

# Vortrag auf dem 3. Weltkongress für Psychotherapie vom 14. - 18.07.02 in Wien

(erschien in der Zeitschrift für Systemische Therapie Heft 3 / 2003)

Reinhard Voß

## “Bitte hilf mir nicht, es geht mir schon schlecht genug!“

### Den Beitrag der Psychotherapie für die Schul- und Unterrichtswirklichkeit konstruktiv gestalten

*Die Ereignisse in Erfurt haben wieder einmal eindringlich unterstrichen, dass unter anderen die traditionelle Beziehungsebene zwischen Psychotherapie und Schule neu erfunden werden muss. Auf diesem Weg sind zunächst traditionelle Missverständnisse und beziehungshemmende Einflüsse zu berücksichtigen. Zugleich eröffnen sich Konturen einer gelingenden Kooperation und auch Chancen, die vor dem Hintergrund eines systemischen Leitkonzepts der Psychotherapie und der Schule Erfolge im Handeln ermöglichen.*

## 1. Psychotherapie und Schule

### 1.1 Anmerkungen zu einer “professionellen (Nicht-)Kooperation“

Nach den immer noch unbegreiflichen Ereignissen von Erfurt ist die Forderung nach stärkerer Kooperation von Schule und Sozialarbeit, von Schule und Kindergarten, von Schule und Jugendhilfe und i.B. auch von Psychotherapie und Schule in aller Munde. Bis auf den heutigen Tag kann man den Eindruck gewinnen, dass es sich bei Psychotherapie und Schule eher um eine Nicht-Beziehung, eine, so Jochen Schweitzer (1998), “professionelle (Nicht-)Kooperation“ handelt. Die eine Seite definiert pointiert den Aufgabenbereich der anderen als “Reparaturwerkstatt“ nach dem Motto: “Sorge dafür, dass meine Schüler wieder funktionieren, ansonsten bin ich an dir, Psychotherapie, wenig interessiert“. Eine Haltung, die der Professionalität der Pädagogen wenig schmeichelt. Die andere Seite praktiziert in weiten Teilen, wiederum pointiert, eine traditionelle Eltern-Kind-Beziehung, in der in regelmäßigen Abständen der Satz zu hören ist: “So du liebe Schule, ich sage dir jetzt, was für dich gut ist.“ Exemplarisch dafür stehe der Titel der Publikation von Friedrich Sauter aus dem Jahr 1983 “Psychotherapie in der Schule“. Der Tenor: Die Schule ist krank; die Therapie, die Heilung bringt die Psychotherapie. Unabhängig davon, dass die Psychotherapie als Wissensbestand für die Pädagogik eine enorme Bedeutung hat, ist die Unterscheidung krank/gesund wenig nützlich, die Attitüde des Heilbringens nicht hilfreich. Knapp zwanzig Jahre später stellen zwei österreichische Psychotherapeutinnen in ihrem Buchtitel die Frage “Braucht die Schule Psychotherapie?“ (Unterwiesing & Zimprich, 2001). Eine aus der Sicht der Schule ohne Zweifel positive Entwicklung. Eine Frage wird gestellt und in der Einleitung das gemeinsame Anliegen herausgehoben, ein Dialog angeregt und die deutliche Mahnung ausgesprochen: “Psychotherapeutisches Werkzeug kann daher nicht unreflektiert 1:1 in die pädagogische Praxis umgesetzt werden“, (S.XI). Dennoch gilt für beide Autorinnen die unangefochtene Überzeugung: “Die Psychotherapie kann (hier) mit ihren Denkansätzen, Methoden und Haltungen maßgeblich zur Weiterentwicklung (der Schule/der Verf.) beitragen“, (S.XI). Wenn dem so ist, was ich nicht nur nicht bestreite, sondern deutlich unterstütze, wem nutzt es, wenn eine große Zahl der Lehrerinnen und Lehrer dies nicht begreifen kann bzw. will? Maturana und Varela (1987) unterstreichen, dass Systeme sich nicht von außen instruieren lassen, sondern auf fremde Anstöße und Anregungen (“Perturbation“) immer nur so reagieren können, wie es ihnen ihre innere Struktur ermöglicht (“Strukturdeterminiertheit“). Manfred Spitzer weist darauf hin, dass 99,9 % aller Neuronen ihren Input von anderen Neuronen im Gehirn erhalten (1996, S. 146).

Ähnliches lässt sich sicher auch für die, aus der Sicht der Schule, berechnete Umkehrung der Fragestellung erwarten. "Braucht die Psychotherapie die Schule?" Zumindest für die freien Praxen könnte gelten, dass aus der Nachhaltigkeit des Psychotherapeutengesetzes in Deutschland der Markt von 670.000 LehrerInnen und fast zehn Mio. SchülerInnen als potentielle KundInnen von den PsychotherapeutInnen sicherlich deutlicher wahrgenommen wird. Doch wiederum, wem nützt es, wenn der erkennbar wachsende Leidensdruck von SchülerInnen (und LehrerInnen) kein entsprechendes, passendes Angebot der TherapeutInnen findet und stattdessen immer mehr Betroffene die anstehenden Probleme medikamentös zu lösen erhoffen oder gar verstärkt "ihr Heil" auf dem Esoterikmarkt suchen? Der Titel dieses Beitrages "Bitte hilf mir nicht, es geht mir schon schlecht genug!" diskutiert also das Verhältnis von Psychotherapie und Schule aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern, die sich im besonderen durch die öffentliche Diskussion nach Pisa und Erfurt geradezu erschlagen fühlen von gut gemeinten Rat-Schlägen vielfältiger Couleur. Erinnerung sei an die Volksweisheit: "Das Gegenteil von gut ist gut gemeint." In den meisten Fällen weisen PsychotherapeutInnen den LehrerInnen jedoch keine "viablen", gehbaren Reformwege auf. Zu beachten bleibt: Genauso wie es **die Schule, die Lehrer** nicht gibt, so ist immer auch die Vielfalt psychotherapeutischer Positionen zu beachten, die sich bezüglich ihrer anthropologischen Grundhaltung, ihrer Handlungsziele und Methoden zum Teil deutlich unterscheiden.

