherapie etablierten, desto mehr wurde die Orientierung an der Familie als Behandlungseinheit hinterfragt. Da die Familie nur eine Form darstellt, in der sich Menschen sozial organisieren bzw. die Familie nur eines von vielen möglichen Systemen darstellt, in denen ein Mensch sich bewegt, wird anstelle von Familientherapie zunehmend von systemischer Therapie bzw. von systemischer Beratung gesprochen (a.a.O., 6). In diesem Entwicklungszusammenhang ist ebenfalls die zunehmende Verbreitung von Publikationen zur systemischen Beratung im Rahmen des schulischen Handlungsfeldes zu verzeichnen.

Dieser Wandel liegt unter anderem darin begründet, dass ab den 80er Jahren für die Familientherapeuten konstruktivistische Theorien an Bedeutung gewannen. Durch jene Einflussnahme wird ab diesem Zeitpunkt auch von Modellen der Kybernetik 2. Ordnung gesprochen, welche die Zeit der Entwicklung von Theorien über Beobachter, die ein System beobachten, beschreibt (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 53). Im Gegensatz zur Kybernetik 1. Ordnung, bezieht die Kybernetik 2. Ordnung die Prinzipien der Regelung und Steuerung komplexer Systeme auf die Kybernetik selbst. Es wird bezweifelt, dass es vom Berater objektiv beobachtbare Systeme gibt, vielmehr ist er selbst Teil des Systems, das er beobachtet (ebd.). Das bedeutet, dass Therapeuten oder Berater ihre Klientensysteme weder objektiv beschreiben, noch instruktiv lenken können (a.a.O., 52).

2.2 Grundbausteine der systemischen Theorie

Als wesentliche Grundbausteine der systemischen Theorie sollen im Folgenden die Theorien der Zirkularität, der Autopoiese sowie des Konstruktivismus erläutert werden. Zu Beginn wird geklärt, was überhaupt unter einem „System“ zu verstehen ist.

WILKE definiert ein System als einen „ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver ist als ihre Beziehung zu anderen Elementen. Die Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze“, die ein System von seiner Umwelt trennt (WILKE 1983, 282 zit. nach KRAUSE et. al 2003, 128). Als soziale Systeme können demnach beliebige Gruppen von Menschen, die in Beziehung zueinander stehen, betrachtet werden (z.B. Familie, Schulklasse, Verein) (BURG 2008, 136).

2.2.1 Zirkularität

Ein zentrales Merkmal von Systemen ist die Zirkularität von Prozessen. Diese folgt dem Grundsatz, dass alle Prozesse in einem System oder zwischen Systemen rückbezüglich sind und einander wechselseitig bedingen. „Die Verhaltensweisen des Einzelnen sind immer durch die Verhaltensweisen der anderen (mit-)bedingt und bedingen diese gleichzeitig selbst“ (BAMBERGER 2001, 7). Die Idee der Zirkularität löst die traditionelle Vorstellung des linearen Ursache-Wirkungs-Verständnisses ab. In der linearen Betrachtungsweise geht man davon aus, dass zwischen Ursache und Wirkung immer ein kausaler Zusammenhang besteht. Nach der Annahme der zirkulären Kausalität kann man zwar einen Input in ein System geben, wie dieser aber verarbeitet wird und den Output beeinflusst, ist von außen nicht einsehbar. Interventionen können nicht eine bestimmte Veränderung in einem bestimmten System kausal verursachen (BURG 2008, 137).

BAMBERGER stellt diesbezüglich fest: „Jedes Verhalten kann man sowohl unter dem Aspekt seiner Ursachen als auch unter dem seiner Wirkungen analysieren, wobei diese Wirkungen wiederum zu den Ursachen für neues Verhalten werden usw.“ (BAMBERGER 2001, 7). Demnach ist ein Problem immer als Ergebnis des Zusammenwirkens vieler Beteiligter und des Zusammentreffens verschiedenster Umstände anzusehen, auch wenn nur eine einzelne Person als definierter

Problemträger in Erscheinung tritt (ebd.). Diese Sichtweise ermöglicht eine komplexere Erfassung der Beziehungszusammenhänge und regt zu neuen Impulsen bei der Betrachtung von sozialen Systemen an. Insbesondere kann folglich festgehalten werden, dass eine Veränderung in einem System (bspw. Schule) mit hoher Wahrscheinlichkeit Veränderungen in den in Relation stehenden Systemen (bspw. Familie) bewirken kann (BURG 2008, 136).

2.2.2 Konstruktivismus und Autopoiese

Die systemische Theorie von der Zirkularität des Verhaltens und die sich daraus ergebenden Erfordernisse für die therapeutische bzw. beraterische Praxis stehen in einem engen Zusammenhang mit einer bestimmten Sicht von „Realität“, mit jener sich die Theorie des Konstruktivismus auseinandersetzt (BAMBERGER 2001, 7). Diese geht davon aus, dass die Welt, welche wir wahrnehmen, ein individuelles Konstrukt ist. Für eine hilfreiche beraterische Tätigkeit bedeutet dies, dass der Berater insofern Realität immer nur auf seine Weise erschließen bzw. konstruieren kann. „Nach seiner Auffassung sind dem Menschen mit seinen sensorischen Wahrnehmungsmöglichkeiten, in seinem aktuellen Lebenskontext und vor dem Hintergrund seiner individuellen Lebenserfahrungen grundsätzlich nur subjektive Realitäten zugänglich“ (a.a.O., 7f.). Dies gilt in gleicher Weise für den Klienten: er konstruiert sich ein Bild seiner Wirklichkeit aufgrund der Erfahrungen, die durch Interaktion mit der Umwelt entstehen. Er wird jene Konstruktionen als wahr ansehen, die sich für sein Wohlbefinden und seine existentielle Sicherung im Zusammenleben mit anderen als nützlich erweisen. Konfrontationen im Zusammenleben verschiedener Personen beruhen letztlich auf der Unterschiedlichkeit der Realitätskonstruktionen (a.a.O., 8). Demzufolge kann es in der beraterischen Interaktion keinen Experten geben. Die Sachverständigkeit des Beraters beruht lediglich darauf, dass etwas Konstruiertes immer auch umkonstruiert werden kann, (im Sinne von „Was wäre, wenn...“), während das Expertentum des Klienten sich dadurch auszeichnet, dass er selbst am besten weiß, welche Konstruktionen für ihn dienlich oder nicht dienlich sind (a.a.O., 9).

Die Beobachtertheorie des radikalen Konstruktivismus steht in engem Zusammenhang mit der Theorie der Autopoiese der Biologen Maturana und Varela. Sie beschreibt das Phänomen der Autonomie von biologischen Organismen

gegenüber ihrer Umwelt (HUBRIG, HERRMANN 2005, 68). Nach MATURANA sind lebende Systeme gegenüber ihrer Umwelt „strukturdeterminiert und autonom“. Das bedeutet, ihr Verhalten wird nicht im Sinne einer linearen Ursache-Wirkungs-Beziehung durch äußere Ereignisse bestimmt, sondern jedes System reagiert entsprechend seinen eigenen inneren Strukturen auf Veränderungen (a.a.O., 69). Entsprechend kann Veränderung eines Systems nur aus dem System selbst heraus stattfinden, die Systemumwelt kann höchstens Anstöße dazu geben. Die Bedeutung für Beratungsprozesse liegt demnach darin begründet, dass der Berater keinen direkten Einfluss auf ein System ausüben kann. Außerdem heißt es: „Nicht jede Umweltveränderung kann ein System verstören, sondern nur eine Veränderung in seinen jeweils relevanten Umwelten“ (HUBRIG, HERRMANN 2005, 69). Das bedeutet für Beratungssituationen, dass nur eine tragfähige Beziehungsgestaltung zwischen Berater und Klient überhaupt die Möglichkeit eröffnet, Veränderungen im Klientensystem anzuregen. Dabei muss jedoch immer berücksichtigt werden, dass Interventionen nur einen Änderungsimpuls an ein System geben können, wenn sie zum momentanen Zustand des Systems „passen“ (BURG 2008, 137). Der Berater kann folglich keine Veränderungen verlangen, die nicht mit den Wirklichkeitskonstruktionen der Klienten übereinstimmen.

2.3 Lösungs- und ressourcenorientierte Beratung

Die lösungs- und ressourcenorientierte Beratung beruht auf der ab Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre entwickelten lösungsorientierten Kurztherapie zweier amerikanischer Institute, dem Mental Research Institute in Palo Alto sowie dem Brief Therapy Family Center in Milwaukee/Wisconsin (BAMBERGER 2001, 10f.). Sie wurde „als niedrigschwelliges Angebot für einfache, sozial benachteiligte Menschen“ entwickelt (MORSCHITZKY 2007, 221). Hierunter können Familien in Multiproblemlagen gefasst werden.

Diese Ausrichtung systemischer Beratung wird zu den so genannten narrativen Ansätzen gezählt und bildet somit neben den Modellen der Kybernetik 1. und 2. Ordnung die dritte Gruppe in der Entwicklung von der systemischen Therapie zur systemischen Beratung (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 24). Längst haben sich auch Vertreter aus dem deutschsprachigen Raum mit diesem systemischen Beratungsansatz auseinandergesetzt (SCHNEBEL 2007, 54).

Die lösungs- und ressourcenorientierte Beratung soll im Folgenden ausführlicher dargestellt werden, da sie im Rahmen von Publikationen zur Beratung im Bereich von Schule vermehrt als hilfreicher und effektiver Ansatz diskutiert wird.

Einerseits geht es bei diesem Konzept vor allem darum,

„die vorgetragenen Probleme, Konflikte, Störungen usw. nicht vertieft zu explorieren, sondern möglichst rasch auf die beim Klienten vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zu fokussieren und alle Möglichkeiten ihrer aktiven Nutzung auszuschöpfen, um so möglichst direkt zu einer Problemlösung zu kommen“ (BAMBERGER 2001, 10).

Andererseits kann die Therapie als kurz beschrieben werden, da dem Klienten in der Therapiesitzung lediglich Anstöße und Anregungen zu Entwicklungs- und Veränderungsprozessen gegeben werden, die sich schließlich im konkreten alltäglichen Leben vollziehen bzw. vollziehen müssen (BAMBERGER 2001, 10f.).

2.3.1 Lösungsszenarien statt Problemanalyse

Psychologische Beratung bzw. Psychotherapie beruht „normalerweise“ auf der Formulierung eines Problems, welches den Klienten veranlasst, therapeutische Hilfe aufzusuchen. Auch wenn sich die therapeutischen Schulen darin unterscheiden, wie ein Problem untersucht werden soll, ist ihnen allen jedoch gemeinsam, dass sie zunächst versuchen, in einem differenzierten diagnostischen Prozess herauszufinden, was „falsch läuft bzw. falsch gelaufen“ ist, bevor ein Problem gelöst werden kann (BAMBERGER 2001, 15f.). Nach dieser Auffassung geht es in erster Linie darum, die für das Symptom verantwortliche Störung zu finden, die „im Verborgenen, in der Tiefenstruktur, in der frühen Kindheit, im Unbewussten“ ihre Wurzeln hat (ebd.). Jene Störungen, wie sie in der Internationalen Klassifikation der psychischen Störungen (ICD 10) festgehalten sind, müssen zunächst „ans Licht gehoben und ins Bewusstsein gebracht, als Hindernis aus dem Weg geräumt, als Blockierung aufgehoben, als Defekt repariert, als Minussymptomatik überwunden, als Pathologie beseitigt werden“ (ebd.).

Im Gegensatz zu dieser Auffassung steht der lösungsorientierte Ansatz, welcher den so genannten „problem talk“ als problematisch ansieht. Eine ausführliche und intensive Problemanalyse hat den Effekt, „dass genau die bedrückende Hilflosigkeit aktualisiert wird, die den Klienten letztlich in die Therapie gebracht hat“ (a.a.O., 16). In gleicher Weise gilt dies für den Therapeuten; wenn dieser sich voll und ganz auf

die Problembeschreibungen des Klienten einlässt, wird er letztlich selbst von den Gefühlen eingenommen, was sich schließlich wiederum auf den Klienten überträgt (a.a.O., 17). Darüber hinaus besteht eine Unmöglichkeit von Objektivität des Beraters gegenüber dem Klienten. Da der Berater nur selten die Möglichkeit besitzt, den Klienten in seiner realen Problemsituation mit seinem realen Problemverhalten zu beobachten, ist eine objektive Informationserhebung und eine daran anschließende objektive Problemanalyse durch den Berater fast unmöglich (ebd.). Demzufolge liegt es nahe, auf eine detaillierte Analyse des Problems zu verzichten und von Anfang an den Fokus auf die Konstruktion von Lösungen zu legen. DE SHAZER spricht daher anstelle von „problem talk“ von „solution talk“ (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 35).

2.3.2 Ressourcen- und Zukunftsorientierung

In engem Zusammenhang mit der Lösungsorientierung steht die Fokussierung von bereits vorhandenen Ressourcen und ihrer Nutzbarkeit für die Zukunft. Hierauf soll nun vertiefend eingegangen werden.

Nach DÖRNER (1986) unterscheiden sich „gute“ Problemlöserinnen und -löser von „schlechten“ insbesondere durch zwei wichtige Merkmale. Zum Einen entwickeln sie eine konkrete Vorstellung von dem Zustand, den sie erreichen wollen; zum Anderen behalten sie bei allen Änderungen bei, was sich offenbar bislang bewährt hat (SPIESS 1998, 213). In der lösungsorientierten Therapie geht es zunächst vor allem darum, den Klienten zu animieren, seine Zukunft nach seinen Vorstellungen ganz konkret und detailliert zu benennen. Im Anschluss daran wird versucht, herauszufinden, unter welchen Bedingungen sich diese zukünftige Realität bereits ansatzweise in der derzeitigen Realität vorfinden lässt, so dass aus diesen Informationen Möglichkeiten zur Veränderung entwickelt werden können (a.a.O., 215). Die Ideen der Veränderung beruhen auf dem Prinzip: „Wenn etwas die Entwicklung in Richtung Zielvorstellung begünstigt, dann arrangiere mehr desgleichen, wenn etwas eine solche Entwicklung nicht begünstigt, dann arrangiere etwas anderes“ (a.a.O., 216).

Demzufolge stellt insbesondere das Erschließen alternativer Verhaltensmöglichkeiten in der lösungsorientierten Beratung eine wichtige Methode dar. Die Fokussierung auf neue Handlungsoptionen hilft, den Möglichkeitssinn des

Klienten zu schärfen, ihm Wahlmöglichkeiten zu schaffen und schließlich zu Neuentscheidungen zu ermutigen (BAMBERGER 2001, 22). Diese gängige Methode des lösungsorientierten Ansatzes basiert auf einem humanistischen Menschenbild, demzufolge jeder Mensch aktiver Gestalter seiner eigenen Existenz ist. Es impliziert die Annahme, dass „alternative Verhaltensweisen und damit mögliche Lösungen immer schon vorhanden sind, sie nur noch vom Klienten entdeckt werden müssen“; mit anderen Worten, derjenige, der das Problem hat, trägt zugleich auch immer die Lösung des Problems in sich (ebd.). Entsprechend zeichnet sich die Arbeit eines lösungsorientierten Beraters vor allem durch das Nutzbarmachen zieldienlicher Ressourcen, dem Bewusstmachen bzw. Aktivieren hilfreicher, bereits vorhandener (nicht defizitärer) Persönlichkeitsanteile aus, die als Potentiale zur Konstruktion einer Lösung herangezogen werden können. Dabei ist es besonders wichtig,

„Fähigkeiten, Fertigkeiten, Begabungen, Talente, Kenntnisse, Geschicklichkeiten, Erfahrungen, Gewohnheiten, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Ideale, Wünsche, Hoffnungen, Ziele, Intentionen, Kontakte, Beziehungen, Bindungen, Einflüsse usw. – also Ressourcen, die in der Person des Klienten liegen, oder solche, die der soziale Kontext bietet, in dem dieser Klient lebt (interne/externe bzw. persönliche/soziale Ressourcen)“, aufzuspüren, um diese für Veränderungen zu nutzen (BAMBERGER 2001, 22).

Das Aufspüren persönlicher bzw. sozialer Ressourcen und Kompetenzen ist insofern von Bedeutung, als schon die kleinste Veränderung in einem System (z.B. Familie oder Schulklasse) zu Rückwirkungen und Transformationen in anderen Teilen des Systems führen kann (a.a.O., 23). Zur Erklärung dieses Phänomens wird häufig ein Mobile zur Veranschaulichung herangezogen. Bewegt man einen Teil eines Mobiles, geraten auch die anderen Teile in Bewegung. Demzufolge wird in der lösungsorientierten Beratung mit kleinen Veränderungen begonnen, um folgend größere Veränderungen herbeiführen zu können (SPIESS 1998, 214). Aus diesem Grund ist es für den Therapeuten weniger von Bedeutung, das eigentliche Problem des Klienten zu kennen, vielmehr muss er wissen, woran für den Klienten erkenntlich sein wird, dass das Problem gelöst ist (BAMBERGER 2001, 23).