## 1.2 Die Zusammenarbeit von Psychotherapie und Schule findet in der Praxis kaum statt

In der Vorstellungswelt eines großen Teils unserer Lehrerinnen und Lehrer kommt in der Beziehung Psychotherapie und Schule das Wort "und" nicht vor. Sie sind traditionell ausgerichtet an der Planung und Gestaltung eines störungsfreien Unterrichts. Schulinterne Beratungsangebote durch Beratungslehrer oder Schulsozialarbeiter und externe Angebote der Jugendhilfe oder anderer städtischer Beratungsstellen (Schulpsychologie, Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien) bis hin zu Angeboten freier psychotherapeutischer Praxen verstehen sie als unterstützende Leistung, die sie nur an ihrem Erfolg, dem störungsfreien Unterricht, messen. Gelingt dies nicht, so bleiben die SchülerInnen halt sitzen. Gerade Gymnasiallehrer wissen, dass Störenfriede des Unterrichts an andere Schulformen delegiert oder per Schulkonferenz von der Schule gewiesen werden können (siehe Erfurt). Die Sonderschulen haben für Grund- und Hauptschulen eine ähnliche Funktion.

Doch auch in der Vorstellungswelt der meisten Psychotherapeuten in Beratungsstellen, freien Praxen und Kliniken wird das "und" in der Verbindung von Psychotherapie und Schule nicht deutlich. Negativbilder von Lehrern, die nur an ihrem Fachwissen und weniger an der Persönlichkeit ihrer Schüler interessiert sind, werden gepflegt, das Gespräch mit ihnen wird in weiten Teilen nicht gesucht. Besonders nachteilig wirken sich erkennbare Verbrüderungen von Psychologen und Eltern aus, die sich in der gemeinsamen negativen Bewertung der Lehrer einig sind. Ganz deutlich in der Aussage einer Mutter während eines Elternsprechtages: "Der Therapeut meines Sohnes ist auch der Meinung, dass Sie vom Umgang mit Kindern keine Ahnung haben." Die Schule selbst, so die Meinung vieler Therapeuten, stehe in der Gefahr einer "pathologischen Selbstentfremdung" und die Lehrer ihrerseits werden als Handlanger derselben angesehen. Doch es gibt immer auch eine andere Seite: Als Lehrer und Hochschullehrer, im Besonderen aber während meiner therapeutischen Tätigkeiten als Mitarbeiter in einem multiprofessionellen Beratungsteam machte, und mache ich ständig die Erfahrung, dass es eine große, wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern gibt, die die therapeutische Arbeit zu schätzen wissen und sie konstruktiv unterstützen. Sie können z.B. Kontakte herstellen oder in besonders schwierigen Fällen Kindern und Familien den Weg zur therapeutischen Begleitung ebnen, indem sie persönlich ein Problem mit dem Kind benennen, das sie in der gemeinsamen Beratung thematisieren wollen. Zu nennen sind zugleich auch jene TherapeutInnen, die engagiert über den Tellerrand ihrer eigenen Profession schauen und sich in Teamarbeit, in Förder- oder Stadtteilkonferenzen u.a. engagieren.

In dem Beitrag des bereits erwähnten Readers von Unterwiesing & Zimprich listet eine Kollegin (Rahm 2001, S. 47) jene Bereiche auf, die von psychologisch-therapeutischer Seite Angebote für die Schule darstellen können. Grenzt man die bedeutsamen Angebote der Aus- und Weiterbildung von Lehrern sowie Organisationsberatung und Supervision in diesem Rahmen aus, in dem Lehrer wieder Empfänger von Beratung sind, bilden erwartungsgemäß Einzel- und Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche und Angebote der Schulpsychologie den Kernbereich. Wie die Autorin, so möchte auch ich für diesen Kontext die psychotherapeutische Tätigkeit im Kontext klinischer Institutionen

ausklammern.

Das Kind, der Schüler bildet also die zentrale Schnittmenge, in der sich diese beiden Professionen begegnen. Fragt man jedoch nach einer entsprechend konkreten Praxis, so ergibt sich ein ganz anderes Bild:

1. Angebote von Beratungsstellen für Kinder sind, wenn überhaupt vorhanden, in den meisten Fällen erst nach wochenlanger Wartezeit verfügbar.
2. Angebote von Schulpsychologen für SchülerInnen, falls vorhanden, bleiben oft in diagnostischen Tätigkeiten gefangen. "Und jetzt?" Die berühmte Frage des Lehrers, nachdem ihn der Psychologe über seine diagnostische Fleißarbeit "aufgeklärt" hat, bleibt unbeantwortet.
3. Angebote von Therapeuten in privaten Praxen erreichen oft nur eine begrenzte Zahl von sog. Mittelschichtskindern.

## **2. Vorbemerkungen**

### **2.1 Der Beobachter Reinhard Voß**

In der gebotenen Kürze soll der Standort benannt, die Perspektiven beschrieben werden, aus denen heraus ich diesen Beitrag verfasse. Als Lehrer und Hochschullehrer oder besser als Facilitator, als Lernbegleiter, der ich bin und auch bleiben will, habe ich mich in meinem Berufsleben immer intensiv mit dem psychotherapeutischen Gedankengut beschäftigt. Zunächst waren es Alfred Adler und Carl Rogers, die mir wichtige Impulse gaben, Kriterien für eine humane Schule zu formulieren. Als wir vor mehr als 25 Jahren das Sorgentelefon für Kinder und Jugendliche in Münster gründeten und ich dort die Erfahrung machte, dass immer mehr Kinder und Jugendliche mit sog. hyperaktiven Verhaltensweisen mit Ritalin behandelt wurden, fand ich letztlich in der Systemischen Therapie einen Ideenpool, der es mir ermöglichte, Alternativen, andere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodelle für die therapeutische und pädagogische Praxis zu erproben. Der fortschreitenden Therapeutisierung auffälligen Verhaltens habe ich dann im Sinne einer interdisziplinären Herausforderung viele Jahre meine Aufmerksamkeit geschenkt: Theoretische und empirische Untersuchungen zum Medikamentenkonsum im Kindesalter, Begleitung von Elternselbsthilfegruppen, Weiterbildung für Lehrer, Ärzte und Eltern (Voß, 1992, 1995; Lüpke v., Voß, 2000; Voß & Wirtz, 2000). Als Lehrer und Familientherapeut gründete ich Ende der 80er Jahre zusammen mit anderen ein Zentrum für Bildung und Gesundheit, in dem wir (ein Kinder- und Jugendpsychiater, eine Psychologin, ein Sonderpädagoge und ich als Schulpädagoge) Familien und Schulen systemische Konsultation (Voß, 1991) angeboten haben. In Anlehnung an Milani Comparetti, der in Florenz ein multiprofessionelles Teamkonzept in der Arbeit mit behinderten Kindern praktizierte, basierte unsere Arbeit auf der Grundlage, dass wir neben unserer jeweiligen berufsspezifischen Ausbildung alle über eine familientherapeutische Zusatzausbildung auf der Basis eines gemeinsamen Welt- und Menschenbildes verfügten. In den folgenden Jahren beschäftigte ich mich verstärkt mit dem an Konstruktivismen und Systemtheorien orientierten Paradigmenwechsel in der Schulpädagogik. 1996 habe ich zusammen mit der IGST in Heidelberg den Schulkongress "Schule neu erfinden" durchgeführt; der Versuch, der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik ein erstes Forum zu schaffen (Voß, 1998, 2002), in der die Vernetzung humanwissenschaftlicher Profession eine wichtige Rolle spielt.

### **2.2 Eine Gesellschaft im Umbruch**

Neben der Beobachterperspektive erfordert die Auseinandersetzung mit dem Thema Psychotherapie und Schule - wenn auch wiederum in der gebotenen Kürze - eine Skizzierung unserer gesellschaftlichen Kontextbedingungen, die sich zurzeit radikal verändern und die Notwendigkeit einer funktionierenden Kooperation von Psychotherapie und Schule unterstreichen. Globalisierung, Individualisierung, neue Informationstechnologien: "Die beschleunigte Gesellschaft" (Glottz 2001) verschärft eine Situation, in der der Verlust der vertrauten Sicherheiten in unseren Wertorientierungen, Denk- und Handlungsstrukturen sowie die ständig präsenten Risiken des Scheiterns in Familie, Beruf und anderen sozialen Kontexten immer deutlicher erkennbar werden. "Unsere gesellschaftlichen Lebensformen verlieren die strukturelle Gefügtheit, die Traditionen und das