In Konsequenz zu den zuvor genannten Merkmalen eines lösungsorientierten Beraters, wird schließlich von Kundenorientierung anstelle von Expertenstatus gesprochen. Hiermit wird der Wandel des Selbstverständnisses des Beraters bzw. Therapeuten beschrieben, „der sich nicht mehr in der Rolle des ‚Problemlösers‘ sieht, sondern als ‚Moderator von Entwicklung‘, als ‚Agent der Veränderung‘, als ‚Mitgestalter sinnvoller Alternativen zum Problemverhalten‘ [...] (a.a.O., 24).

Überdies impliziert diese Einstellung ein Verständnis von Problemen als etwas Normales sowie eine Unterstützung von Selbstwirksamkeit des Klienten, welche als Metaziel des lösungsorientierten Konzepts beschrieben wird. Die Verstärkung des Bewusstseins von autonomer Gestaltungsfähigkeit innerhalb der Therapie begünstigt die Kompetenz zur Bewältigung zukünftiger Problemlagen.

Mit diesem Selbstverständnis ging ebenfalls einher, fortan den Begriff „Beratung“ dem der „Therapie“ vorzuziehen, da diese Abgrenzung letztlich auch einen Unterschied für den Klienten nach sich zieht. BAMBERGER beschreibt dies sehr treffend: „Es ist etwas anderes, ob ich mich einer Psychotherapie unterziehe oder ob ich Beratung in Anspruch nehme, ob ich etwas kurieren oder kreieren möchte, ob ich Patient oder Klient bin, ob ich Heilung suche oder Lösung“ (BAMBERGER 2001, 24). Somit lässt sich das Tätigkeitsprofil eines lösungsorientierten Beraters wie folgt zusammenfassen:

„Entwickler von Möglichkeitssinn, Aktivierer von Ressourcen, Ermutiger für den ersten Schritt, Bewunderer von Autonomie, Supervisor für die Interaktion mit der Außenwelt, Förderer von Normalität sowie Unterstützer von Selbstwirksamkeit“ (a.a.O., 24f.).

Ausgewählte Methoden und Techniken der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung sollen im Rahmen schulischer Anwendungsmöglichkeiten dargestellt werden (siehe 3.2.3.3).

Systemische Beratung ist eine Beratungsrichtung, die ihr Vorgehen nicht ausschließlich auf ein Individuum als Problemträger fokussiert, sondern die relevanten Bezugssysteme und deren Mitglieder miteinbezieht. Systemisch arbeitende Berater wollen herausfinden, wie Systemmitglieder gemeinsam ihre Wirklichkeit erzeugen, welche Regeln bzw. Überzeugungen ihrem Verhalten und Erleben zugrunde liegen und welche Möglichkeiten zur Veränderung vorhanden sind. Mittels verschiedener Techniken und Methoden werden Perspektivwechsel in den Wirklichkeitskonstruktionen angeregt. Systemische Beratung kann in einem Setting mit mehreren oder aber nur einer Person stattfinden. Seit den 80 er Jahren verschwinden die Schulenunterschiede zusehends. Integrative Modelle, Haltungen, Techniken und Interventionen sind üblich und zu einer bunten Landschaft geworden.

3. Systemisches Denken und Handeln im schulischen und außerschulischen Kontext

Nachdem die Grundbausteine systemischer Beratung sowie die wesentlichen Merkmale des lösungsorientierten Ansatzes vorgestellt wurden, soll im Folgenden dargestellt werden, inwieweit systemisches Denken und Handeln im schulischen und außerschulischen Kontext genutzt und umgesetzt werden kann. Die nachfolgenden Kapitel sind jeweils mit einer Fragestellung versehen.

3.1 Zur Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Familie

Zu Beginn wird der folgenden Fragestellung nachgegangen: *Wie begründet sich die Notwendigkeit zur Kooperation von Schule und Familie aus systemischer Sicht?*

Hierfür soll auf die Bedeutung des Schülers im Schnittpunkt der Systeme Schule und Familie sowie auf die systemische Betrachtung problematischen Verhaltens eingegangen werden.

3.1.1 Der Schüler im Schnittpunkt der Systeme Familie und Schule

Die Notwendigkeit der Kooperation von Schule und Familie wird anhand der systemischen Betrachtungsweise verständlich. Entsprechend der Grundannahme der Zirkularität von Prozessen zwischen Systemen wird der „Problemschüler“ nicht als ein isoliertes Individuum betrachtet, „dem die Symptome gleichsam wie Persönlichkeitsmerkmale anhaften“, sondern als Mitglied zweier für ihn zentralen Bezugssysteme, nämlich des Systems Familie und des Systems Schule bzw. Schulklasse (HENNIG, KNÖDLER 1998, 29).

Da sich Systeme generell durch Offenheit auszeichnen, werden zwischen diesen Systemen ständig Informationen ausgetauscht. Das bedeutet, dass Schwierigkeiten, die ein Schüler mit den Mitgliedern einer dieser beiden Systeme hat, enorme Auswirkungen auf seine Interaktionen in anderen Lebensbereichen zur Folge haben können (a.a.O., 29f.). HENNIG und KNÖDLER gewichten die beiden Bezugssysteme des Schülers nicht gleich stark. Ihren Erfahrungen entsprechend ist das Familiensystem das wesentlich wichtigere und einflussreichere System, insofern als der Schüler vor Beginn seiner Schulzeit bereits viele Jahre in dieser Bezugsgruppe gelebt hat, und Familienmitglieder im Kindesalter zunächst noch wichtigere Bezugspersonen

darstellen als Lehrpersonen und Mitschüler (HENNIG, KNÖDLER 1998, 36)¹⁰. Ihren Beobachtungen folgend

„ist es in der Regel so, daß das System ‚Schulklasse‘ eher das ‚Schlachtfeld‘ ist, die öffentliche Bühne, auf dem der Schüler das ausagiert, was sich im privaten System Familie an emotionalem Streß (z.B. offener oder verdeckter Ehekonflikt der Eltern) angestaut hat“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund von Multiproblemlagen der Familie eines Schülers, ist demnach davon auszugehen, dass die problembelasteten Verhältnisse sowie Interaktionen innerhalb des Familiensystems in das Schulsystem hineinwirken.

Diese Sichtweise darf seitens der in Schule Tätigen jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass „die Familie an allem Schuld“ ist und „man eh nichts daran ändern kann“ (a.a.O., 33). Lehrkräfte können durchaus einen positiven Einfluss darauf haben, wie sich das im Familiensystem erzeugte Problem im schulischen System entwickelt, insofern als nach der zirkulären Sichtweise eine Veränderung im Schulsystem immer auch Auswirkungen auf das Familiensystem haben kann (PALMOWSKI 1995, 57). Darüber hinaus sollte allerdings ebenfalls berücksichtigt werden, dass ein problematisches Schülerverhalten auch auf die Interaktionen zwischen den Systemen zurückgeführt werden kann, wenn bspw. unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung aufeinander treffen (HENNIG, EHINGER 1999, 25).

Welche Möglichkeiten systemische Beratungsansätze insbesondere Lehrkräften bereitstellen können, um das Kooperationsverhältnis sowie Beratungssituationen mit Eltern effektiver zu gestalten, wird in 3.2 beschrieben.

3.1.2 Systemisches Denken über problematisches Verhalten

Betrachtet man das problematische Verhalten eines Schülers im Zusammenhang seiner wichtigsten Bezugssysteme, so kann bspw. das Etikett „Verhaltensstörung“ im klassischen Sinne einer individuumszentrierten Sichtweise nicht mehr akzeptiert werden (HENNIG, KNÖDLER 1998, 35). Dem systemischen Denken folgend wird es als funktionales, kontextgebundenes Verhalten betrachtet (PALMOWSKI 1995, 49). Man spricht auch davon, dass das betroffene System oder die Person nach einer Lösung sucht, um den Ausweg aus einem Problem zu finden. Die Problemlösung wird dabei wiederum zum Problem (HENNIG, EHINGER 1999, 21f.).

¹⁰ Der Einfluss der Peer-group wird ab der Pubertät immer bedeutender. Hierauf wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht eingegangen.

Man sollte sich demnach, bspw. als Lehrkraft, immer die Frage stellen: In welchem Kontext macht es einen Sinn/würde es einen Sinn machen, daß diese Person dieses als problematisch beschriebene Verhalten zeigt?“ (CECCHIN 1993, 55 zit. nach PALMOWSKI 1995, 49). Ein im Rahmen von Schule wahrgenommenes abweichendes Verhalten kann daher bspw. im familialen Kontext ein völlig „normales“ Verhalten sein. Es ist also der Kontext, der das Verhalten eines Schülers als „gestört“ definiert (HUBRIG, HERRMANN 2005, 60). Hier hinter verbirgt sich eine für die Pädagogik völlig ungewohnte Sichtweise, insofern als das, was traditionell als störend, schlecht und damit als Problem betrachtet wird, auch eine positive, systemerhaltende Funktion haben kann (PALMOWSKI 1995, 49). HENNIG und KNÖDLER nennen hierzu ein Beispiel:

„Wenn ein Schüler seit drei Jahren in der Schule völlig schweigt, obwohl er zu Hause in der Familie flüssig reden kann (psychiatrische Etikettierung: ‚elektiver Mutismus‘), erscheint uns dann sein Verhalten als ‚gestört‘ oder ‚unverständlich‘, wenn wir nur sein Schweigen isoliert betrachten. Beziehen wir jedoch den familiären Kontext des ‚auffälligen‘ Schülers mit ein und erfahren dabei, daß die Eltern Schweigen als Waffe benutzen und das Schweigen des Kindes in der Schule ein verzweifelter Versuch ist, die sich anbahnende Trennung/Scheidung der Eltern zu verhindern, erhält das zunächst unverständliche Verhalten des Schülers für uns einen Sinn“ (HENNIG, KNÖDLER 1998, 35).

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht auf der einen Seite, dass Kinder bestimmte in der Familie vorherrschende Interaktionsmuster (das Schweigen) in den schulischen Wirkungsraum „importieren“. Auf der anderen Seite ist in diesem Fall jenes Verhalten mit einem speziellen Ereignis verbunden, welches das Kind als bedrohend erlebt (die Trennung der Eltern).

Diese Unterscheidung wird vorgenommen, um deutlich zu machen, dass problematische Verhaltensweisen nicht ausschließlich auf derart konkrete Ereignisse (wie u.a. Missbrauch, Tod innerhalb der Familie etc.) zurück zu führen sind. Gleichwegs kann das Verhalten eines Schülers aus familienspezifischen Interaktionen, Regeln, Ritualen und Mustern resultieren, die in der Familie das alltägliche Zusammenleben bestimmen und leiten. Gemeint sind hiermit bspw. bestimmte Kommunikationsstile wie z.B. „Schreien“ oder Gegebenheiten, wie z.B. ohne Frühstück in die Schule geschickt zu werden. „Wenn es zu Hause Ärger oder Kummer gibt, kann das Kind nicht einfach abschalten, es ist auch im Klassenzimmer damit beschäftigt, Energien sind dadurch abgezogen, die beim Lernprozess fehlen“ (HENNIG, EHINGER 1999, 18). Hierzu soll ein weiteres Fallbeispiel herangezogen werden:

„So zum Beispiel Daniel, der Klassenkasper. Im Grunde ist er ein sensibler Junge, aber sehr einsam, nahezu vernachlässigt. Um seiner Resignation zu entkommen, um die Traurigkeit und Wut nicht zu spüren, die daraus resultiert, dass sein Vater nie Zeit für ihn hat, um Anerkennung und Achtung zu erlangen hat er sich die Rolle des Klassenkaspers angeeignet. Er bekommt dadurch Zuwendung und hat die Lacher auf seiner Seite, von manchen wird er ob seines Mutes sogar bewundert, und die Lehrer widmen ihm viel Zeit. Zeit, die er von Erwachsenen sonst nicht bekommt. Diese Zeit ist zwar mit negativen Inhalten gefüllt, mit Ermahnungen, Schimpfen, Strafen usw., aber dies ist allemal besser als Gleichgültigkeit und Vernachlässigung. Der Preis ist zwar hoch, er bezahlt mit Strafen und sinkenden Schulleistungen, aber der Gewinn, der Nutzen durch die Zuwendung und Beachtung ist für ihn ungleich höher, so dass er den Preis in Kauf nimmt. Dass er bei dieser unbewussten Kosten-Nutzen-Rechnung letztendlich selbst auf der Strecke bleibt, liegt natürlich nicht im Erfahrungshorizont des Neunjährigen“ (HENNIG, EHINGER 1998, 22).

Aufgrund persönlicher Erfahrungen der Verfasserin wird eine Tendenz deutlich, dass Lehrkräfte bei konkreten Ereignissen weitaus eher in der Lage sind, Verständnis zu zeigen und zumindest im Unterrichtsgeschehen darauf zu reagieren. Folglich soll an dieser Stelle betont werden, dass es von besonderer Bedeutung ist, sich grundsätzlich über die außerschulischen Gegebenheiten (familialen Interaktionen) zu informieren, und bei konkreten Ereignissen außerdem über das Unterrichtsgeschehen hinaus zu intervenieren (bspw. Beratungsgespräch in Kooperation mit Beratungslehrer oder Schulpsychologe, oder an eine Erziehungsberatungsstelle verweisen).

Nach HUBRIG und HERRMANN eröffnet diese andere Sichtweise auf Probleme einen anderen Umgang mit schwierigen Situationen, denn wenn man anders über Probleme denkt, kann man sich auch anders verhalten (HUBRIG, HERRMANN 2005, 66). Das heißt, wird eine Lehrperson den Versuch unternehmen, die positive Absicht eines problematischen Verhaltens zu erkennen, erweitert sich der Rahmen, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen, bspw. das Gespräch mit den Eltern zu suchen, um in der Kooperation gemeinsam Lösungen zu erarbeiten (HENNIG, EHINGER 1999, 22).

Hinzuzufügen ist an dieser Stelle jedoch, dass diese systemische Sichtweise auf problematisches Schülerverhalten gleichwegs auch auf „problematisches Elternverhalten“ übertragen werden sollte. Der Fokus gegenwärtiger Publikationen liegt bei diesem Aspekt vorrangig auf der Schülerperspektive. Wie in 2.4 dargestellt, gründen die Kooperationsprobleme von Schule und Familien in Multiproblemlagen seitens der Professionellen häufig auf Vorurteilen und Unverständnis der von ihrer Lebenswelt differierenden Lebenslagen der Familien. Daher sollte das als problematisch erlebte Elternverhalten ebenfalls dahingehend „untersucht“ werden, inwieweit lebensweltliche Umstände (Multiproblemlagen - siehe 1.3) auf ihre Verhaltensweisen „einwirken“.

3.2 Systemische Grundhaltungen und Techniken zur Optimierung von Beziehungsgestaltung und Gesprächssituationen

Nachdem eingangs mittels der systemischen Betrachtungsweise die Notwendigkeit zur Kooperation von Schule und Familie begründet wurde, sollen im Folgenden weitere Prämissen der systemischen Beratungsansätze genutzt werden, um Möglichkeiten zur Optimierung einer schulischen Kooperationsgestaltung mit Familien in Multiproblemlagen aufzuzeigen. Daher steht folgende Fragestellung an dieser Stelle im Mittelpunkt der Betrachtung: *Welche Möglichkeiten bieten systemische Beratungshaltungen und -Techniken für eine kooperative Beziehungsgestaltung sowie für Gesprächssituationen?*

Um sich einer Antwort dieser Fragestellung zu nähern, sollen zunächst die grundlegenden Haltungen eines systemisch orientierten Beraters dargestellt werden. Im Anschluss werden die insbesondere für den Beziehungsaufbau zwischen Lehrern und Eltern relevanten Haltungen herausgegriffen und erläutert. Daran anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit den systemischen Grundhaltungen sowie daraus ableitbaren Techniken und Methoden in Bezug auf Gesprächssituationen zwischen in Schule tätigen Beratern und Eltern. Unter Gesprächssituationen sind sowohl Gespräche der Information und des gegenseitigen Austauschs als auch Gespräche aufgrund spezieller Problemstellungen mit dem Kind im schulischen Bereich zu verstehen. Diese Form von Gesprächen wird als „Beratung“ verstanden, da Beratung immer im Zusammenhang mit einem Problemanliegen definiert ist (siehe I. 3.1). Diese Unterscheidung wird getroffen, um herauszustellen, dass die vorliegende Arbeit die Zielsetzung verfolgt, Kooperation von Schule und Familie als eine regelmäßige und kontinuierliche Beziehungsgestaltung zu betrachten, die nicht ausschließlich bei Problemanliegen zum Tragen kommt. Beratung wird allerdings wiederum als wesentlicher Bestandteil von Kooperation betrachtet.

3.2.1 Grundhaltungen eines systemischen Beraters

Folgende Grundhaltungen eines systemisch arbeitenden Beraters sollen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden (HENNIG, KNÖDLER 2007, 37f.; HUBRIG, HERRMANN 2005, 115f.):

- Empathie und Wertschätzung
- Ressourcenorientierung
- Neutralität von Konstrukten und Problemen
- Allparteilichkeit
- Stärkung der Eigenverantwortung
- Lösungsfokussierung
- Kontextberücksichtigung

Diese lassen sich weitestgehend aus den Grundbausteinen der systemischen Theorie (Zirkularität, Konstruktivismus, Autopoiese) sowie aus der lösungsorientierten Beratung ableiten.