berechenbare Maß, auf das hin Subjekte ihren Lebensentwurf, ihre Biographie und ihre Identität ausrichten können“ (Keupp 1996, S. 6). Diese "epochale Strukturkrise" (Negt, 1999) nötigt die Menschen, neue Formen der Anpassung zu finden. Für viele ist dies eine Aufgabe, die sie stark bis überstark beansprucht, viele an die Grenzen des Leistbaren führt, andere sogar völlig überfordert. "Kinder der Freiheit" nennt Ulrich Beck (1997) die Menschen in dieser Zeit um die Jahrtausendwende, die "ihr Leben in die eigenen Hände nehmen" (1996), mit immer mehr Freiheiten leben lernen, die Angst vor diesen neuen Freiheiten bewältigen müssen. Dabei wird die Zahl derer immer größer, die ihr "Unbehagen in der Postmoderne" (Bauman, 1996) offen oder durch verschiedene Symptome "verschlüsselt" artikulieren. Der permanente Wandel ist für die Menschen dieser Zeit oft die einzige Sicherheit. "Haltsuche in Haltlosigkeit", so lautet Helm Stierlins (1997) griffige Formel. Die Erwachsenen sind gezwungen, sich neue, "passende" Formen des (Über-)Lebens anzueignen. Zugleich haben sie aber auch die Chance, den Nutzen, die "Tugend der Orientierungslosigkeit" (Goebel & Clermont, 1997) zu erlernen. Die Schule und ihre Entwicklung (ähnliches gilt für alle anderen pädagogischen Institutionen) wird immer auch von den gesellschaftlichen Gegebenheiten geprägt. Auch hier "bröckeln alte Gewissheiten". Seit Beginn der 90er Jahre lassen sich auf allen Gebieten des Schullebens deutliche Umbrüche feststellen. Eine andere Kindergeneration, erhöhte, z. T. widersprüchliche, gesellschaftliche Erwartungen an die Schule (mehr Leistung vs. größeres sozialpädagogisches Engagement), mehr Armut und Wohlstand, steigende Scheidungsraten, wachsende multikulturelle Lebensformen, neue Technologien, insbesondere Informationstechnologien stellen ganz neue Anforderungen. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer (Struck, 1996), aber auch Eltern (Beck-Gernsheim, 1991) fühlen sich in ihren Erziehungsaufgaben überfordert. "In einer solchen Phase", so betont Heiner Keupp (1996, S. 6), "sollte bei psychosozialen Fachleuten die Frage im Zentrum stehen, wie Subjekte diese Umbrüche und Brüche erleben und verarbeiten, welche neuen Lebenskompetenzen von ihnen gefordert sind und wie unsere Handlungskonzepte weiterentwickelt werden müssen, damit wir Menschen bei einer produktiven Lebensbewältigung unterstützen können". Der Bielefelder Gesundheitswissenschaftler Hurrelmann (1990, S. 155) resümierte bereits 1990: "Kinder und Jugendliche sind von dieser Entwicklung besonders stark betroffen. Sie nehmen nicht nur physiologisch Schaden, sondern sie leiden auch physisch, seelisch und sozial stärker als andere Altersgruppen der Bevölkerung unter der ökologischen Krise". Die Reaktionen der Kinder: "störende" Verhaltensweisen, "Lernstörungen" oder "Hyperaktivität", aggressives bis hin zu gewalttätigem Verhalten, psychosomatische Reaktionen und andere (zumeist kreative) Formen von Symptomsprache, kriminelle Delikte bis hin zum Drogenmissbrauch. Auffällige Verhaltensweisen von Kindern in den verschiedensten Erscheinungsformen sind somit passende Reaktionen auf eine gegebene Lebenswelt. Sie sind als Anpassungsversuche zu verstehen, die es den Kindern in konkreten sozialen Situationen ermöglichen, die jeweilige Konfliktsituation zu überleben (Vgl. ausf. Voß, 2000). Den Verlust vertrauter Sicherheiten und fehlende Orientierungen können sie nur durch einen anderen Halt und durch Neu-Orientierungen kompensieren!

### 3. Beziehungshemmende Einflüsse

Stellt man die Frage, warum die Situation zwischen Psychotherapie und Schule als "professionelle Nicht-Kooperation" beschrieben werden muss, so sind i.B. drei beziehungshemmende Bedingungen zu nennen, die der notwendigen Kooperation entgegenwirken. Als "Chancen reflexiven Scheiterns" (Beetz & Cramer, 1999) bieten sich zugleich Perspektiven für einen anderen, für Psychotherapie und Schule gemeinsamen Neuanfang an.

#### 3.1 "Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass!"

Ratsuchende reagieren in der Regel mit ambivalenten Gefühlen gegenüber einer Beratung. Das Bedürfnis nach Hilfe wird offensichtlich zugleich als Bedrohung empfunden. Dies führt zu dem paradoxen Auftrag: "Bitte hilf mir!" und zugleich "Bitte hilf mir nicht!" oder umgangssprachlich formuliert: "Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass!" Eine Situation, die jeder Lehrer in der Elternarbeit erfährt, was ihn nicht davon abhält, als Betroffener ähnlich in schulinternen oder schulexternen Beratungssituationen zu reagieren. Diese empfundene Bedrohung, die in der Psychoanalyse als Widerstand interpretiert wird, konnotiert Maslow (1954) positiv, indem er dieses Verhalten als Grundbedürfnis des Menschen nach Sicherheit interpretiert. Weitere legitime, sinnvolle Gründe, Widerstand gegen die Beratung zu leisten zitiert Storath (1998, S. 64) für die Elternberatung in der Schule. Auch für Lehrer, die sich in

Beratungssituationen befinden, gilt:  
 "Der Wunsch etwas Wertvolles nicht aufzugeben.  
 Ein Missverständnis der Veränderung und ihrer Implikationen.  
 Die Überzeugung, dass die Veränderung für ihr System keinen Sinn hat.  
 Eine geringe Toleranz gegenüber Veränderungen". Gerade in einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Selbstbild und Selbstwertgefühl des Lehrers in hohem Maße verunsichert sind, bedarf der erkennbare Widerstand in Beratungssituationen einer differenzierten Betrachtung. Im Sinne einer konstruktiven Kooperation von Psychotherapie und Schule ist der Anspruch des Lehrers auf Autonomie, Sicherheit und Wertschätzung seiner Person und Profession in besonderer Weise zu gewährleisten. Da ich davon ausgehe, dass Psychotherapeuten und Psychologen eine ihre professionelle Arbeit begleitende Supervision in Anspruch nehmen, sie also auch immer selbst betroffen sind, sollte ihnen ein Einfühlen in diesen Anspruch leicht fallen.

### 3.2 Der Begriff Psychotherapie als medizinische Heilbehandlung

"Solange der Begriff ‚Psychotherapie‘ mit schwerer psychischer Störung, schwerer Verhaltensabweichung, schuldhaftem Versagen, defizitären Persönlichkeitsmerkmalen oder gar was,....., noch problematischer ist - mit psychischer Krankheit/Erkrankung identifiziert wird, sollte man meines Erachtens ganz auf ihn verzichten." Ein Satz von Klaus Mücke (2001, S. 170), der ggf. provoziert. Diskussionswürdig ist er im Kontext von Schule und Familie allemal. Ähnlich wie Gunther Schmidt, der den Begriffswandel von der Familientherapie zur Familienberatung fordert, sollten wir auch im Kontext von Schule und Psychotherapie von psychosozialer Beratung sprechen. Da es in der Schule eine Vielzahl von Beratungsangeboten (Erziehungsberatung, Lernberatung, Schullaufbahnberatung) gibt, könnte Psychotherapie als psychosoziale Beratung sinnvoll in ein gegebenes Kontinuum "Unterrichten - Erziehen - Beraten" einbezogen werden. Psychosoziale Beratung fokussiert den Menschen im Kontext seiner Lebenswelt und -geschichte, der sich vor dem Hintergrund seiner Kompetenzen und Ressourcen vom Therapeuten zu autonomen Lösungen anregen lässt, oder auch nicht. Sie distanziert sich damit deutlich von klassisch psychoanalytischen bzw. tiefenpsychologischen u.ä. Therapiekonzepten, die den Ratsuchenden eher als krank und passiv ansehen und für den anderen wissen, was getan werden muss. Ich bin der festen Überzeugung, dass der gesellschaftliche Wandel und damit die veränderten Lebensbedingungen dazu führen werden, dass das Unterstützungsbedürfnis der Eltern und Lehrer wächst und entsprechend die Bereitschaft und Offenheit für psychotherapeutische Beratung. Dies setzt natürlich eine Beratungssituation seitens der Psychotherapie voraus, die ein passendes Angebot für Lehrer und Eltern darstellt. Offen bleibt allerdings, wie sich die Betroffenen letztlich entscheiden werden. Fakt ist, dass ein großer Teil der Eltern, aber auch Lehrer dem traditionellen, medizinischen Krankheitsbegriff zuneigen. In der Konsequenz bevorzugen sie den Weg zum Arzt und entscheiden damit indirekt über den weiteren Weg der Behandlung. "Nicht das Problem an sich, sondern das Etikett, das ihm aufgeklebt wird, und wer dieses Etikett aufklebt, bestimmen in unserem Gesundheitssystem vielfach darüber, wie mit einem Problem umgegangen wird" (Grawe et al., 1994, S. 11 zit. nach Loth, 1998, S. 134). Diskussionswürdig sind alle Wege, wenn sie in psychosozialen Kontexten denn zu einem Mehr an psychosozialer Beratung und einem Weniger an medizinischer Behandlung führen. Für die Behandlung sozialer Probleme sind Ärzte nicht ausgebildet. Der aktuelle Ausschlag in der Überverordnung von Ritalin spricht für sich. Der medizinische Informationsdienst "Arznei-Telegramm" (2001, S. 1) beschreibt eine Vervierzigfachung der Ritalinverordnungen in dem Zeitraum von 1995 bis 1999, die seit dem noch weiter angestiegen sein sollen. Es sind nach wie vor die linearen Erklärungen, die nach außen verlagerte Verantwortung, die damit verbundene Entlastung sowie die vermeintlich schnellen Lösungen, die den großen Einfluss des medizinischen Paradigmas im Kontext radikaler, gesellschaftlicher Veränderungen ausmachen. Was betroffen macht ist die Tatsache, dass dieses Denkmodell allzu oft keine Veränderung herbeiführt und die Menschen in ihren Problemlagen gefangen hält. Bezüglich der nachweisbar nebeneinander stehenden Paradigmen medizinisch vs. systemisch folge ich der These, dass die Anforderungen einer immer komplexer werdenden Lebenswelt und eine gemeinsame, erfolgreiche Arbeit von Psychotherapie und Schule traditionelles medizinisches Denken allmählich in den Hintergrund drängen werden.

### 3.3 Der Lehr- Lern- Mythos

Der angesprochene Wandel von der Psychotherapie zur psychosozialen Beratung erfordert ein entsprechendes Umdenken in der Schulpädagogik. Therapeuten und Lehrern kommt gemeinsam eine

begleitende, letztlich dienende Funktion zu. Die Abkehr von Mythen, wonach Lehren - im Sinne linearer Steuerung bzw. deterministischer Instruktion - Lernen bewirkt oder dass Wissen vom Lehrer auf die Schüler transformiert werden kann, bestimmt in weiten Teilen das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer und muss dringend im Rahmen einer modernen Lernkultur verändert werden (vgl. ausf. Voß, 2002). Die Paradoxie des Lehrberufs (in direkter Parallele zum Berater, Psychotherapeuten oder Manager), wonach der Lehrer etwas tun soll, was nicht funktioniert, lässt sich nur dahingehend auflösen, dass er das, was er über direkte Beeinflussung nicht erreichen kann, neu reflektiert und seine Handlungsoptionen rekonstruiert. Weil der Schüler selbst festlegt, welche Interaktionen zu welchen inneren Veränderungen führen und welche nicht, verbleibt allein die indirekte, die nicht-lineare Beeinflussung, die abzielt auf die "Leichtigkeit selbstgewählter Veränderungspfade" (Willke, 1989, S. 189).