Bei der Grundhaltung der Empathie und Wertschätzung geht es um das Einfühlungsvermögen des Beraters in die Lebenssituation der Familie, insbesondere um den Respekt und die Toleranz gegenüber ihren Problem- und Lösungskreationen. Als Berater sollte man sich daher immer die Frage stellen, wie man selbst handeln würde, wenn man im selben sozialen Kontext, in denselben Multiproblemlagen, wie die Klienten leben würde. ‚Würden wir tatsächlich ‚bessere‘ Lösungen finden?‘ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 37).

Mit der Grundhaltung der Ressourcenorientierung ist die Auffassung des Beraters verbunden, dass jede Familie Kompetenzen und Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemen und Schwierigkeiten besitzt (ebd.).

Eine neutrale Haltung gegenüber den Klienten einzunehmen, bedeutet zum Einen Neutralität gegenüber den Konstrukten, zum Anderen gegenüber den Problemen der Klienten zu bewahren. Mit Konstruktneutralität ist gemeint, dass sich der Berater neutral in Bezug auf die Ideen (Konstruktionen von Wirklichkeit) der Klienten verhält, also keine spezielle Idee oder Hypothese vertritt, sondern mehrere mit ihnen durchspielt, um ihre Konsequenzen auszuprobieren (HUBRIG, HERRMANN 2005, 115). Unter Problemneutralität (Absichtslosigkeit) wird die neutrale Haltung gegenüber Veränderung und Nichtveränderung verstanden. Das bedeutet, dass der Berater nicht

seine eigenen Ideen und Ziele verfolgt, und davon Abstand nimmt, ausschließlich auf Veränderung drängen zu wollen. „Nur persönliche Ziele können die Klienten motivieren, etwas zu verändern“ (a.a.O., 116). Werden die Veränderungswünsche des Beraters angestrebt, so werden die Klienten mit Widerstand reagieren. „Der Berater gibt also nur Impulse und zieht sich wieder zurück“ (ebd.). Entsprechend gibt er den Klienten ausreichend Zeit für die Umsetzung und das Ausprobieren von etwas Neuem (HUBRIG, HERRMANN 2005, 116).

Unter Allparteilichkeit ist zu verstehen, dass sich der Berater neutral gegenüber den Beziehungen verhält. Daher sind die Haltungen der Neutralität und der Allparteilichkeit eng miteinander verknüpft. Beziehungsneutralität bedeutet, dass der Berater keine Koalitionen mit einzelnen Mitgliedern der Beratungssituation eingeht, er für niemanden Partei ergreift und sich keiner bestimmten Meinungsäußerung anschließt (HENNIG, KNÖDLER 2007, 38f.).

Die Stärkung der Eigenverantwortung ist insofern von Bedeutung, als Eltern ihre erzieherische Verantwortung nicht an den Berater abtreten können. Dieser versucht, sie in ihrer Rolle als verantwortliche Erwachsene zu stabilisieren (a.a.O., 37f.).

Die Fokussierung auf Lösungen, wie in II. 2.3.2 bereits dargestellt, soll vermeiden, dass die Beratungssituation in eine „Problemtrance“ verfällt. Man sollte sich möglichst nur so lange auf das Problem konzentrieren, wie es zum Anschluss des Beraters an das Klientensystem und zur Herausbildung von Lösungsschritten erforderlich ist. Dabei darf Lösungsfokussierung nicht missverstanden werden als die „Produktion fertiger Lösungsmodelle“. Vielmehr geht es um die Eröffnung von Perspektiven und ersten möglichen Schritten zur Problemminderung (a.a.O., 38).

Die Berücksichtigung des Kontextes zählt ebenfalls zu den wesentlichen Grundhaltungen eines systemisch arbeitenden Beraters. Er erkundet nicht nur die innerfamiliären Beziehungsgefüge, sondern bezieht ebenfalls den außerfamiliären Kontext mit ein, indem die Wohn- und Lebenssituation, die finanzielle Situation, die Arbeitssituation sowie der Stand der sozialen Integration berücksichtigt werden (a.a.O., 37).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die genannten Grundhaltungen von besonderer Bedeutung sind, da sie den Selbstwert und die Kooperationsbereitschaft der Klienten fördern (a.a.O., 36).

3.2.2 Beziehungsaufbau

Im Zusammenhang mit der Theorie des Konstruktivismus wurde bereits darauf verwiesen, dass lediglich eine für die Eltern *relevante* Umwelt Veränderungen anregen kann. Damit sich die Institution Schule aus Sicht des Familiensystems zu einer relevanten Umwelt entwickelt, sollte sie von Anfang an eine kooperative Beziehungsgestaltung zu den Eltern ihrer Schüler aufbauen. Aus systemischer Perspektive wird der Anschluss des Therapeuten bzw. Beraters an das Familiensystem als „Joining“ bezeichnet. Übertragen auf Elternarbeit an Schulen kann hierunter der kontinuierliche Aufbau der Kooperation mit Eltern verstanden werden. Das Joining („Einfädeln“) des Beraters, in diesem Fall der Lehrperson, bedeutet, zu den Eltern einen Kontakt herzustellen, „der sich auf ihre Sprache, ihr Weltbild, ihre innere und äußere Struktur, ihren Entwicklungsstand usw. einstellt“ (HENNIG, KNÖDLER 1998, 98). Hier hinter verbirgt sich die systemische Grundhaltung der Empathie und Wertschätzung in Verbindung mit der Kontextberücksichtigung.

Insbesondere im Umgang mit Familien in Multiproblemlagen sollte die Beziehungsgestaltung als handlungsorientierende Grundlage und Medium der Kooperation angesehen werden (WEIß 2003, 124). Nach GOLDBRUNNER ist hierfür zu Beginn eine besondere Anstrengung aller Beteiligten erforderlich. In der Anfangsphase sollte ein positives Klima aufgebaut werden, damit mögliche Diskrepanzen in Bezug auf Sprache, Verhalten und Einstellungen ausgehalten werden können. Der Helfer (Lehrer) kann durch ein starkes Entgegenkommen dazu beitragen, anfängliche Barrieren abzubauen, allerdings sollte dies nicht in Aufdringlichkeit münden (GOLDBRUNNER 1996, 73). Kooperation sollte immer auf Freiwilligkeit beruhen. Insbesondere in Anbetracht der vorangegangenen Erfahrungen der Eltern bei der Überweisung von der Regelschule zur Förderschule Lernen, ist davon auszugehen, dass sie den Lehrern der Förderschule zunächst skeptisch gegenüber stehen. Daher sollte die Schule, als die „mächtigere“ Institution, auf die Eltern ihrer Schüler zugehen und sich nach Kräften um sie bemühen (ACHENBACH 2005, 144).

Allerdings ist gerade in der Anfangszeit der Kooperation darauf zu achten, die Familie nicht mit allen möglichen, auf das Kind bezogenen sowie insbesondere negativen Anliegen, zu konfrontieren (WEIß 2003, 125). Hierin spiegelt sich vor allem die systemische Grundhaltung der Ressourcenorientierung wider. Diese ist

bereits für den Beziehungsaufbau relevant, insofern als zunächst Anlässe mit positiven Inhalten für das Zusammentreffen von Lehrern und Eltern geschaffen werden sollten, die den Eltern unter anderem auch die Gelegenheit bieten, die Fachkraft als Person kennen zu lernen (z.B. Kennenlernabende, Elternstammtisch) (WEIß 2003, 125). Eine Zusammenarbeit bei kindbezogenen (Erziehungs-) Problemen kann erst erfolgen, wenn eine halbwegs tragfähige Beziehungsgestaltung gegeben ist (a.a.O., 126). In diesem Zusammenhang weisen PALMOWSKI und FREYLING darauf hin, dass das Bemühen um eine Zusammenarbeit nicht erst begonnen werden sollte, wenn bereits massive Probleme aufgetreten sind. Das Bestehen einer bereits vertrauensvollen Basis macht es leichter, gemeinsam Lösungen für mögliche Konflikte auszuhandeln (PALMOWSKI, FREYLING 1997, 119). Um eine derartige Beziehungsgestaltung zu entwickeln, sollte der Lehrer, insbesondere im Umgang mit Eltern aus Multiproblemlagen, versuchen, einen Zugang zur familiären Lebenswelt zu erhalten (WEIß 2003, 124f.). Hiermit ist erneut die Kontextberücksichtigung angesprochen, insofern als man sich von Beginn an vor allem auch ein Bild von den sozialen, ökonomischen, medizinischen und psychischen Gegebenheiten der Familien der Schüler machen sollte. Persönliche Erfahrungen der Verfasserin haben gezeigt, dass bspw. Praktikanten oder Lehramtsanwärter die Ansicht der Akte eines Kindes vermeiden, um keinen voreingenommenen Blick zu entwickeln. Im Grunde kann diese Intention als hilfreich bewertet werden, allerdings lassen sich den Akten eines Schülers auch teils wichtige Informationen über die außerschulische Situation des Kindes entnehmen. Damit soll keineswegs konstatiert werden, dass diese Form der Informationsbeschaffung als ausreichend angesehen werden darf. Darüber hinaus sollten in erster Linie Gespräche mit den Eltern, bspw. im Rahmen von Hausbesuchen, stattfinden, um einen Einblick in den familialen Kontext zu erhalten. Nach HOPF könnten Einstiegsfragen an Eltern neuer Schüler folgendermaßen gestaltet werden: ‚Wie können Sie sich vorstellen, dass sich Ihr Kind wohlfühlt bei uns in der Klasse/Schule?‘; ‚Wie können Sie dazu beitragen, damit sich Ihr Kind in der Schule wohlfühlt?‘ (HOPF 2001, 100). Erste Gespräche in dieser Art und Weise zu beginnen, spiegelt das Interesse der Lehrkraft an der Meinung der Eltern als kompetente Erziehungsberechtigte wider (Empathie und Wertschätzung).

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass auch auf die Familien eingegangen werden sollte, wenn es sich um andere als die schulische Förderung des Kindes betreffende Anliegen handelt (WEIß 2003, 126). Damit ist nach WEIß

keineswegs eine Form von Sozialarbeit im engeren Sinne gemeint, sondern lediglich die Integration „sozialarbeiterische Elemente“. „Oft geht es ‚nur‘ darum, die lebensweltlichen Probleme und Anliegen der Eltern, das, was sie bedrängt, aufzunehmen, sie gegebenenfalls zu ermutigen, sich weitere Hilfe zu beschaffen und sie darin zu unterstützen“ (WEIß 2003, 126). Zudem können Gesprächsangebote über Fragen der Erziehung von Familien in Multiproblemlagen oft auch erst dann angenommen werden, wenn sie auch in den anderen problembelasteten Bereichen Unterstützung finden (bspw. durch Angebote der Sozialpädagogischen Familienhilfe) (DUSOLT 2001, 138).

3.2.3 Gesprächssituationen

Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern sind von besonderer Bedeutung, weil durch sie die Kontakte intensiviert und vorhandene Spannungen abgebaut werden können. Uneinigkeit und Konkurrenz zwischen Elternhaus und Schule gehen letztlich immer zu Lasten des Kindes, wenn sie nicht auf der Erwachsenenenebene im Gespräch ausgetragen werden (HENNIG, EHINGER 1999, 13). Gespräche zwischen Lehrern und Eltern zeichnen sich häufig durch unzureichende Kompetenzen in der Kommunikation und entsprechend schlechte Gesprächsführung seitens der Lehrperson aus, da diese in der Regel nicht zum Berater ausgebildet ist (KASTIRKE, JENNESSEN 2005, 132). Jedoch ist sowohl für die grundlegende Beziehungsgestaltung als auch in speziellen Beratungsgesprächen aufgrund konkreter Problemstellungen die Etablierung einer professionellen Gesprächskultur notwendig (BAUER 2006, 123). Daher sollen an dieser Stelle die Grundhaltungen eines systemischen Beraters sowie in der systemischen Beratung verbreitete Techniken und Methoden im Zusammenhang von Gesprächssituationen zwischen Eltern (Kind) und in Schule tätigen Beratern (Lehrer, Beratungslehrer, Schulpsychologen) dargestellt werden. Hierzu sei erneut anzumerken, dass mit der Bezeichnung „Eltern“ auch nur ein Elternteil gemeint sein kann, oder andere für das Kind bzw. die Beratung relevante Bezugspersonen. Überdies soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Verfasserin dieser Arbeit die Ansicht vertritt, Kinder in der Regel in Beratungsgespräche einzubeziehen. Gleichwegs argumentieren auch REDLICH und SCHLEY, dass Schüler selbstverständlich „als Experten für sich selbst“ an den Gesprächen teilnehmen sollten (REDLICH, SCHLEY 1978, 31 zit. nach PALMOWSKI,

FREYLING 1997, 118). Es kann anhand der vorliegenden Literatur allerdings nicht geklärt werden, ab welchem Alter ein Einbezug in Beratungsgespräche mit den Eltern erfolgt. Nach Auffassung der Verfasserin sollte jedoch eine Beteiligung ab dem Schulalter möglich sein.

3.2.3.1 Dialog unter Experten

Die Studienergebnisse zur Kooperation von Schule und Familie von SODOGÉ und ECKERT sowie von SCHULTZ et. al (siehe I. 2.3) haben gezeigt, dass Lehrkräfte den Eltern wenig Wertschätzung ihrer Erziehungskompetenzen entgegenbringen. Eine systemisch orientierte Gesprächsführung hingegen beruht auf der Anerkennung gegenseitiger Kompetenzen und Erfahrungen (KASTIRKE, JENNESSEN 2005, 132). Sie betrachtet Eltern als Experten für ihr Kind im häuslichen (außerschulischen) Bereich sowie Lehrer als Experten für den schulischen Kontext (HENNIG, EHINGER 1999, 34). Daher sollte, gerade im Zusammentreffen mit Familien in Multiproblemlagen, keine Abwertung der Erziehungskompetenz stattfinden. Es geht vor allem darum, die Erziehungskompetenz zu stärken und die Erziehungsbemühungen der Eltern anzuerkennen (SCHULZE 2005, 159). Es wird davon ausgegangen, dass Eltern grundsätzlich die Intention verfolgen, zum Wohl ihres Kindes zu handeln (HENNIG, EHINGER 1999, 34). Ein systemischer Berater nimmt also gegenüber den Eltern eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung ein. Die folgenden Gesprächsbeispiele bringen diese Haltung zum Ausdruck:

„Sie wollen das Beste für ihr Kind, sie haben schon eine Menge getan und sind vielleicht frustriert. Dennoch sind sie als Eltern die besten Helfer für Ihr Kind. Sie können viel mehr erreichen als ich in der einen Stunde wöchentlich. Wir können gemeinsam herausfinden, wie sie Ihr Kind am Besten unterstützen könnten. Manchmal ist man mit seinem Latein einfach am Ende, da kann ein Außenstehender einen auf neue Ideen bringen. Sollen wir das zusammen versuchen?“ (HUBRIG, HERRMANN 2005, 161).

„Ich weiß, daß sie viel zu tun haben, und es war bestimmt nicht ganz so einfach für Sie, sich für diesen Termin freizumachen und hierherzukommen. Nicht alle Eltern zeigen soviel Engagement für ihre Kinder...“ (PALMOWSKI, FREYLING 1997, 119).

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass die Kooperation seitens des Beraters als partnerschaftliche und respektierende Beziehung betrachtet, und das Gesprächsanliegen als eine gemeinsame Aufgabe verstanden wird (SCHULZE 2005, 159). Diese Grundhaltung bewirkt, dass keine gegenseitigen Verantwortungszuschreibungen entstehen können („Sie sind doch der Pädagoge, sie

doch die Eltern!“) (HUBRIG, HERRMANN 2005, 161). Zudem wird die ressourcenorientierte Haltung des Beraters sichtbar, insofern als er das Engagement und die bisherigen Versuche, das Problem zu lösen, in den Vordergrund stellt.

Es wird deutlich, dass die Grundhaltung der Empathie und Wertschätzung in engem Zusammenhang steht mit der Ressourcenorientierung. Anstatt eine defizitorientierte Haltung einzunehmen, also fehlende Fähigkeiten und Anstrengungen der Erziehungsberechtigten zu fokussieren, werden bereits unternommene Bemühungen gelobt. Nach HOPF neigen Lehrkräfte in kritischen Gesprächssituationen häufig dazu, „auf die rasche Beseitigung von Störungen auszuweichen, sich mit ‚Defiziten‘ zu befassen und die systemischen Ansatzpunkte und positiven Ressourcen und Potenziale zu übersehen“ (HOPF 2001, 95). Gleichwegs richten Familien, die sich in Multiproblemlagen befinden, eher den Fokus auf das Negative, auf die Dinge, die nicht funktionieren und können daher zunächst nur selten positive Fähigkeiten und Kompetenzen an sich selbst entdecken.