In der systemischen Therapie soll über vielfältige ziel- und lösungsorientierte Anregungen/Perturbationen (zirkuläres Fragen, Formen indirekter Intervention, reflecting teams) der Klient ermutigt werden, seine Ressourcen zur Erweiterung seiner Handlungsräume und damit zur möglichen Lösung seines Problems zu nutzen. In enger Parallele hierzu erfordert eine konstruktivistische Didaktik den Wandel von einer direkten Steuerung zu einer indirekten Beeinflussung in der gemeinsamen Gestaltung von Lern-Lehr-Prozessen. Im Kontext eines allgemeinen Kommunikationsprozesses der Lerngruppe/der Klasse macht der Lehrer Angebote zu Inhalten, Strukturen, Prozessen, Regeln etc. Angebote als Anregungen, die dem/den Schüler(n) die Möglichkeit eröffnen, diese im Sinne der bisherigen Entwicklung und der aktuellen Lebenssituation in sein/ihr System zu integrieren. Im Rahmen dieser "Ermöglichungs-Didaktik" (Autonomie, Partizipation, Kontext- und Ressourcenorientierung) besteht die Fähigkeit des Lehrers darin, die Lernprozesse der Schüler/Lerngruppen zu begleiten und sie immer wieder im Dialog zu neuen, selbstbestimmten, zielorientierten Lernprozessen anzuregen: Dabei stehen ihm drei Handlungsformen zur Verfügung (vgl. ausf. Voß 2002a):

- Individuelle Lernbegleitung
- Kontextsteuerung
- Perspektivenwechsel

Psychosoziale Beratung und eine systemisch-konstruktivistische Schulpädagogik bilden einen gemeinsamen Rahmen, der Perspektiven für eine effektive Kooperation von Psychotherapie und Schule ermöglicht.

## **4. Konturen einer gelingenden Kooperation**

In dem gegebenen Rahmen lassen sich Konturen einer gelingenden Kooperation zwischen Psychotherapie und Schule umreißen. Schweitzer (1998, S. 32) unterstreicht zunächst, "daß sich Kooperation also grundsätzlich lohnt". Zu beschreiben sind die Bedingungen einer gelingenden Kooperation, die in der Zukunft einen wichtigen Beitrag zum Wohle des Kindes und damit zur Weiterentwicklung einer humanen und leistungsorientierten Schule leisten werden.

### **4.1 Wertschätzende Grundhaltungen**

Die ethischen Implikationen des systemisch-konstruktivistischen Denkens werden nach Ludewig (1992, S. 79) in folgenden Annahmen deutlich: "Jeder Mensch lebt die Welt(en), die er selbst hervorbringt, und Menschen finden sich selbst nur im wir." Daraus folgert er zwei Grundgebote: "Akzeptanz: Achte die Vielfalt menschlicher Welten! Respekt: Schätze den anderen im Zusammenleben als ebenbürtig!" Diese Grundhaltung kann die Basis für Kooperation von Psychotherapie und Schule darstellen, ohne dass damit jede kritische Diskussion ausgeschlossen wird: Ja sie ist sogar notwendig, soll die Not der Betroffenen gewendet werden.

### **4.2 Professionsspezifisches Handeln vor dem Hintergrund eines systemischen Leitkonzepts**

Bevor ich für ein gemeinsames systemisches Leitkonzept unserer Professionen argumentieren will, ein Satz der Klärung vorab: Meine Wertschätzung individueller, kindbezogener Therapieangebote ist ungebrochen, dennoch bin ich der festen Überzeugung und dafür werbe ich, dass dieses Angebot eingebunden wird in ein lebensweltbezogenes, ressourcenorientiertes und multiprofessionelles Gesamtkonzept, das so wirkungsvoller und für die Betroffenen nützlicher ist. Unsere Arbeit zum Wohle des Kindes bildet den gemeinsamen Auftrag für Psychotherapie und Schule, den wir nur in Absprache mit den Eltern leisten sollten. Dabei sollte jedoch, dies sei immer wieder betont, die Perspektive des Kindes im Beratungsprozess gesichert werden. Neben einer gemeinsamen Grundhaltung ist ein beide Seiten leitendes Verstehens- und Handlungsmodell anzustreben, das als Kräfte-Dreieck "Familie - Schule - Beratung" der enormen Komplexität der Lebenswelt und Lebensgeschichte (nicht nur) der Kinder Rechnung trägt. Dies näher zu beschreiben überschreitet den gegebenen Kontext.



Die wachsende Komplexität der Lebenswelt bedeutet dabei nicht zwingend Handlungsunfähigkeit. Vester (1999, S. 26) stellt fest: "Wir haben Angst vor komplexen Systemen! Wir denken, dass perfekte Details genügen. Doch das Zusammenspiel wird nicht erfasst. Denn komplexe Systeme verhalten sich anders. Deshalb brauchen wir einen neuen Ansatz. Wir müssen daher dazu übergehen, das Verhaltensmuster komplexer Systeme in der Weise zu verstehen, wie wir die Funktionen eines Organismus verstehen, und Strategien entwickeln, die das Zusammenspiel und die Selbstregulation der Systemkomponenten mit einbeziehen. So etwas lässt sich üben." Bereits Anfang der 80er Jahre hat Vester (1983, S.107) darauf hingewiesen, dass "Realität...eben nun mal kein zusammenhängender Themenkatalog (ist), dessen Einzelentwicklungen man addieren könnte". Die Tatsache, dass es zwar disziplinäres Wissen, aber keine disziplinäre Kontexte gibt, "erfordert also adisziplinäres Abgrenzen und Behandeln von Kontexten" (Probst, 1987, S. 43). Das Verhalten komplexer sozialer Systeme ist mit Hilfe der Einzelprofessionen grundsätzlich nicht erklärbar und erfordert professionsübergreifende Arbeitsweisen: Interprofessionelle Kooperation als Tätigkeitsbereich eines institutsgebundenen Teams oder aber interprofessionelle Kooperation unterschiedlicher Institutionen. Für diese gilt, dass eine gemeinsame Grundorientierung in ihrem Denken und Handeln die Qualität ihrer berufsspezifischen Arbeit fördert (Wynne et.al., 1986). Bei einer realistischen Einschätzung zukünftiger bildungs- und gesundheitspolitischer Entwicklungen ist davon auszugehen, dass wir keine breite Versorgungssituation mit multiprofessionellen Teams erreichen werden. Dies sollte uns jedoch nicht daran hindern, Formen der Kooperation auf der Basis eines professionsübergreifenden Verstehens- und Handlungsmodells anzustreben. Unabhängig von der jeweiligen professionsspezifischen Grundausbildung (Lehrer, Sozialarbeiter oder Psychologe, Psychotherapeut) sollte diese systemisch ausgerichtet sein. Sie akzentuiert in besonderer Weise die Wahrnehmung und Berücksichtigung von Beziehungsstrukturen (sowie ihrer Relationen) und ist ausgerichtet an den Kompetenzen ( Fähigkeiten und Ressourcen) und Lösungswegen der Betroffenen.

Mit Hilfe eines systemischen Leitkonzepts lässt sich ein lebensweltbezogenes, professionsübergreifendes Modell systemischer Konsultation anstreben (consultare: sich gemeinsam beraten). Über regelmäßige Telefonkontakte, gemeinsame Arbeitstreffen (reflecting teams) bis hin zu wünschenswerter Teamarbeit kann es den Kindern und ihren Bezugspersonen eine angemessene Begleitung ermöglichen. Denn:

- Systemische Konsultation ermöglicht eine Metaposition, aus der heraus Betroffene und Berater in der Lage sind, systemische Beziehungen und Muster wahrzunehmen.
- Systemische Konsultation orientiert sich an den Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen der Betroffenen.
- Systemische Konsultation ermöglicht den Betroffenen andere Sichtweisen des bestehenden Problems und eröffnet neue Lösungsräume.
- Systemische Konsultation vermeidet eine frühzeitige Problemdefinition. Die gemeinsame Konsultation eröffnet klarer, ob in dem gegebenen Fall, das Kind bzw. die Familie schulische, sonderpädagogische, sozialpädagogische, individual- oder familientherapeutische, finanzielle oder andere Hilfen benötigen. (vgl. ausf. Voß, 1991)

### 4.3 Kooperation muss beiden Seiten einen Erfolg ermöglichen

Wann lohnt sich Kooperation für die Lehrer, wann für die Psychotherapeuten? Könnte man naiv sagen, dort, wenn die Kasse stimmt und hier, wenn auch der letzte Schüler sich angepasst verhält? Es gibt offensichtlich andere Werte, die befriedigt werden können: professionelles Können, Engagement, Beziehungsqualität in der Kooperation, Erfolg, Anerkennung, etc. In seinem Beitrag "Wann lohnt sich die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule" formuliert Schweitzer (2001, S. 95) folgende Hinweise:

"1. Kooperation muss beiden Berufsgruppen helfen, diejenigen Tätigkeiten zu verbessern, die im Zentrum ihres beruflichen Ethos stehen. Für die LehrerInnen wird sich dies in erster Linie im Unterricht zeigen.

2. Für beide Gruppen muss die Arbeit dadurch leichter statt schwerer werden, der Spaß an der Arbeit größer statt kleiner, die Arbeitszeit auf lange Sicht zumindest nicht länger, die subjektive Arbeitsbelastung geringer statt größer. Ein umfangreiches Besprechungswesen als solches ist nur für sozial vereinsamte Menschen attraktiv.

3. Dritte Parteien, von Eltern und Schülern über vorgesetzte Behörden (...) bis zu Medienöffentlichkeit, werden diese Kooperation nur dann wirksam beeinflussen, wenn sie hinreichend attraktive Rahmenbedingungen für gelingende Kooperation und überzeugende Strafandrohungen für scheiternde Kooperation anbieten können. Sonntagsreden ("man sollte") erzeugen nur Pseudo-Strategien: Kooperation in Worten zu begrüßen und sie in Taten zu vermeiden."

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Klärung der Frage der finanziellen bzw. zeitlichen Vergütung von Beratungszeiten für Psychotherapeuten und Lehrer von besonderer Bedeutung ist.

## 5. Und was hat das mit Politik zu tun? - Gemeinsam sind wir stärker

Politiker, so lautet das Fazit in einem Artikel der SZ vom 10.5.02 über Erfurt und die Folgen, "müssen die Bedingungen dafür schaffen, dass Bildung und Erziehung den Rang erhalten, den sie verdienen". Die Sicherung der psychosozialen Versorgung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter stellt eine Plattform dar, für die sich TherapeutInnen und LehrerInnen gemeinsam politisch engagieren, gemeinsam ihre Einzelinteressen stärker vertreten können. Ein weites Feld möglicher Begegnung. Dabei sollten sie jedoch im Vorfeld die bestehende Rechtsgrundlage des KJHG §27f nutzen. Die Rechtsgrundlage für eine bessere psychosoziale Versorgung des Kindes ist damit vorhanden. Die Form der Hilfe wird dialogisch durch Helfer geleistet. In einigen Gemeinden zahlt z.B. das Jugendamt bereits heute hohe Beträge für die psychotherapeutische Begleitung durch freie Praxen. Diese Entwicklung gilt es, konstruktiv mit zu gestalten. Neben dem weiteren Ausbau der Prophylaxe gegenüber der Intervention ("Gesunde Schule", aufsuchende Jugend-, Sozial- und Familienarbeit, Förderung sozialer Netzwerke) ist i.B. die angesprochene Frage der zeitlichen bzw. finanziellen Anrechnung von gemeinsamen Beratungszeiten zu klären. Wechselseitige Wertschätzung und eine der veränderten Lebenswelt korrespondierende, professionsübergreifende, systemische Handlungsorientierung, die beiden Seiten Erfolg ermöglicht, werden dazu beitragen, die Beziehungsebene Psychotherapie und Schule effektiver und i.B. die gemeinsame Arbeit für die Kinder und ihre Bezugspersonen hilfreicher zu gestalten.