Eine aus der systemischen Beratung stammende Technik, die sich eignet, um eine ressourcenorientierte Sichtweise von Lehrkräften zu entwickeln, sowie diese folglich den Eltern in Beratungsgesprächen zu übermitteln, ist das Umdeuten (Reframing). Bei dem Reframing geht es darum, die positiven Seiten eines negativen Verhaltens aufzuzeigen und entsprechend umzuformulieren (Das Gute vom Schlechten) (HENNIG, KNÖDLER 2007, 178f.). Eine solche Entwicklung vollzieht sich in Beratungsprozessen in der Regel in drei Schritten. Zunächst sollen die Klienten das Problemverhalten schildern und mögliche Erklärungsversuche angeben. Anschließend werden gemeinsam mit dem Berater alternative, positive Deutungen des Verhaltens entwickelt, um letztlich zu einer für die Klienten plausiblen und positiven Interpretation zu gelangen (CONNEMANN 1999, 55)¹¹.

Wird von den Eltern ein Verhalten ihres Kindes bspw. derart geäußert: „Michael ist ein aggressiver Junge, ständig prügelt er sich mit anderen“, könnte die positive Umformulierung folgendermaßen lauten: „Er hat einen großen Drang, seine Kräfte mit anderen messen zu wollen. Eine richtige Kämpfernatur, er lässt sich also nicht so leicht unterkriegen (einschüchtern)“ Oder: „Martina ist so ein ängstliches und verschlafenes Mauerblümchen. Sie sollte aktiver werden“. Die entsprechend positive Umdeutung könnte demnach lauten: „Sie ist so ruhig und ausgeglichen, dass sie sich

¹¹ Hierzu kann in der konkreten Beratungssituation mit Eltern eine von F. SCHULZ VON THUN entwickelte Technik, das so genannte Werte- und Entwicklungsquadrat, in Form visueller Darstellung eingesetzt werden (PALMOWSKI 1995, 95ff.).

durch nichts stören lässt. Sie ist zufrieden mit sich und der Welt und sie kann gelassen zuschauen und muss sich nicht überall einmischen“ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 288f.). Inwieweit die ressourcenorientierte Sichtweise für die Suche nach Lösungen genutzt werden kann, wird in 3.2.3.3 genauer geschildert.

3.2.3.2 Keine Ratschläge erteilen

Neben den systemischen Beratergrundhaltungen der Empathie und Wertschätzung sowie der Ressourcenorientierung soll im Folgenden die Grundhaltung der Neutralität, der Stärkung der Eigenverantwortung sowie der Allparteilichkeit in Bezug auf Gesprächssituationen von schulischen Beratern und Eltern diskutiert werden.

Nicht professionell ausgebildete Berater, wie z.B. Lehrer, handeln in Gesprächssituationen häufig nach typischen Formen so genannter Alltagsberatung, die nach dem Muster Diagnose - Bewertung - Ratschlag verlaufen (GREWE 1999, 18f.). Diese Form der Beratung herrscht vielfach im Rahmen von Unterrichtsprozessen vor, insofern als die Lehrkraft ein Wissensdefizit eines Schülers feststellt und ihm folglich rät, sich mehr zu konzentrieren und zu üben. Ähnlich verläuft es in Beratungssituationen, wie z.B. an Elternsprechtagen: ‚Die Versetzung Ihrer Tochter ist gefährdet. Sie sollten zu Hause mehr üben‘ (a.a.O., 19). Auch wenn es sich hierbei um eine wohl gemeinte Form der Beratung handelt, ist ihr Nutzen wenig effektiv. Der Ratsuchende fühlt sich durch die negative Bewertung ertappt, ist emotional erregt und muss diese zunächst einmal verarbeiten (ebd.). Eltern fühlen sich durch eine derartige Bewertung gegebenenfalls in ihrer Erziehungsrolle entwertet und entwickeln das Gefühl, versagt zu haben. Durch das Erteilen von Ratschlägen wird die Beziehung hierarchisch strukturiert, der Klient gerät in die Position des Unwissenden und wird belehrt. Hierdurch wird ihm die Möglichkeit verwehrt, sich selbst produktiv an der Lösungsgestaltung zu beteiligen (HUBRIG, HERRMANN 2005, 119).

Diese Form der Beratung kommt insbesondere dann zustande, wenn für Gesprächssituationen nur ein kurzer Zeitraum zur Verfügung steht, und der Berater die Vorstellung vertritt, in der Position zu sein, das Problem innerhalb kürzester Zeit lösen zu müssen (GREWE 1999, 19). Nach einer Untersuchung von HITZIGER zur Kooperation von Schule und Familie gaben Lehrkräfte an, bedingt durch die ihnen

zugeschriebene Expertenrolle als Pädagoge, unter dem Druck zu stehen, Ratschläge in Form von Patentrezepten erteilen zu müssen (HITZIGER 1987, 145). Hiermit ist die systemische Grundhaltung der Stärkung der Eigenverantwortung angesprochen. Der Lehrer kann nicht die Problemlagen lösen, er kann nur Anstöße dafür geben. Das bedeutet, dass Eltern ihre Erziehungsverantwortung nicht komplett abtreten können. Sie werden als Experten in eigener Sache, als autonome Menschen wahrgenommen (SCHULZE 2005, 160).

Daher sollte man zu Beginn einer Beratungssituation auch nicht fragen: ‚Was kann ich für Sie tun?‘, da der Klient hierdurch in eine passive Rolle gedrängt wird und ebenfalls der Anschein entsteht, der Berater könne das Problem lösen (FREYALDENHOVEN 2005, 51). Um die Eigenverantwortung hervorzuheben, kann daher z.B. gefragt werden: ‚Was erwarten Sie von mir?‘ oder ‚Was kann ich für Sie tun, dass die Chancen für Sie steigen, eine gute und von allen Beteiligten akzeptierte Lösung zu finden?‘ (PALMOWSKI 2002, 370). Auf diese Weise wird der Auftrag des Beraters von Beginn an geklärt, insofern als er seine Rolle im Gesamtgeschehen deutlich macht (a.a.O., 371).

Die systemische Grundhaltung der Neutralität gegenüber Problemen gründet auf der Annahme, dass der Berater nicht die Position des Experten vertritt, der durch eigene Lösungsvorschläge eine direkte Veränderung bewirken kann (HUBRIG, HERRMANN 2005, 110). Man sollte als Berater auf vorschnelle Problemlösungsaspekte verzichten und stattdessen eine selbstkritische, zurückhaltende, aber konstruktive Haltung einnehmen (SCHULZE 2005, 160). Da nur persönliche Ziele der Klienten eine Veränderung hervorrufen können, sind Lösungsvorgaben von Experten für die Probleme anderer insofern ineffektiv, als niemand ein Problem so gut kennt, wie derjenige, der es hat. Daher kann auch niemand so gut Auskünfte über mögliche Lösungsversuche geben wie der Klient selbst (PALMOWSKI, FREYLING 1997, 118).

Daher sollte der Berater nicht die Absicht haben, das Erziehungsverhalten zu verändern, sondern versuchen, gemeinsam zu einem besseren Verstehen des Kindes beizutragen (WEIß 2003, 127). Handelt man nach der Prämisse: ‚Ich weiß besser was für Euch und Eure Kinder gut ist, als Ihr selbst!‘, wird die Person des Beraters aufgewertet und die der Eltern abgewertet (PALMOWSKI, FREYLING 1997, 118). Neutralität ist insbesondere bei Familien in Multiproblemlagen von Bedeutung, da sie häufig nur schwer in der Lage sind, die Bedürfnisse ihrer Kinder ausreichend wahrzunehmen und zu verstehen, da grundlegende Bedürfnisse in ihrer eigenen

Kindheit häufig nur unzureichend berücksichtigt wurden. Insofern ist vor allem eine realistische Einschätzung elterlicher Veränderungen im Rahmen ihrer persönlichen und lebensweltlichen Möglichkeiten von Bedeutung (WEIß 2003, 127).

In diesem Zusammenhang ist die Neutralität des Beraters gegenüber Konstrukten der Klienten notwendig. Nach der konstruktivistischen Sichtweise kann es nur subjektive Beschreibungen von Wirklichkeit geben, kein „richtig“ oder „falsch“ (HUBRIG, HERRMANN 2005, 21). Gerade im Umgang mit Familien in Multiproblemlagen sollten die Werte, Bedürfnisse, Wünsche der Familie zur Kenntnis genommen und, insofern es sich um keine grob schädigenden Verhaltensweisen handelt, akzeptiert werden, auch wenn sie dem eigenen Empfinden des Beraters zuwider laufen (GOLDBRUNNER 1996, 74f.). Nach WEIß muss die Fachkraft dafür eine doppelt reflexive Distanz entwickeln, und zwar sowohl zu den eigenen Wertvorstellungen und Normen sowie zu den kulturellen Lebensmustern der Familie und ihren Mitgliedern (WEIß 2003, 128). Es kommt vor allem darauf an,

„persönliche Werte und Normen nicht unkontrolliert in die Bewertung der Eltern und der Familie, ihrer Lebenswelt, ihrer Deutungs- und Handlungsmuster, und in die Bewertung der Erziehungssituation des Kindes einfließen zu lassen“ (ebd.).

Vielmehr ist es von Bedeutung, mögliche überfordernde Ansprüche an die Eltern und mögliche falsche Einschätzungen ihrer Situation sowie falsche Voraussetzungen der eigenen Vorgehensweise immer wieder selbstkritisch zu überprüfen (ebd.). In eine reflexive Distanz zu treten, bedeutet für die Fachperson, zunächst die Allgemeingültigkeit des eigenen Lebenskonzeptes zu prüfen. In Bezug auf die Familien heißt reflexive Distanz, ihre subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster „als Ausdruck lebensweltlich geprägter und lebensgeschichtlich gewordener Strategien zu begreifen, mit denen diese Familien oftmals prekäre Lebenswirklichkeiten zu bewältigen versuchen“ (ebd.).

Um die Interaktionsmuster der Lebenswirklichkeit der Klienten in einer Beratungssituation zur Sprache zu bringen, wird in der systemischen Beratung die Technik des zirkulären Fragens eingesetzt. Das zirkuläre Fragen wird als Herzstück der systemischen Therapie und Beratung bezeichnet (DEISSLER 1986, 4 zit. nach PALMOWSKI 1995, 111).

Das Grundlegende dieser Technik besteht darin, Verhaltensweisen, Symptome sowie unterschiedliche Formen von Gefühlsausdrücken nicht ausschließlich als in einer Person ablaufende Ereignisse zu betrachten, sondern ebenfalls in ihrer Funktion in

den wechselseitigen Beziehungsdefinitionen (VON SCHLIPPE, SCHWEITZER 2002, 138) (vgl. II. 2.1). Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

„Wir stellen uns eine Situation vor, in der einer der Klienten seine Sicht des Problems geschildert hat. Anschließend fragt der Therapeut einen zweiten Teilnehmer: ‚Wie sehen Sie das Problem?‘ Oder: ‚Inwieweit können Sie dem zustimmen, was Ihr ... gesagt hat?‘“ (PALMOWSKI 1995, 111).

Häufig werden zirkuläre Fragen allerdings auch derart eingesetzt, dass eine Person danach befragt wird, was eine andere über eine dritte denkt (NUßBECK 2006, 70). Mithilfe des zirkulären Fragens fragt der Berater nach dem *Wie* der Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten, nicht nach dem *Warum* in der Psyche des Einzelnen (vom linearen Denken zum zirkulären Denken) (HUBRIG, HERRMANN 2005, 103). Wird eine Frage nur an eine Person gerichtet, erhält in der Regel nur der Berater eine neue Information, da den anderen Teilnehmern des Gesprächs die Sicht des Problems aus anderen Gesprächen heraus wahrscheinlich bereits bekannt ist. Insofern fließen keine neuen Informationen in das Gespräch ein und entsprechend entwickeln sich keine Veränderungsimpulse. Werden hingegen die anderen Beteiligten ebenfalls nach ihrer Sichtweise bzw. ihrem Zustimmungsgrad befragt, werden bei allen Beteiligten neue Sichtweisen und Denkprozesse angeregt, die für Veränderungen genutzt werden können (a.a.O., 112).

Selbst wenn jemand auf die Fragen nicht antwortet, wird er automatisch zu Suchprozessen und Vergleichen angeregt, so dass er sich nach dem Beratungsgespräch nicht mehr im gleichen Informationszustand wie vorher befindet (HUBRIG, HERRMANN 2005, 77). Zirkuläre Fragen sind daher nützlich, weil sie keine stereotypen Antworten zulassen, sondern die Gesprächspartner erst einmal zum Innehalten und Nachdenken auffordern. Die Sensibilität für die Prozesse innerhalb des Systems wird erhöht und „häufig wird den Beteiligten deutlich, daß es mehr als nur eine Wahrheit gibt“ (PALMOWSKI 1995, 115).

Dies gilt in gleicher Weise für die Position des Beraters. Insofern als er durch das zirkuläre Befragen der Klienten Informationen aus der Perspektive des Systems erhält, kann er seine neutrale Grundhaltung, die nicht auf eigenen Vorannahmen über das Klientensystem gründen sollte, ausüben. Zudem kann er sich entsprechend allparteilich verhalten, da er keine Partei ergreift, sondern die möglichen verschiedenen Perspektiven gleichermaßen betont (PALMOWSKI 1995, 115).

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass das zirkuläre Fragen durchaus

auch angewendet werden kann, wenn es sich um eine Einzelberatungssituation handelt (z.B. Lehrer-Mutter). Mit den nicht-anwesenden Familienmitgliedern oder Partnern wird gearbeitet, indem man Hypothesen über deren Verhalten oder Denken erfragt: „Was denken Sie, würde Ihr Mann dazu sagen, wenn...“. Dieser Hinweis ist insofern relevant, als im Rahmen schulischer Beratung häufig nur ein Elternteil zum Gespräch erscheint (bspw. dadurch bedingt, dass der andere Elternteil arbeiten muss, oder bei Familien in Multiproblemlagen häufig ausschließlich die Mutter für schulische Angelegenheiten zuständig ist).

3.2.3.3 Lösungen fokussieren

In 2.3 wurden die grundlegenden Aspekte der lösungsorientierten Beratung bereits dargestellt. Nach HENNIG und KNÖDLER ist die Lösungsfokussierung als eine der wesentlichen Grundhaltungen eines systemischen Beraters zu betrachten (HENNIG, KNÖDLER 2007, 38).

Der Kern der Lösungsorientierung besteht darin, dass Zukünftiges im Mittelpunkt der Beratung steht. In der Regel richten Menschen, die mit einem Problem konfrontiert sind, ihre Gedanken auf die Gegenwart (Wie stellt sich das Problem gerade dar?) und die Vergangenheit (Wo liegen die Ursachen für das Problem? Wie ist es entstanden?) (PALMOWSKI 2002, 370). „Ein tiefsitzendes Vorurteil in den Köpfen vieler Menschen besagt, dass man ein Problem solange nicht lösen kann, wie man seine Ursachen nicht erkannt und beseitigt hat“ (ebd.). BECKER zeigt auf, welche Schwierigkeiten sich bei der Suche nach Ursachen ergeben. Zum Einen handelt es sich meist nicht nur um eine Ursache, sondern um mehrere. Zudem bleiben uns einige Ursachen zumeist verborgen, und zum Anderen lassen sich zahlreiche Ursachen zumindest nicht kurzfristig beheben (BECKER 1972, 26 zit. nach PALMOWSKI 1996, 72). Beispielsweise fördert die Vermutung, dass ein Schüler im Unterricht nicht ausreichend mitarbeiten kann, weil sich die Familie „in einem Auflösungsprozess befindet und dies alle psychischen Energien des Schülers bindet“, zwar das einführende Verständnis des Lehrers gegenüber dem Kind, allerdings „liefert sie ihm keine Hinweise darauf, wie er sich denn nun verhalten soll“ (PALMOWSKI 1996, 73). Daraus kann geschlossen werden, dass die genaue Kenntnis von Ursachen nur wenig dazu beiträgt, eine sinnvolle Handlungsstrategie zu entwickeln (PALMOWSKI 1996, 73).

Die systemisch-lösungsorientierte Beratung legt den Fokus weder auf die möglichen Ursachen eines Problems noch werden die Probleme selbst in den Mittelpunkt der Beratung gerückt. Sie konzentriert sich auf zukünftige Ziele, indem bereits vorhandene Ressourcen des Klienten mobilisiert werden. Daher besteht eine enge Verbindung zwischen der Grundhaltung der Lösungsfokussierung und der Ressourcenorientierung eines systemisch arbeitenden Beraters. Die Fokussierung auf die Zukunft und mögliche Lösungen darf allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Probleme der Klienten bagatellisiert oder ignoriert werden. Diese Prämissen der systemischen Beratung sind im Besonderen für Familien in Multiproblemlagen geeignet.