## Literatur

- Arznei-Telegramm** (2000) Methylphenidat (Ritalin u.a.) - zunehmend überverordnet?, H.8, S.1
- Bauman, Zygmunt** (1996) Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Fischer, Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich** (1996) Das eigene Leben in die eigenen Hände nehmen, In: Pädagogik, H. 7/8, S. 41
- Beck, Ulrich** (Hg.) (1997) Kinder der Freiheit, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth** (1991) Was Eltern das Leben erschwert, In: Teichert, V. (Hg.) Junge Familien in der Bundesrepublik, Leske & Budrich, Opladen
- Betz, Sybille / Cramer, H.** (1999) Chancen reflexiven Scheiterns, In: System Schule, H. 4, S. 114
- Glottz, Peter** (2001) Die beschleunigte Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek
- Goebel, Johannes / Clermont, Christoph** (1997) Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Volk und Welt, Berlin
- Hurrelmann, Klaus** (1990) Familien-, Schul-, Freizeitstreß, Beltz, Weinheim, Basel
- Keupp, Heiner** (1996) Produktive Selbstbewältigung in den Zeiten der allgemeinen Verunsicherung, In: SOS Dialog 1, S. 4
- Loth, Wolfgang** (1998) Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen, Modernes Lernen, Dortmund
- Lüpke v., Hans / Voß, Reinhard** (Hg.) (2003) Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln, Luchterhand, Luchterhand, Neuwied
- Ludewig, Kurt** (1992) Systemische Therapie, Klett-Cotta, Stuttgart
- Maslow, Abraham Harold** (1954) Motivation and personality, Harper, New York
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.** (1987) Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Goldman, Bern, München
- Mücke, Klaus** (2001) Beratung und Psychotherapie - Ein Unterschied? In: Z.f. Systemische Therapie, H. 3, S. 167
- Negt, Oskar** (1999) Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Steidl, Göttingen
- Probst, Gilbert J.B.** (1987) Selbst-Organisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht, Paul Parey, Berlin, Hamburg
- Rahm, Dorothea** (2001) Beiträge von psychotherapeutischer Seite für den Umgang des Lehrers mit sich selbst und den Beziehungspartnern in seinem Berufsfeld. In: Unterweger, E./Zimbrich, V. (Hg.) (2001)
- Sauter, Friedrich Ch.** (Hg.) (1983) Psychotherapie in der Schule, Kösel, München
- Schweitzer, Jochen** (1998) Gelingende Kooperation, Juventa, München
- Schweitzer, Jochen** (2001) Lohnt sich die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. In: Becker, P./Schirps, J. (Hg.) Jugendhilfe und Schule, Beltz, Weinheim, Basel
- Spitzer, Manfred** (1996) Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Spektrum, Heidelberg u.a.
- Stierlin, Helm** (1997) Haltsuche in Haltlosigkeit - Grundfragen der systemischen Therapie, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Storath, Roland** (1998) Sag mir (nicht) was ich tun soll! Überlegungen zu Elternarbeit in der Schule. In: Familiendynamik, H. 1, S. 60
- Struck, Peter** (1996) Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt, Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt
- Süddeutsche Zeitung** (10.05.2002), Rezepte gegen den Gewaltvirus
- Unterweger, Eva/Zimprich, Vera** (Hg.) (2001) Braucht die Schule Psychotherapie?, Orac, Wien
- Vester, Friedrich** (1983) Neuland des Planens und Wirtschaftens In: Die Krise als Chance. 13. Internationales Managementgespräch an der Hochschule St.Gallen, St.Gallen
- Vester, Friedrich** (1999) Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Wege für einen neuen Umgang mit Komplexität, DVA, Stuttgart
- Voß, Reinhard** (1991) Systemic Consultation and Interdisciplinary Cooperation - Appeal for an Ecosystemic Model of Action in Human Sciences, In: International Journal of Prenatal and Perinatal Studies, Nr.1/2, p. 1
- Voß, Reinhard** (1992/2) Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, Klett-Cotta, Stuttgart
- Voß, Reinhard** (Hg.) (1995/2) Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit, E.Reinhardt, München, Basel
- Voß, Reinhard** (Hg.) (1998) SchulVisionen - Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik, C. Auer, Heidelberg
- Voß, Reinhard** (Hg.) (2000) Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Alte Rezepte oder neue Lösungen?, Luchterhand, Neuwied

- Voß, Reinhard** (Hg.) (2002/4) Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Unterricht, Luchterhand, Neuwied
- Voß, Reinhard** (Hg.) (2002a) Unterricht konstruktivistisch betrachtet - Die Welten in den Köpfen der Kinder, Luchterhand, Neuwied
- Voß, Reinhard/Wirtz, Roswitha** (2000) Keine Pillen für den Zappelphilipp. Alternativen im Umgang mit unruhigen Kindern, Rowohlt, Reinbek
- Willke, Helmut** (1989) Systemtheorie entwickelter Gesellschaften, Juventa, Weinheim, München
- Wynne, Lyman C.** et. al. (1986) The Road From Family Therapy To Systems Consultation In: Wynne, L.C. et al. (eds) Systems Consultation. A New Perspective For Family Therapy, Guilford Press, New York, London