Eine lösungsorientierte Gesprächssituation zwischen einem schulischen Berater und den Eltern eines Schülers würde nach folgendem Phasen-Modell verlaufen:

1. Synchronisation: das Problem wird von den Eltern geschildert, der Berater analysiert dieses nicht, sondern vermittelt ihnen, dass er sie versteht und respektiert und die bisherigen Lösungsversuche wertschätzt;
2. Lösungsvision: anschließend erfolgt der Perspektivwechsel auf mögliche Lösungen, hierzu gibt es verschiedene Methoden und Techniken;
3. Lösungsverschreibung: die Lösungsideen werden in Verhaltensaufgaben übertragen;
4. Lösungsevaluation: in einer nächsten Beratungssitzung werden Verbesserungen in den Blick genommen

(SCHNEBEL 2007, 55).

Das Problem „darf“ also zunächst geschildert werden, allerdings wird möglichst schnell der Fokus auf die Lösungsvision gelegt. Den Eltern Verständnis entgegen zu bringen, sollte nach FREYALDENHOVEN jedoch nicht mit Äußerungen wie ‚Das kenne ich‘, ‚Das habe ich auch schon erlebt‘ oder ‚Ich weiß genau, wie Sie sich fühlen‘ versehen werden (FREYALDENHOVEN 2005, 52). Aufgrund der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen, ist es dem Berater nicht möglich, die Probleme anderer zu verstehen, insofern als man niemals erlebt, was sie erleben. Die Erfahrungen der Klienten sollten im Vordergrund stehen (ebd.). Dieser Aspekt ist insbesondere in der Beratung mit Familien in Multiproblemlagen von Bedeutung. Zwar ist ein einführendes Verstehen im Rahmen von Elternarbeit erforderlich, um die außerschulische Lebenswelt des Schülers kennen zu lernen, allerdings differieren die Lebenswelten des Lehrers und der Familie in der Regel stark voneinander.

Im Folgenden soll auf die Phase der Lösungsvision näher eingegangen werden. Hierzu wurden eine Reihe von Techniken und Methoden entwickelt. Einige ausgewählte werden nun vorgestellt. Mehrheitlich handelt es sich bei den lösungsorientierten Interventionen um verschiedene Fragetechniken, die sich auf Ressourcen, Zukunft und konkrete Ziele konzentrieren. Darüber hinaus gibt es Methoden für die dritte Phase der Lösungsverschreibung.

Die Fragetechniken der systemischen Beratung dienen dazu, die Aufmerksamkeit des Klienten in bestimmte, vom Berater als nützlich erachtete Richtungen, wie bspw. Ressourcen und Lösungen, zu lenken, beim Klienten konstruktive Suchprozesse zu fördern bzw. anzuregen und Informationen zu vermitteln (HENNIG, KNÖDLER 2007, 81). Hierfür werden konstruktive offene W-Fragen eingesetzt („Was, Wie, Welche, Woran, Warum“) (a.a.O., 82). Fragen, die nur mit einem einfachen Ja oder Nein beantwortet werden können, stellen wenig Anregungseffekte zur Verfügung und erhöhen das Risiko, dass Klienten mit einem schlichten Nein antworten (a.a.O., 81f.). Darüber hinaus sollten die Fragen möglichst ungewöhnlich sein und einen Neugierigkeitsgehalt besitzen, denn dann findet man eher Lösungen, an die vorher nicht zu denken gewesen wäre (Aha-Effekt) (a.a.O., 83; HUBRIG, HERRMANN 2005, 21).

Fragetechniken, die insbesondere die Ressourcen der Eltern oder des Schülers zum Vorschein bringen können, sind so genannte Pre-session-change Fragen sowie Ausnahme-Fragen. Unter Pre-session-change-Fragen sind Nachfragen zu verstehen, was sich seit dem Beschluss, eine Beratung aufzusuchen, bereits verändert hat (SCHNEBEL 2007, 54). Hierzu einige Beispielfragen: „Was hat sich verändert, seit Sie sich bei mir angemeldet haben?“, „Wie haben Sie das gemacht, dass sich seit der Anmeldung einiges gebessert hat?“, „Was haben andere gemacht?“ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 95).

Ausnahme-Fragen zielen darauf ab, die Aufmerksamkeit auf Ausnahmen zu richten, in denen das Problem nicht auftritt oder weniger stark wahrgenommen wird. Hier hinter steht die Annahme, dass ein Problem nicht immer gleich stark ist, sondern Schwankungen unterliegt (a.a.O., 94). Werden bei einem Schüler bspw. Konzentrationsstörungen als Problem betrachtet, so kann z.B. gefragt werden „Wann warst du in einer Klassenarbeit ausnahmsweise mal ruhiger? Was war da anders?“ (a.a.O., 95).

Eine weitere Möglichkeit, die Gespräche auf Ressourcen und damit mögliche Lösungen zu fokussieren, besteht darin, Fragen zu stellen, die sich auf vergangene

Erfolge beziehen. An einen Schüler oder an Eltern gerichtet, könnte man bspw. fragen: ‚Manchmal ist es sehr anstrengend hier, wie schaffst Du das, jeden Morgen neu Dich ins Gewühl zu stürzen?‘ sowie ‚Es ist nicht leicht, drei Kinder allein großzuziehen. Wie haben Sie das gemacht?‘ (PALMOWSKI 1995, 119).

Insbesondere können in Elterngesprächen ressourcenorientierte Fragen eingesetzt werden, um die Stärken eines Kindes herauszuarbeiten, die den Eltern vielleicht aufgrund verschiedener Schwierigkeiten aus dem Blickfeld geraten sind: ‚Sie haben nun viele Schwierigkeiten mit ihrem Sohn, erzählen Sie mir doch einmal etwas darüber, wo es gut mit ihm klappt. Welche Fähigkeiten besitzt er? Wo sind Sie stolz auf ihn?‘ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 90).

Techniken der lösungsorientierten Beratung, die den Blick auf die Zukunft richten, werden auch als hypothetische bzw. als Als-ob-Fragen bezeichnet. Im Besonderen ist hier die so genannte Wunderfrage zu nennen. Sie konstruiert eine angenommene, erwünschte und problemlose Zukunftsperspektive, aus der sich durch immer konkreter werdendes Nachfragen Lösungen bzw. erste Lösungsschritte herauskristallisieren können. In Beratungssituationen mit einem Schüler ließe sich die Wunderfrage wie folgt einsetzen: ‚Stell dir vor, heute Nacht geschieht ein Wunder, und dein Problem wäre morgen früh gelöst, woran würdest du das morgen früh bemerken? Woran würden X, Y, Z es merken? Wer würde es als erster bemerken? In welchem Zustand würdest du morgens aufstehen? In die Schule gehen? Was würdest du im Unterricht anders machen? usw.‘ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 89).

Um konkrete Ziele in einer Beratungssituation herauszuarbeiten, ist es von besonderer Bedeutung, dass die Ziele präzise und positiv formuliert werden. Vor allem müssen die Ziele für die Klienten bedeutsam sein. Auch hierzu soll erneut ein Beispiel gegeben werden.

Findet ein Schüler für sich heraus, dass er mehr lernen sollte, so wird der Berater fragen: ‚Wie viele Stunden am Tag möchtest du lernen?‘ (a.a.O., 91). Bei diesem Beispiel wird zur Konkretisierung des Ziels eine Zeitperspektive eingeführt. Darüber hinaus können Ziele präzisiert werden, indem die Eigenverantwortung und Eigenkontrolle des Schülers hervorgehoben werden. Berichtet bspw. ein Schüler davon, dass die anderen Kinder ihn nicht so viel ärgern sollen, kann der Berater dahingehend fragen: ‚Was müsstest du tun, damit die anderen dich nicht ärgern? Was müsstest du tun, damit du dich nicht ärgerst?‘ (HENNIG, KNÖDLER 2007, 91).

In der Phase der Lösungsverschreibung werden in der lösungsorientierten Beratung häufig so genannte Hausaufgaben gegeben. Diese können bspw. genutzt werden, um die Aufmerksamkeit der Klienten zwischen den Beratungssitzungen auf Positive Aspekte ihrer Lebensgestaltung zu richten (BARTHELMESS 2005, 141). Im Zusammenhang von Erziehungsproblemen könnte eine Hausaufgabe z.B. lauten: „Ich möchte, dass Sie bis zu unserem nächsten Treffen überlegen, was sich in dem Umgang mit Ihrem Kind auf gar keinen Fall ändern sollte!“.

Um die Grundhaltung der Lösungsfokussierung eines systemisch arbeitenden Beraters zu veranschaulichen, konnten nur ausgewählte Techniken und Methoden dargestellt werden. Die Fragetechniken können bspw. auch durch visuelle Methoden unterstützt werden (vgl. hierzu HENNIG, KNÖDLER 2007, 107ff.).

Abschließend soll festgehalten werden, dass eine lösungsorientierte Beratung in erster Linie auf eine möglichst kurze und begrenzte Intervention abzielt. „Sie soll keine ‚Runderneuerung‘ der Ratsuchenden darstellen, sondern gezielt eine Lösung für ein konkretes Problem entwickeln“ (SCHNEBEL 2007, 55).

3.3 Zur Vernetzung der jeweiligen Beratungsinstanzen

Im Folgenden soll die systemische Perspektive auf das Beziehungsverhältnis des Lehrers zu dem Beratungslehrer, dem Schulpsychologen und den Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatung) übertragen werden.

In I.3 wurden ausgewählte Beratungsmöglichkeiten für Familien in Multiproblemlagen vorgestellt, indem die Arbeitsfelder von Beratungslehrern, Schulpsychologen sowie der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatung) dargestellt und Problemaspekte in der Beziehungsgestaltung zu Lehrern thematisiert wurden. Hierauf soll nun vertiefend eingegangen werden. Dafür steht an dieser Stelle folgende Fragestellung im Mittelpunkt der Betrachtung: *Wie sollte sich die Zusammenarbeit von Lehrer und Beratungslehrer, Schulpsychologe und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe aus systemischer Sicht gestalten, um sie als effektivere Beratungsmöglichkeit für Kinder und Familien in Multiproblemlagen betrachten zu können?*

Um sich einer Antwort zu nähern, sollen die Problemaspekte in der Beziehungsgestaltung mittels der systemischen Grundsätze analysiert und daraus abzuleitende Perspektiven beschrieben werden. Es folgt eine Darstellung

wesentlicher Grundsätze systemischer Kooperationsgestaltung von Beratern und Lehrern sowie die Beschreibung von Kooperationsmöglichkeiten unter Einbezug von Eltern.

Auch wenn bei Familien in Multiproblemlagen insgesamt eine geringe Inanspruchnahme schulischer Beratung zu verzeichnen ist, sind Lehrer, insbesondere Klassenlehrer, häufig die ersten Ansprechpartner für Schüler und Eltern. Der Lehrer kann als die Schaltstelle der schulischen Beratung betrachtet werden (BURG 2008, 173). Da ihnen in der Regel aber die entsprechende Ausbildung fehlt, wären sie grundsätzlich darauf angewiesen, mit dem Beratungslehrer oder Schulpsychologen Kontakt aufzunehmen.

Mitte der siebziger Jahre untersuchte in Italien eine Forschungsgruppe von Studenten der Familientherapeutin M. SELVINI-PALAZZOLI die Anwendungsmöglichkeiten systemischer Modelle der Familientherapie übertragen auf Beratungssituationen in der Institution Schule (BURG 2008, 3). Die darauf folgenden Publikationen von SELVINI-PALAZZOLI „Der entzauberte Magier“ (1978) sowie „Hinter den Kulissen der Organisation“ (1985) sind „wie eine Bombe bei Schulpsychologen und verwandten Berufsgruppen eingeschlagen“ (KÄSER 1993 zit. nach BURG 2008, 3).

Auch wenn die Forschungsgruppe nach dem ersten Jahr feststellen musste, dass „die im familientherapeutischen Kontext gewonnenen Handlungsmodelle sich nicht ohne weiteres auf die Schulpsychologie übertragen ließen“, so konnten jedoch paradoxe Strukturen einer lineal-kausal angelegten Beratung an der Schule festgestellt werden, die letztlich zu einer Entwicklung von Thesen systemisch orientierter Beratung an der Schule führten (KÄSER 1993, 274; BURG 2008, 4). Die paradoxen Strukturen sollen im Folgenden vorgestellt werden. Sie können ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit Beratungslehrern sowie Beratern der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatung) übertragen werden.

Lehrkräfte wenden sich an einen Berater mit der Erwartungshaltung, dieser könne das Problem für sie lösen, insbesondere definiere sich die Lehrkraft dabei

„nicht als Ratsuchende im klassischen Sinne, deren Erwartung von einer psychologischen Bearbeitung eigener Handlungs- und Sichtweisen, eigener Defizite und Fragestellungen bestimmt ist, sondern eher als Überbringer eines Problemanlasses mit der Erwartung, der Fachmann bzw. die Fachfrau möge ‚direkt eingreifen‘ oder aber therapeutische Ratschläge erteilen“ (BURG 2008, 6).

Es geht hierbei also um die Frage nach der Identität von „Problembesitz“ und der

Veränderungsmotivation der ratsuchenden Person (dem Lehrer) (ebd.). Nach SELVINI-PALAZZOLI definiere sich die Lehrkraft darüber hinaus „als kenntnisreicher (weil im pädagogischen Alltag erfahrener) Diagnostiker („Mir ist klar, wo die Störung liegt“), zugleich aber auch als ‚machtlosen Therapeuten‘ („Ich weiß nicht, was ich tun soll““ (SELVINI-PALAZZOLI 1978, 23 zit. nach BURG 2008, 7). Hier hinter stehe nach HESS eine individuumsorientierte Sichtweise von Schulproblemen, infolgedessen der Schüler oder die Eltern einem Spezialisten zur „Reparatur“ vorgeführt werden (HESS 1989, 171 zit. nach BURG 2008, 7). Dem Berater wird folglich die Rolle des „allmächtigen Magiers“ zugeschrieben, der das Problem allein lösen soll (BURG 2008, 7). Überdies ist nach SELVINI-PALAZZOLI häufig eine psychoanalytische Ausrichtung der Betrachtung eines Problems vorhanden, infolgedessen die Lehrkräfte dem Schulpsychologen eine psychoanalytische Deutung (unbewusster psychischer Vorgänge) nahe legen und „die Lösung aus dem gesamten Bereich der Schule, also auch des Schulpsychologen, in den Bereich klinischer Institutionen und ihrer Therapieansätze [...] verlagern“ (BURG 2008, 15).

Hier hinter verbirgt sich seitens der Lehrkraft nicht nur eine individuumszentrierte, sondern ebenfalls eine defizitorientierte Sichtweise in Bezug auf das problematische Verhalten eines Schülers oder seiner Eltern.

BURG relativiert die beschriebene Problematik insofern, als nicht unberücksichtigt bleiben darf, dass die durch das Problem belastete Lehrkraft mit der Kontaktaufnahme zu einem Berater eine psychische Entlastung anstrebt. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass sie sich bereits über einen längeren Zeitraum um eine Problemlösung bemüht hat (a.a.O., 17).

Für die vorliegende Arbeit sollen zwei Anlässe zugrunde gelegt werden, aufgrund derer ein Lehrer Kontakt zum Beratungslehrer oder Schulpsychologen aufnehmen sollte. Zum einen wenn der Beratungsanlass der Eltern die Kompetenzen des Lehrers übersteigt, zum anderen wenn grundsätzliche Kooperationsprobleme zwischen der Lehrkraft und den Eltern auftreten.

Nach der systemischen Betrachtungsweise sollte sich die Lehrkraft bei allgemeinen Kooperationsproblemen mit den Eltern nicht als Unbeteiligter der Problematik verstehen, sondern erkennen, dass sie eventuell Teil des Problemsystems ist (vom linearen hin zum zirkulären vernetzten Denken von Problemen). Hierfür wäre eine Form der Kooperation notwendig, die sich bspw. im Rahmen gemeinsamer Beratungsgespräche mit dem Beratungslehrer oder Schulpsychologen und den Eltern

gestalten könnte.

Im Fall einer Kontaktaufnahme des Lehrers zu einem Berater aufgrund fehlender eigener Beratungskompetenzen eines Problemanliegens seitens der Eltern (bspw. erhöhte Erziehungsproblematik), sollte sich der Lehrer ebenfalls nicht seiner systembedingten Verantwortung entziehen. Hierbei kommt es gleichwegs darauf an, einen kontinuierlichen Austausch mit dem Berater sowie den Eltern zu pflegen und bspw. entsprechend notwendige Veränderungen für die Unterrichtsgestaltung umzusetzen.

Ein Kooperationsverhältnis zur Erziehungsberatung sollte in erster Linie in den Zuständigkeitsbereichen von Beratungslehrern und Schulpsychologen angesiedelt sein. Gleichwegs kann es jedoch auch für Lehrer hilfreich sein, die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu kennen, um bei Beratungsanlässen, die die Möglichkeiten der schulischen Beratung überschreiten, direkt an entsprechende Stellen vermitteln zu können, insbesondere dann, wenn kein Beratungslehrer zur Verfügung steht. Unter diesen Bedingungen können Lehrkräfte ebenfalls selbst Kontakt zu einer Erziehungsberatungsstelle aufnehmen, wenn Schwierigkeiten mit Schülern und/oder Eltern vorliegen.

HOPF betont, dass Lehrer den Eltern gewisse Schwellenängste vor dem Besuch einer Erziehungsberatungsstelle nehmen können, wenn sie in der Lage sind, ihnen die Aufgaben und Arbeitsweisen der Beratungsstelle zu erläutern (HOPF 2001, 68). Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, nach dem ersten Kontakt und dem Kennenlernen mit den Erziehungsberatern, in der Schule Beratungsgespräche einzuräumen, die von Mitarbeitern der Erziehungsberatungsstellen geführt werden (ebd.). Diese Möglichkeit betont auch FINGER-TRESCHER, insofern als bspw. regelmäßige Außensprechstunden von Erziehungsberatern in Schulen die Niederschwelligkeit, also den einfachen Zugang zu Beratung, erhöhen würden (FINGER-TRESCHER 2006, 157).

Darüber hinaus sollte die „Überweisung“ der Eltern an einen innerhalb oder außerhalb von Schule tätigen Berater seitens der Lehrkraft grundsätzlich derart gestaltet werden, dass die Lehrperson ihre Kompetenzgrenzen offen äußert, und sie sich in gemeinsamer Sorge um das Kind verständigen (HUBRIG, HERMANN 2005, 123).

Im Zusammenhang mit der „Überweisung“ soll abschließend erneut darauf verwiesen werden, dass Beratung grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen sollte, so dass die Eltern selbst entscheiden müssen, ob sie die Beratung

eines Beratungslehrers, Schulpsychologen oder einer Erziehungsberatungsstelle in Anspruch nehmen.

3.3.1 Systemische Grundsätze schulischer Beratungsarbeit interner und externer Berater

Nachdem die vorherrschende Problematik in der Kooperation zwischen Lehrern und Beratern anhand wesentlicher Grundmerkmale der systemischen Sichtweise erläutert wurde, soll im Weiteren auf die systemischen Grundsätze schulischer Beratungsarbeit interner sowie externer Berater eingegangen werden. Zur Vereinfachung werden unter internen Beratern folglich Beratungslehrer, unter externen Beratern Schulpsychologen und Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatung) verstanden. Hierbei geht es um die systemische Beratungsarbeit im Zusammenhang von Kooperation mit Lehrkräften.

Voraussetzung für konkrete Kooperationsvorhaben ist die Vorweginformation über das jeweilige Beratungsangebot einer Schule, d.h. es sollte von vornherein deutlich sein, welche Ansprechpartner wann, wo und wie zur Verfügung stehen. Dieses sollte, wie bereits erwähnt, in einem individuellen Beratungskonzept festgehalten und z.B. in einer pädagogischen Konferenz vorgestellt werden (PALMOWSKI 1995, 72).

HENNIG und KNÖDLER nennen eine Reihe von Grundsätzen, die sich in der schulischen Beratungsarbeit bewährt haben. Diese resultieren ebenfalls aus den bereits dargestellten Grundhaltungen eines systemisch arbeitenden Beraters (siehe 3.2.1).

Um eine gleichberechtigte Kooperation mit den Fachkräften einer Schule anzustreben, werden Lehrkräfte als autonome Kooperationspartner betrachtet, denen „auf Augenhöhe“ begegnet wird (HENNIG, KNÖDLER 2007, 257). Es wird vom Berater eine Zusammenarbeit gewünscht, „um gemeinsam eine nachhaltige Problemlösung zu erreichen“ (ebd.). Dafür ist es erforderlich, ein gemeinsames Arbeitsbündnis auf einer Vertrauensbasis zu schaffen (ebd.). Außerdem ist es von Bedeutung, die Regeln der Beziehung und die Aufgabenbereiche klar zu definieren, insbesondere die Grenzen und Möglichkeiten der Lehrkraft deutlich zu machen, die zur Lösung von Problemen beitragen können (HENNIG, KNÖDLER 2007, 257f.). Darüber hinaus sollten interne und externe Berater im Umgang mit Lehrkräften im Sinne einer ressourcenorientierten und wertschätzenden Sichtweise die bisherigen Bemühungen zur Problembewältigung positiv bewerten. „Eine Verletzung ihres Selbstwertgefühls

wäre [...] nicht förderlich für eine fruchtbare Zusammenarbeit“ (a.a.O., 258). In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls wichtig, die Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen der schulischen Arbeitswelt zu berücksichtigen. Externe Berater sollten dennoch darauf achten, eine kritische Distanz zum Schulsystem zu bewahren (ebd.).

Ein weiterer Grundsatz systemischer Beratungsarbeit liegt in der Überschaubarkeit des Beobachtungs- und Interventionsbereichs verankert. Um mögliche Veränderungen erreichen zu können, sollte der Berater die Komplexität des Systems derart reduzieren, dass er handlungsfähig und sein Wirkungsbereich überschaubar bleibt (ebd.). Analog zur systemischen Beratungsarbeit mit Familien werden die hierarchischen Ordnungen und Kommunikationsregeln der im System Schule Tätigen erfasst und respektiert, um die vorhandenen Ressourcen nutzbar zu machen. Im Besonderen sollte der Berater die formellen und informellen Machtstrukturen, die Beziehungsebene sowie das pädagogische Selbstbild eines Lehrers in den Blick nehmen (a.a.O., 259). Außerdem vermeidet ein systemischer Berater in der Kooperation mit Lehrkräften symmetrisch-rivalisierende Kommunikationsformen sowie überdauernde Koalitionen. Stattdessen sollte die Kommunikation komplementär gestaltet und die Verantwortung der Kooperationspartner für ihre jeweiligen Kompetenzbereiche betont werden, insofern als der Berater für seinen fachlichen Bereich und die Lehrperson für den schulischen Bereich verantwortlich ist. Zudem wird auch hier die Grundhaltung der Allparteilichkeit und Neutralität eingesetzt, indem der Berater bspw. weder eine Koalition mit einem Lehrer gegen einen anderen Kollegen noch mit einer Lehrkraft gegen die Eltern eingeht (a.a.O., 259f.). Zuletzt nennen HENNIG und KNÖDLER den Grundsatz der Lösungs- und Ressourcenorientierung im gemeinsamen Herausarbeiten von Erfolgskriterien in der Kooperation. Hierdurch wird eine erste Erwartungssicherheit in der Zusammenarbeit sowie eine Motivation für den weiteren Problemlösungsprozess geschaffen (a.a.O., 260).

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine Lehrkraft, die sich an einen internen oder externen Berater wendet, als Zielperson der Beratung verstanden wird. Sie wird mittels der systemischen Grundhaltungen von Beratung in ihrer professionellen Rolle innerhalb der Problemlösung integriert und auch in ihrer Funktion als Berater an der Schule gestärkt (BURG 2008, 107).

3.3.2 Kooperation unter Einbezug von Eltern

Nachdem die Grundsätze systemisch arbeitender Berater in der Kooperation mit Lehrkräften erläutert wurden, soll abschließend auf Möglichkeiten gemeinsamer Gespräche von Lehrern und internen sowie externen Beratern unter Einbezug der Eltern eingegangen werden.

Gemeinsame Gespräche können dann sinnvoll sein, wenn Lehrer und Eltern sich in einer festgefahrenen Situation befinden oder der Lehrer seiner unabhängigen, allparteilichen Haltung als Berater nicht mehr nachkommen kann. Ist die Lehrkraft somit selbst Teil des Problemsystems, bietet sich bspw. eine Gesprächsmoderation durch den Beratungslehrer an.

Nach PALMOWSKI und FREYLING ist es als Mitglied eines Systems „sehr viel schwieriger, Anstöße zur Veränderung zu geben, als wenn jemand dies tut, der ansonsten unbeteiligt ist“ (PALMOWSKI, FREYLING 1997, 118). Wird der Beratungslehrer als Gesprächsmoderator eingesetzt, besteht die Möglichkeit, dass der Lehrer diesem, im Beisein der Eltern, seine Sichtweise des Problems schildert. Durch den Beratungslehrer als Gesprächspartner kann die Lehrkraft ihre Sicht der Dinge in einer Weise ansprechen, die in einer direkten Gesprächssituation mit den Eltern nicht zur Sprache kämen. Die Eltern können zuhören, wie der Lehrer dem Moderator seine Sorgen, Wünsche und Perspektiven erläutert, und umgekehrt kann der Lehrer den Gesprächen von Moderator und Eltern Aufmerksamkeit schenken (ebd.).

Die Anwesenheit eines Moderators erweitert somit den Rahmen des Verhandelbaren, insofern als Sachverhalte auf eine neutrale Art und Weise angesprochen werden können. „Wenn die Beteiligten sich um Behutsamkeit und eine positive Sprache bemühen, werden viele neue Informationen erarbeitet werden, die zur Veränderung der Problemkonstellation beitragen können“ (ebd.). Diese Form der Gesprächsführung steht in engem Zusammenhang mit der systemischen Technik des zirkulären Fragens (siehe 3.2.3). Es ist denkbar, dass diese im Rahmen von Moderationsgesprächen ebenfalls unterstützend eingesetzt werden kann.

Die vorgestellten systemischen Beratungsgrundhaltungen sowie die entsprechenden Methoden und Techniken bieten die Möglichkeit, schulische Kooperation und Beratung mit Familien in Multiproblemlagen und deren Kindern effektiver zu gestalten. Insbesondere die Ressourcen- und Lösungsorientierung kann die Kooperationsbereitschaft sowie die Inanspruchnahme von Beratung und Unterstützung seitens der Eltern erhöhen.

Eine nach systemischen Grundsätzen und -haltungen gestaltete Kooperation unter den jeweiligen Beratern bietet Orientierung und Entlastung, und wirkt sich letztlich wiederum positiv auf die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Klienten (Familien in Multiproblemlagen) aus.

3.4 Zur Verbreitung systemischen Denkens und Handelns innerhalb und außerhalb von Schule

Die vorangegangenen Ausführungen zum systemischen Denken und Handeln im schulischen und außerschulischen Kontext sind als *mögliche Perspektiven* für eine effektivere Gestaltung von Kooperation und Beratung formuliert worden. Daher soll abschließend der Frage nachgegangen werden: *Inwieweit ist systemisches Denken und Handeln in den Tätigkeitsbereichen der innerhalb und außerhalb von Schule Tätigen aktuell bereits vorhanden?*

Es lassen sich nur wenige Informationen finden, nach welchen Methoden bzw. Beratungsansätzen Beratungslehrer ihr Vorgehen in der Schule ausrichten. Die Prüfungsordnung der Beratungslehrausbildung für Niedersachsen (Hildesheim) beinhaltet unterschiedliche Themenschwerpunkte. Soweit ersichtlich, dient als Grundlage das Modell der „Kooperativen Gesprächsführung“ von REDLICH (1994), welches wichtige Prinzipien der Gesprächspsychotherapie von ROGERS und TAUSCH aufgreift (GREWE 1999, 25). Darüber hinaus werden sowohl lerntheoretische als auch systemische Modelle in die Ausbildung einbezogen (NIEDERSÄCHSISCHE BERATUNGSLEHRERWEITERBILDUNG, o.J., o.S.).

Anhand der vorliegenden Informationen kann jedoch nicht bestimmt werden, wie sich die Beratungsarbeit in der alltäglichen Praxis tatsächlich gestaltet. Einer Studie von FRIEDEL (1993) zufolge arbeiteten die befragten Beratungslehrer in Nordrhein-Westfalen primär nach der klientenzentrierten Gesprächsführung (57%). Verhaltensbezogene Beratung nannten 36% der befragten Beratungslehrer sowie 27% die themenzentrierte Gesprächsführung. Die systemische Sichtweise und Beratung als handlungsleitenden Ansatz gaben ca. 25% der Beratungslehrer an (FRIEDEL 1993, 186). Aktuelle Studienergebnisse liegen nicht vor. Es kann nur darauf verwiesen werden, dass innerhalb der Weiterbildung von Beratungslehrern die Möglichkeit besteht, sich vertieft mit systemischen Beratungsansätzen auseinander zu setzen, inwieweit aktuell jene Weiterbildungsangebote allerdings genutzt werden,

kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden.

Schulpsychologen arbeiten ebenfalls nach verschiedenen Therapie- bzw. Beratungsansätzen. So arbeiten die in der Schulpsychologischen Beratungsstelle Oldenburg Tätigen bspw. nach psychoanalytisch orientierten, klientenzentrierten sowie nach systemischen Ansätzen. Der Studie von FRIEDEL (1993) zufolge arbeiteten die befragten Schulpsychologen in Nordrhein-Westfalen primär nach systemischen Ansätzen, gefolgt von der klientenzentrierten Gesprächsführung nach ROGERS, der themenzentrierten Interaktion nach R. COHN, der verhaltensbezogenen Beratung sowie an letzter Stelle der tiefenpsychologisch orientierten Beratung (a.a.O., 191). Gleichwegs wie bei den Beratungslehrern ist die jeweilige Schwerpunktsetzung von Weiterbildungsinteressen abhängig.

Auch im Aufgabenfeld der Erziehungsberatung haben systemische Ansätze seit Mitte der 70er Jahre verstärkt Einzug gehalten und sind heute am weitesten verbreitet (STIERLIN 2003, 8).

Inwieweit Lehrer systemisches Denken und Handeln bereits in ihre pädagogische Tätigkeit integriert haben, kann anhand der zur Verfügung stehenden Informationen nicht beantwortet werden. Es ist allerdings aufgrund der nur minimal auf Beratung ausgerichteten Lehrerausbildung davon auszugehen, dass nur wenig Kenntnisse systemischer Beratung vorhanden sind. Da Möglichkeiten der Weiterbildung für Lehrkräfte auf freiwilliger Basis beruhen, ist es ebenfalls vom persönlichen Interesse abhängig, ob sie sich in diesem Bereich Erkenntnisse und Fähigkeiten aneignen.

III. Schlussbetrachtung

An dieser Stelle soll nun eine Schlussbetrachtung der vorliegenden Ergebnisse stattfinden. Diese soll in zwei Teilen erfolgen. Zunächst werden die Problemstellungen zusammengefasst und unter Rückbezug auf die Ausgangsfragestellung „*Welchen Beitrag kann Systemische Beratung leisten, um die Kooperation von in Schule Tätigen und Familien in Multiproblemlagen zu verbessern?*“ die Möglichkeiten und Grenzen systemisch orientierter Kooperation und Beratung im Handlungsfeld Schule diskutiert. Daran anknüpfend erfolgen im zweiten Teil eine persönliche Bewertung durch die Verfasserin sowie ein über das Thema hinausgehender Ausblick.

1. Möglichkeiten und Grenzen (systemisch orientierter) Kooperation und Beratung

Die Auseinandersetzung mit der ausgewählten Adressatengruppe Familien in Multiproblemlagen macht deutlich, dass diese Klientel aufgrund verschiedener Probleme im sozialen, psychischen, medizinischen und ökonomischen Bereich, einen erhöhten Beratungs- und Unterstützungsbedarf aufweist. Da die Kinder jene erschwerten Lebensbedingungen in Form von Stressoren in den Wirkungsraum der Schule adaptieren, ist eine kooperative Zusammenarbeit sowie Beratung seitens der Schule anzustreben. Aus systemischer Perspektive liegt die Begründung zur Notwendigkeit von Kooperation zwischen Schule und Familie in den für das Kind jeweils relevanten Bezugssystemen, die sich wechselseitig bedingen, begründet.

Die grundlegenden Bestandteile und Prämissen einer effektiven Kooperationsgestaltung von Schule und Familie sind in den schulrechtlichen Erlassen weitestgehend geregelt, werden jedoch in der praktischen Ausgestaltung nur unzureichend realisiert. Anhand von zwei aktuellen Studien aus dem sonderpädagogischen Bereich zur Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen Schule und Familie wird in erster Linie deutlich, dass sowohl eine Dominanz schulbezogener Anliegen als auch Diskrepanzen aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen vorherrschen. Außerschulische Gegebenheiten, die in der Kooperation mit Familien in Multiproblemlagen eine spezielle Berücksichtigung erhalten sollten, bleiben weitestgehend unbeachtet.

Darüber hinaus spiegeln sich in der Kooperationsgestaltung Erschwernisse, wie z.B. die Kritik der Lehrer an der mangelnden Erziehungskompetenz der Eltern, wider, die auf die unzureichende Berücksichtigung der voneinander differierenden Lebensbedingungen von Lehrern und Familien in Multiproblemlagen zurückgeführt werden können. Aus der Perspektive von Familien in Multiproblemlagen liegt die geringe Kooperationsbereitschaft unter anderem darin begründet, dass sie die Beziehungsgestaltung häufig als hierarchisch und bevormundend sowie ihre Erziehungskompetenz als abgewertet erleben.

Die Beratungsmöglichkeiten von Beratungslehrern und Schulpsychologen für Kinder und Familien in Multiproblemlagen bilden in erster Linie eine Unterstützung in Bezug auf schulische Schwierigkeiten eines Kindes. Darüber hinausgehende Beratungsanliegen wie bspw. außerschulische Erziehungsprobleme der Eltern, erhalten meist nur partiell Berücksichtigung. In der Regel können die genannten Berater nur den Beitrag leisten, an außerschulische Hilfeträger weiterzuvermitteln.

Die Beratungsmöglichkeiten von Beratungslehrern, Schulpsychologen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe sind aufgrund einer unzureichenden sächlichen und personellen Ressourcenausstattung in vielen Bereichen eingeschränkt, so dass selbst die für den schulischen Bereich vorgesehenen Aufgabenbereiche nicht dem Bedarf entsprechend erfüllt werden können. Lehrkräften wird ebenfalls eine grundsätzliche Beratungsfunktion als Teil ihres pädagogischen Auftrags zugeschrieben. Da sie in der Mehrheit aber über kein bis wenig Beratungswissen verfügen, verlaufen Gesprächssituationen mit Eltern häufig unbefriedigend ab. Daher sind sie aufgefordert, mit professionell ausgebildeten Beratern zu kooperieren. Jedoch bestehen auch hier häufig Schwierigkeiten in den jeweiligen Beziehungsgestaltungen aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen. Abschließend kann daher die eingangs formulierte Hypothese bestätigt werden, dass die Kooperation zwischen der Schule für Lernhilfe und den Familien als Basis für Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten den familialen Lebenskontexten entsprechend nicht angemessen und ausreichend realisiert wird. Sach- und Organisationsprobleme stehen neben Persönlichkeits- und Beziehungsproblemen.

Der für mögliche Perspektiven einer Optimierung der Kooperations- und Beratungsgestaltung an Schulen diskutierte Ansatz der systemischen Beratung ist sowohl für eine grundsätzliche Kooperations- und Beratungskultur an Schulen, als auch für die hier im Zentrum stehende Adressatengruppe Familien in

Multiproblemlagen als besonders geeignet zu bezeichnen.

Eine nach systemischen Grundsätzen ausgerichtete Kooperationsgestaltung von in Schule Tätigen und Eltern kann dazu beitragen, aus problembelasteten Interaktionsmustern herauszutreten und zu neuen Beziehungsdefinitionen zu kommen, indem ihren Lebenslagen mit Respekt und Anerkennung begegnet, und nicht unreflektiert eigene Wertvorstellungen von der „guten Familie“ und der „richtigen Erziehung“ zu Grunde gelegt werden. Vorhandene Distanzen sowie Konflikte aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen, die aus den differierenden Lebenswelten resultieren, können somit abgebaut, und eine partnerschaftliche und gleichberechtigte Zusammenarbeit, im Sinne eines wechselseitigen Expertentums, angestrebt werden. Insbesondere können Familien in Multiproblemlagen im Rahmen systemisch-lösungsorientierten Vorgehens dazu motiviert werden, sich stärker an dem Geschehen in der Schule zu beteiligen.

Im Kontext von Beratung ist der systemisch-lösungsorientierte Ansatz besonders geeignet, da keine tief greifenden Problemanalysen vorgenommen, sondern konkrete Probleme angegangen werden. Mittels der Lösungs-, Ressourcen- und Zukunftsorientierung kann man in relativ kurzer Zeit etwas bewegen. Hierdurch werden schulische Berater, Schüler und Eltern entlastet. Der Aspekt der zeitlichen, und damit finanzökonomischen Begrenzung ist zudem für die Tätigkeit der schulischen Berater von Vorteil, da ihnen nur wenige Ressourcen für längerfristige Beratungsprozesse zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus kann mittels einer systemisch-lösungsorientierten Beratung die Bereitschaft und die Motivation zur Inanspruchnahme von Beratung insbesondere bei Familien in Multiproblemlagen gesteigert werden, insofern als ihre vorhandenen Fähigkeiten und positiven Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieser Beratungsfokus bildet einen Kontrast zu den erschwerten Lebenssituationen, in denen sich diese Familien befinden.

Die Grenzen einer systemisch gestalteten Kooperation und Beratung im schulischen Handlungsfeld liegen in erster Linie in der fehlenden bzw. unzureichenden Ausbildung von Lehrern und Beratungslehrern begründet. Auch wenn für die vorliegende Arbeit konstatiert wird, dass Lehrer und Beratungslehrkräfte bereits durch eine eingängige Beschäftigung mit systemischen Ansätzen, z.B. in der universitären Ausbildung oder in Form von Fortbildungen, ihr Denken und Handeln ansatzweise verändern könnten, sollten sie im günstigsten Fall über eine

entsprechende Ausbildung und eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen, um professionell handeln zu können. Eine derartige Ausbildung ist allerdings sehr zeit- und kostenaufwendig und neben der Lehrertätigkeit nur schwer realisierbar.

Darüber hinaus kann eine systemisch orientierte Kooperation und Beratung erst angestrebt werden, wenn an Schulen grundlegende Voraussetzungen für Kooperations- und Beratungsarbeit geschaffen werden. Um Elternarbeit nicht mehr als notwendiges Übel zu betrachten, sind daher sowohl die in Schule Tätigen, vor allem aber die oberen Instanzen der Bildungspolitik und Schulorganisation, also Schulträger und Schulverwaltungen aufgefordert, situative und personelle Bedingungen zu verändern.

Für Lehrkräfte sollten zusätzliche Stundendeputate eingeräumt, oder eine Reduzierung ihrer wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung vorgenommen werden, um Beratungsstunden, Hausbesuche, Telefonate etc. effektiv durchführen zu können. Elternarbeit braucht eine institutionelle Einbettung, damit sie nicht mehr als zusätzliche Belastung empfunden wird.

Seitens der in Schule Tätigen ist es insbesondere erforderlich, im Rahmen von Schulentwicklung konkrete Konzepte für Kooperation und Beratung zu entwickeln, um Elternarbeit und Beratung als Teil des individuellen Schulprofils anzuerkennen. Hierfür sollten die wechselseitigen Erwartungen aller Beteiligten angesprochen und gemeinsame Zielvorstellungen formuliert werden. KASTIRKE und JENNESSEN schlagen hierfür einen aus mehreren Bausteinen individuell für eine Schule konzipierten Tag der Fortbildung unter Begleitung und Beratung eines unabhängigen, externen Schulberatungsteams vor (vgl. KASTIRKE, JENNESSEN 2005).

Überdies sollten die konkreten Formen der Elternarbeit weitaus stärker als bisher ausdifferenziert werden. Regelmäßige Sprechstunden von Klassenlehrern zu „familienfreundlichen“ Zeiten, Hausbesuche, Hospitationsmöglichkeiten der Eltern im Unterricht, aber auch Beratungsangebote außerschulischer Träger in der Schule, wie bspw. der Erziehungsberatung, sind erforderlich, um dem Unterstützungsbedarf von Kindern und Familien in Multiproblemlagen zu begegnen.

Ein befreundeter Lehrer eines Gymnasiums schreibt bspw. regelmäßig E-Mails an die Eltern seiner Schüler, um über den Leistungsstand und ihr Sozialverhalten zu informieren. In ähnlicher Form wäre dies auch für Eltern von Kindern der Förderschule Lernen denkbar, soweit diese über einen PC und einen Internetanschluss verfügen (was nicht unbedingt ausgeschlossen werden muss, auch

wenn sie bspw. von finanziellen Nöten betroffen sind). Diese Form der Mitteilungen könnten vor allem dafür genutzt werden, den Eltern positive Erlebnisse mit den Kindern sowie individuelle Lernfortschritte mitzuteilen.

Die Angebote zur Kooperation und Beratung müssen zudem vor allem transparent und niedrigschwellig, also leicht zugänglich, gestaltet werden, um Schwellenängste der Eltern vorzubeugen bzw. abzubauen. So kann bspw. sowohl zum Schuleintritt, aber auch später in regelmäßigen Abständen, im Rahmen von Elternbriefen, E-Mails oder bei Hausbesuchen auf die entsprechenden Beratungsangebote hingewiesen werden. Zudem müssen entsprechende Räumlichkeiten nicht nur für Beratungslehrer, sondern auch für Lehrer zur Verfügung stehen, um Beratungsgespräche mit Eltern in einer angemessenen Atmosphäre durchführen zu können (Klassenräume eignen sich weniger, meist nur kleine Stühle).

Solange Lehrern eine Beratungsfunktion abverlangt wird, ist es außerdem erforderlich, Supervision und kollegiale Beratung bereitzustellen, damit sie ihre Beratungstätigkeit reflektieren können.¹² Während diese Angebote in weiten Teilen des sozialen Sektors völlig selbstverständlich sind, haben diese an Schulen bisher kaum Einzug erhalten (BAUER 2006, 125).

Neben den nötigen Entwicklungen für die Tätigkeiten von Lehrkräften, dürfen die Erfordernisse für Beratungslehrer und Schulpsychologen nicht unberücksichtigt bleiben. Solange Lehrkräfte nur semi-professionelle Beratungsarbeit leisten können, muss eine ausreichende Kapazität von Beratungslehrern und Schulpsychologen gegeben sein. Während ohnehin zu wenig Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen an den niedersächsischen Schulen vorhanden sind, werden aktuell noch weitere Stellenkürzungen im Bereich der Schulpsychologie vorgesehen, so dass nach Aussage von Herrn CONNEMANN zukünftig nicht alle Tätigkeitsbereiche des noch geltenden Erlasses gewährleistet werden können (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08). Zudem fehlt grundsätzlich ein tragfähiges Konzept der schulpsychologischen Beratung und eine gesetzliche Verankerung in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder.

Die aktuelle Situation der Beratungslehrer ist durch die Einführung der Eigenverantwortlichen Schule derzeit ebenfalls ein „heikles“ Thema, insofern als eine Privatisierung der schulischen Beratung zu drohen scheint. Das kann unter anderem bedeuten, dass die Weiterbildung von Beratungslehrern aus dem Schuletat

12 vgl. hierzu SCHLEE 2006.

bezahlt, um jede Verlagerungsstunde gekämpft und die Schulen sich Beratung "einkaufen" müssen. Im Mai dieses Jahres stehen in Hannover die Beratungen zur Schulgesetznovelle an, von der wichtige Weichenstellungen erwartet werden. Derzeit versucht die AG "Kooperatives Beratungsnetzwerk" um Norbert GREWE ihr Konzept „für ein Pädagogisch-Psychologisches Beratungs- und Unterstützungssystem in der Eigenverantwortlichen Schule“ über die Elternräte an den Schulen bekannt zu machen. Ziel ist es über die Schulelternräte, den Landeselternrat zu bewegen, eine Veranstaltung mit der Presse zu der drohenden "Privatisierung der psychosozialen Beratung" durchzuführen, um sich dadurch Gehör beim Niedersächsischen Kultusministerium zu verschaffen.¹³ Das genannte Konzept kann an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden, es enthält jedoch wesentliche Prämissen für eine effektive und umfassende Beratungskultur an Schulen, insofern als auch die Zuständigkeiten von Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern miteinbezogen sind.¹⁴

Weiterhin ist festzuhalten, dass auch die Kinder- und Jugendhilfe, z.B. die Erziehungsberatung, die Vernetzung mit der Institution Schule weiterentwickeln sollte. Als zentraler Lebensraum von Kindern und Jugendlichen benötigt die Schule Unterstützung bei ihrem erzieherischen Auftrag. Vor allem an der Förderschule Lernen sollte aufgrund der Überrepräsentierung von Familien in Multiproblemlagen eine verstärkte Kooperation mit Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe angestrebt werden, um ein breites Angebot von Beratung und Unterstützung zu gewährleisten, insbesondere wenn schulische Berater an ihre Grenzen geraten. Als schulinterne Vermittlungsinstanz ist hier die Schulsozialarbeit zu nennen, auf die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden konnte¹⁵.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass sich ein „Blick über den Tellerrand“ in andere Bildungsregionen lohnen würde. Insbesondere im angloamerikanischen Bildungsraum bestehen sowohl erstaunliche Forschungsergebnisse zur Familienbeteiligung am Bildungserfolg der Kinder als auch weitreichende Umsetzungsformen von Elternarbeit (ACHENBACH 2005, 147)¹⁶.

13 Der aktuelle Stand der Dinge für die Beratungslehrer in Niedersachsen kann der Internetseite: [URL: www.beratungslehrer-niedersachsen.de/](http://www.beratungslehrer-niedersachsen.de/) entnommen werden.

14 Das Konzept der AG „Kooperatives Beratungsnetzwerk“ kann ebenfalls unter der Internetseite: [URL: www.beratungslehrer-niedersachsen.de/](http://www.beratungslehrer-niedersachsen.de/) eingesehen werden.

15 vgl. hierzu DRILLING 2004.

16 vgl. hierzu ECKMANN 2001.

2. Persönliche Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

Zu Beginn möchte ich zu dem Begriff „Familien in Multiproblemlagen“ eine Anmerkung machen. Zunächst schien mir dieser Begriff eindeutig definiert, im Rahmen der Beschäftigung musste ich jedoch feststellen, dass sich hinter diesem Begriff weitaus weniger Thematik verbirgt als ich im Vorfeld angenommen hatte. Entsprechend musste ich auf ältere Publikationen zurückgreifen, die eine ähnliche Begriffsbestimmung vornehmen und versuchen, Übereinstimmungen zu finden, was nicht immer ganz einfach war, da diese Begrifflichkeiten meist schichtspezifisch definiert sind. Daher betrachte ich es als angebracht, dass dieser Begriff innerhalb des sonderpädagogischen Wissenschaftsbereichs weiter ausdifferenziert werden sollte.

Eine an systemischen Beratungsansätzen orientierte Gestaltung von Kooperation und Beratung halte ich persönlich für sinnvoll und effektiv, allerdings sind systemische Sichtweisen als eine „ganz andere Form des Denkens“ zu betrachten. Ich meine behaupten zu können, dass wir aufgrund unserer kulturspezifischen Sozialisation den Fokus eher auf Defizite bzw. negative Betrachtungen ausrichten. Daher braucht es viel Zeit und eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Form des Denkens, die bereits im Rahmen des Studiums beginnen sollte.

Im Weiteren möchte ich darauf eingehen, dass es in der Fachliteratur kaum kritische Stimmen zu den systemischen Beratungsansätzen gibt. Ich persönlich kann ebenfalls lediglich die Kritik äußern, dass die narrative Beratungsrichtung stark kognitiv ausgerichtet erscheint, so dass sich die Frage stellt, inwieweit Familien in Multiproblemlagen mit den ungewöhnlichen Fragetechniken zu Recht kommen. Da mittlerweile jedoch eine Methodenintegration vorherrscht, denke ich, können die Fragetechniken mittels visueller und handlungsorientierter Methoden (z.B. durch Rollenspiele oder Aufstellungen) unterstützt werden und somit für die Klientel der Familien in Multiproblemlagen angemessen gestaltet werden. Zudem möchte ich darauf verweisen, dass keinesfalls irgendwelche anderen Therapie- und Beratungsansätze „verunglimpft“ werden sollen. Es gibt nicht den einzig richtigen und besten Weg, Menschen zu helfen. Überdies lassen sich nach Aussage des Schulpsychologen Herrn CONNEMANN systemische Beratungsansätze auch mit anderen Beratungsrichtungen verknüpfen (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

Außerdem möchte ich festhalten, dass es meiner Meinung nach noch ein langer Weg

sein wird, bis überhaupt die grundlegenden Voraussetzungen für eine effektive Umsetzung schulischer Kooperation und Beratung gegeben sind. Diese Thematik scheint am äußersten Rande des bildungspolitischen Interesses zu stehen, und Lehrkräfte fühlen sich mit diesen Aufgabenbereichen teils erheblich überfordert. In meinem persönlichen Umfeld erlebe ich gerade, wie bereits frisch gebackene Lehrer im Rahmen von so genannten „Feuerwehrstellen“ derart mit Unterrichtsverpflichtungen „verheizt“ werden, dass sie an Elternarbeit gar nicht erst zu denken brauchen. Ich nenne diesen Aspekt erneut, weil nicht der Eindruck entstehen soll, es wäre mein Anliegen gewesen, den Lehrern die gesamte Verantwortung der misslingenden Elternarbeit zuzuschreiben. Aus systemischer Perspektive sind sie auch nur als „Symptomträger des gegenwärtigen Schulsystems“ zu betrachten.

Dennoch bin ich der Auffassung, dass man, auch wenn man nicht auf einen Schlag das deutsche Schulsystem reformieren kann, versuchen sollte, mit kleinen Veränderungen zu beginnen, den ein oder anderen (systemischen) Hinweis auszuprobieren, um zu erleben, wie sich die eigene Haltung, aber auch die des Gegenübers vielleicht wandelt.

Darüber hinaus möchte ich festhalten, dass meiner Meinung nach Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, aufgrund der Vielzahl von familialen Multiproblemlagen, einer intensiveren Gestaltung von Elternarbeit und Beratung bedürfen. Diese Aussage soll aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass dies nicht auch für jede andere Schulform, ob Regel – oder andere Förderschulen, gelten sollte. Vor allem sollte an den Grundschulen präventive Arbeit geleistet werden, um den Kindern eine mögliche „Überweisung“ an die Förderschule zu „ersparen“. Dies konnte mir auch Herr CONNEMANN bestätigen, insofern als er als Schulpsychologe gerade im Grundschulbereich versucht, präventive Maßnahmen durchzuführen (Gespräch mit R. CONNEMANN vom 06.02.08).

Zudem besteht insbesondere im Handlungsfeld der Schule für Lernhilfe ein erheblicher Bedarf, an weiterer, umfassender empirischer Forschung von Kooperation und Beratung mit Familien in Multiproblemlagen.

Zuletzt möchte ich darauf eingehen, inwieweit systemisches Denken und Handeln bereits in anderen Bereichen der Pädagogik Anwendung findet.

Systemisches Denken und Handeln ist nicht nur hilfreich für die Gestaltung von schulischer Kooperation und Beratung, sondern ebenfalls für den Umgang mit

Störungen und Konflikten im Unterricht¹⁷, für Supervision und kollegiale Beratung, Schulentwicklungsberatung sowie im Zusammenhang mit schulischen Belastungen von in Schule Tätigen (Burn-Out)¹⁸.

Überdies soll darauf hingewiesen werden, dass es mittlerweile auch systemische Beratungskonzepte gibt, die speziell auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten sind, wenn die Eltern nicht bereit sind, sich an der Beratung oder Therapie zu beteiligen.¹⁹

Außerdem besteht eine Nähe zur konstruktivistischen Lerntheorie (offener Unterricht), die wichtige Impulse für Pädagogik und Didaktik hervorgebracht hat. Nach der konstruktivistischen Lerntheorie wird der Lehrer als Berater und Moderator von Unterrichtsprozessen verstanden. Die Verbindung konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung und systemischer Beratung kann die angesprochene Rollendifferenz des Lehrers (Sanktionierer vs. Berater) ausgleichen helfen.

Ebenfalls bedeutend, aber in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt geblieben, ist der Bereich der Diagnostik. Im sonderpädagogischen Wissenschaftsbereich lässt sich ein Paradigmenwechsel von einer individuumszentrierten Statusdiagnostik hin zu einer umweltzentrierten Prozessdiagnostik verzeichnen, der auf wesentlichen Prämissen einer systemisch- orientierten Betrachtungsweise gründet.²⁰

17 vgl. hierzu MOLNAR, LINDQUIST 2006; ERGENZINGER 1998; PALMOWSKI 2003.

18 vgl. hierzu HUBRIG, HERRMANN 2005.

19 vgl. hierzu STEINER, BERG 2006, ROTTHAUS 2002.

20 vgl. hierzu EGGERT 2000.

Literaturverzeichnis

ACHENBACH, Susanne (2005): BilderBuchFamilien – eine reale Utopie der Elternbeteiligung am Schulleben. In: Schulze, Gisela C.; Wittrock, Manfred (Hrsg.): Familien in Multiproblemlagen - Kinder in Multiproblemlagen: Beiträge zur pädagogischen Re-Habilitation und sozialen Inklusion. Oldenburg, 141-159.

BAMBERGER, Günter G. (2001): Lösungsorientierte Beratung. Weinheim.

BARTHELMESS, Manuel (2005): Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim; München.

BAUER, Petra (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik: Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau.

BDP (2007): Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen: Schulpsychologie in Deutschland. Berufsprofil. In: URL: http://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/70713_berufsprofil.pdf [09.02.2008].

BECKER, Andreas; Thomas, Lutz (1999): So arbeiten die Niedersächsischen Beratungslehrkräfte. In: Lade, E.; Kowalczyk, W. (Hrsg.): Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Loseblattsammlung. Kissing. In: URL: http://www.uni-hildesheim.de/psychologie/bln/Dokumente/artikel_becker_thomas.pdf: Aufgaben und berufliches Selbstverständnis von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern [22.01.08].

BEGEMANN, Ernst (1968): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler: soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin.

BEGEMANN, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler: zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover [u.a.].

- BEGEMANN, Ernst (2000): Lernen verstehen – Verstehen lernen: zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt am Main.
- BENKMANN, Rainer (1998): Soziale Konstruktion gravierender Lernschwierigkeiten und sonderpädagogische Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., Heft 11, Würzburg, 482-489.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2002): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/ Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Berlin; Bonn.
- BUNDESKONFERENZ FÜR ERZIEHUNGSBERATUNG (2006): Die neue Bundesstatistik zu den erzieherischen Hilfen. In: URL: <http://www.bke.de/?SID=054-4E5-33D-948> [25.03.2008].
- BURG, Carl Georg (2008): Beratung in der Schule – Entwicklung eines heuristisch-kybernetischen Rahmenmodells schulischer Beratungskommunikation. Hamburg.
- CHASSÉ, Karl August (1995): Asoziale und Schule. Probleme zwischen Lehrern und Kindern von Sozialhilfeempfängern und Arbeitslosen. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, 183-198.
- CLEMENZ, Manfred; Combe, Arno (1990): Einleitung: Familien in schwierigen psychischen und sozialen Lagen („Multiproblem-Familien“). Ein theoretisches und therapeutisches Modell. In: Clemenz, Manfred; Combe, Arno; Beier, Christel; Lutzi, Jutta; Spangenberg, Norbert: Soziale Krise, Institution und Familiendynamik. Konfliktstrukturen und Chancen therapeutischer Arbeit bei Multiproblem-Familien. Opladen, 11-25.
- CONNEMANN, Ralf (1999): Systemische Ansätze zur Beratung in der Schule – Anders denken – anders handeln. In: Grewe, Norbert; Wichterich, Heiner (Hrsg.): Beratungslehrer in der Praxis. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele. Neuwied, Krieffel, 49-60.

Literaturverzeichnis

- DRILLING, Matthias (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Berne.
- DUSOLT, Hans (2001): Elternarbeit – ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel.
- ECKMANN, Donat (2001): Das englische Konzept der Community Education. In: Keck, Rudolf W.; Kirk, Sabine (Hrsg.): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Hohengehren, 198-205.
- EGGERT, Dietrich (2000): Von den Stärken ausgehen...: individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund.
- ERGENZINGER, Ernst (1998): Sich die Arbeit leichter machen: Beispiele für systemisches Denken und Handeln im Klassenzimmer. In: Hennig, Claudius; Knödler, Uwe: Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Weinheim, 301-315.
- FINGER-TRESCHER, Urte (2006): Erziehungsberatung im Kontext der Jugendhilfe. Dienstleistung und Profession. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Stuttgart, 153-163.
- FREYALDENHOVEN, Ira (2005): Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell. Stuttgart.
- FRIEDEL, Jochen A. (1993): Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung: Aufgaben und Erwartungen. Münster; New York.

Literaturverzeichnis

- GEW NIEDERSACHSEN (2006): GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT NIEDERSACHSEN: Niedersächsisches Schulgesetz. In der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch das Gesetz zur Einführung der Eigenverantwortlichen Schule vom 17. Juli 2006 (Nds. GVBl. S.412).
- GOLDBRUNNER, Hans (1996): Arbeit mit Problemfamilien. Systemische Perspektiven für Familientherapie und Sozialarbeit. Mainz.
- GUDJONS, Herbert (2005): „Ich bin doch kein Psychologe!“ Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufes. In: Zeitschrift Pädagogik, 57. Jg., Heft 6, 6-9.
- GREWE, Norbert (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele. München, Neuwied.
- GREWE, Norbert (1999): Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In: Grewe, Norbert; Wichterich, Heiner (Hrsg.): Beratungslehrer in der Praxis. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele. Neuwied, Kriftel, 19-40.
- GREWE, Norbert; Binder, A. (2001): Befragung zur Tätigkeit von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern in Niedersachsen. In: Beiträge zur Theorie und Praxis der Beratung in der Schule. Institut für Psychologie der Universität Hildesheim. Heft 6, 5-13. In: URL: http://www.uni-hildesheim.de/psychologie/bln/Dokumente/Aktuelle_Untersuchungsergebnisse.pdf [22.01.08].
- HACK, Günther; Kerkhoff, Winfried; Winter, Heinrich (1982): Elternarbeit in der Schule für Lernbehinderte. Neuss.
- HENNIG, Claudius; Ehinger, Wolfgang (1999): Das Elterngespräch in der Schule: von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth.
- HENNIG, Claudius; Knödler, Uwe (2007): Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Beratung. Weinheim und Basel.

- HENNIG, Claudius; Knödler, Uwe (1998): Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Weinheim.
- HITZIGER, Hansjörg (1987): Soziale Kompetenz des Lehrers in der Elternarbeit. Analyse und Bewertung eines problemorientierten gruppodynamischen Lehrertrainings zur Vermittlung sozialer Kompetenz in der Lehrerfortbildung. Frankfurt am Main.
- HOPF, Arnulf (2001): Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern. Neuwied; Kriftel.
- HUBRIG, Christa; Herrmann, Peter (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg.
- HUNDSALZ, Andreas (2003): Die Erziehungs- und Familienberatung: Definition, Geschichte und Rahmenbedingungen. In: Zander, Britta; Knorr, Michael (Hrsg.): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen, 15-29.
- JETTER, Karlheinz (2003): Familien heute. In: Wilken, Udo; Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart, 15-29.
- KÄSER, Roland (1993): Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage. Bern; Stuttgart; Wien.
- KASTIRKE, Nicole; Jennessen, Sven (2005): Schule und Familie. Gestaltung von Kooperationsstrukturen und „Partnerschaften“ mit Erziehungsberechtigten aus der Perspektive der Schulentwicklung. In: Schulze, Gisela C.; Wittrock, Manfred (Hrsg.): Familien in Multiproblemlagen – Kinder in Multiproblemlagen. Beiträge zur pädagogischen Re-Habilitation und sozialen Inklusion. Oldenburg, 129-140.
- KERKHOFF, Winfried (Hrsg.) (1979): Eltern und Lernbehindertenschule. Beiträge über Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit. Berlin.

KMK (1999): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.01.1999. Bonn. In: URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopale.pdf> [16.02.2008].

KRAUSE, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.) (2003): Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn [u.a.].

MATTER, Helen (1999): Sozialarbeit mit Familien: Eine Einführung. Bern.

MELBECK-THIEMANN, Katharina (2007): Berufssituation und Berufspraxis der Schulpsychologie. In: Fleischer, Thomas; Grewe, Norbert; Jötten, Bernd; Seifried, Klaus; Sieland, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart, 411-420.

MK (2005): Niedersächsisches Kultusministerium: Runderlass zur Sonderpädagogischen Förderung vom 01.02.2005 In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 57. Jg., Heft 2, 49-75.

MK (2004): Niedersächsisches Kultusministerium: Erl. d. MK v. 8.4.2004: Einsatz und Weiterbildung von Beratungslehrern. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 56. Jg., Heft 6, 271.

MK (2000): Niedersächsisches Kultusministerium: Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Niedersachsen. Analyse, Perspektiven und Vorschläge. In: URL: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/schujuk.property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> [15.02.2008].

MK (1994): Niedersächsisches Kultusministerium: Erl. d. MK v. 25.1.1994: Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendamt und freien Trägern der Jugendhilfe.

In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 46. Jg., Heft 4, 91-92.

MK (1992): Niedersächsisches Kultusministerium: Erl. d. MK v. 10.7.1992: Einsatz und Weiterbildung von Beratungslehrern. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 44. Jg., Heft 7, 206.

MK (1984): Niedersächsisches Kultusministerium: Erl. d. MK v. 5.9.1984: Schulpsychologische Beratung. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 36. Jg., Heft 10, 235-240.

MK (1978): Niedersächsisches Kultusministerium: Erl. d. MK v. 6.3.1978: Einsatz und Weiterbildung von Beratungslehrern. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Verwaltung, 30. Jg., Heft 4, 132-134.

MODDER, Johanne (2007): Niedersachsen plant weiteren Abbau von Schulpsychologen-Stellen. 17.12.2007. In: URL: <http://www.johanne-modder.de> [06.02.2008].

MÖLLER, Jens (2000): Beratung innerhalb und außerhalb der Schule. In: Borchert, Johann: Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen [u.a.], 541-549.

MOLNAR, Alex; Lindquist, Barbara (2006): Verhaltensprobleme in der Schule: Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund.

MORSCHITZKY, Hans (2007): Psychotherapie Ratgeber. Ein Wegweiser zur seelischen Gesundheit. Wien.

MÜLLER, Gerd F. (1990): Anregungen zur systemorientierten Arbeit mit sozial schwachen Familien. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Ein

Handbuch für psychosoziale Berufe. Frankfurt am Main, 523-548.

NIEDERSÄCHSISCHE BERATUNGSLEHRERWEITERBILDUNG. In: URL: http://www.uni-hildesheim.de/psychologie/bln/weiterbildung_inhalte.htm [09.02.2008].

NUSSBECK, Susanne (2006): Einführung in die Beratungspsychologie. München.

PALMOWSKI, Winfried (2002): Beratung und Kooperation. In: Werning, Rolf; Balgo, Rolf; Palmowski, Winfried; Sassenroth, Martin: Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München [u.a.], 341-386.

PALMOWSKI, Winfried; Freyling, Brigitte (1997): Kooperationsfördernde Gespräche mit Eltern durch Moderation. Kooperation bedeutet, den anderen gut aussehen zu lassen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., Heft 3, Würzburg, 117-120.

PALMOWSKI, Winfried (1996): Anders handeln: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. Dortmund.

PALMOWSKI, Winfried (1995): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. Dortmund.

PAPASTEFANOU, Christiane (2006): Familie. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 148-151.

ROTTHAUS, Wilhelm (Hrsg.) (2002): Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg.

RÜEGG, Susanne (Hrsg.) (2001): Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern; Stuttgart; Wien.

SANDER, Alfred (1998): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.):

- Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim, 6-24.
- SANDFUCHS, Uwe (1992): Elternberatung. In: Dupuis, Gregor; Kerkhoff, Winfried (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin, 163.
- SCHLEE, Jörg (2006): Selbsthilfe durch Kollegiale Beratung und Supervision. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Stuttgart, 66-74.
- SCHNEBEL, Stefanie (2007): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel.
- SCHNOOR, Heike (Hrsg.) (2006): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Stuttgart.
- SCHRÖDER, Ulrich (2005): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart.
- SCHULTZ, Ann-Kathrin; Jacobs, Gerold; Schulze, Gisela C. (2006): Kooperation zwischen Familien und Schulen bei drohendem Schulabsentismus im Übergang Schule/Beruf. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57.Jg., Heft 9, Würzburg, 332-343.
- SCHULZE, Gisela C. (2005): Familien in Multiproblemlagen. Am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit schulaversiven Verhaltensmustern. In: Busch, Friedrich W.; Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Familie und Gesellschaft: Beiträge zur Familienforschung. Oldenburg, 147-162.
- SCHULZE, Gisela C.; Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005): Familien in Multiproblemlagen - Kinder in Multiproblemlagen: Beiträge zur pädagogischen Re-Habilitation und sozialen Inklusion. Oldenburg.

- SEITHE, Mechthild (2007): Hilfen zur Erziehung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, 568-591.
- SODOGÉ, Anke; Eckert, Andreas (2004): Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55. Jg., Heft 10, Würzburg, 453-461.
- SPECK, Otto (1997): Sonderschule, Benachteiligung und Elternrecht. Zum Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 30.7.1996, gem. Art 3,3 (2) GG. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., Heft 6, 233-241.
- SPIESS, Walter (1998): Handlungsmodell. In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Verhaltensstörung als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg, 208-223.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2006): Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus LEBEN IN EUROPA für Deutschland 2005. Wiesbaden.
- STEINER, Therese; Berg, Insoo Kim (2006): Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg.
- STIERLIN, Helm (2003): Geleitwort. In: Zander, Britta; Knorr, Michael (Hrsg.): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen, 7-8.
- STILLER, Karl-Theodor (2004): Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn; Obb.
- TEXTOR, Martin R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau.
- TOPPE, Sabine (2006): Ressourcen stärken – Ungleichheit und Armut bewältigen?! Zur Bedeutsamkeit Psychosozialer Beratung in Schulen und Kindertagesstätten. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Stuttgart, 164-174.

Literaturverzeichnis

- VERNOOIJ, Monika A., Winkler, Ursel (2004): Systemische Konzepte am Beispiel der Familientherapie. In: Vernooij, Monika A., Wittrock, Manfred (Hrsg.): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn, 199-218.
- VON SCHLIPPE, Arist; Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- VON SCHLIPPE, Arist (1983): Familientherapie mit Unterschichtsfamilien. In: Schneider, Kristine (Hrsg.): Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen. Paderborn, 372-384.
- WEIß, Hans (2003): Begegnung mit dem „Fremden“: Zur Arbeit mit Familien in Armut und Benachteiligung. In: Wilken, Udo; Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart, 117-131.
- WERNING, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. München.
- WESTPHAL, Erich (Hrsg.) (1998): Lebensproblem - zentrierte Unterrichtsgestaltung: Reader. Oldenburg.
- WIESNER, Reinhard; Kaufmann, Ferdinand; Mörsberger, Thomas; Oberloskamp, Helga; Struck, Jutta (1995): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. München.
- WUSTMANN, Corina (2004): Von den Stärken der Kinder ausgehen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Unsere Jugend, 56. Jg., Heft 10, 402-412.
- Weitere URL-Adresse: www.beratungslehrer-niedersachsen.de/ [16.04.2008].

Erklärung nach der Prüfungsordnung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Unterschrift:

(Tina Hoppe)