

Situation der Schulpsychologie in Deutschland und in Niedersachsen im internationalen Vergleich

Professor Dr. Rainer Dollase, Dipl. Psych. Universität Bielefeld

unter Mithilfe von
Christine Dollase,
Dr. Kai Christian Koch, Dipl. Psych., Dipl. Päd.
Dipl. päd. Odette Selders, Universität Bielefeld

Februar 2010

Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung 2010

Gliederung

1. Auftrag und Auftragnehmer

2. Methoden der Recherche und Informationsbeschaffung

3. Internationale und nationale Begriffe: Schulpsychologie, Beratung, school psychology, school counseling, Kinder- und Jugendpsychologie, Therapie

4. Der Ausbau der Schulpsychologie in Deutschland bzw. Niedersachsen im internationalen bzw. nationalen Vergleich

4.1. Internationaler Vergleich - Deutschland ein Entwicklungsland der Schulpsychologie

4.2. Ausgewählte Länder aus dem PISA Vergleich und ihre schulpsychologischen Dienste

4.3. Innerdeutscher Vergleich - Niedersachsen ist Deutschlands Schlusslicht

4.4. Bewertungen der schulpsychologischen Situation durch Verbände

5. Allgemeine und besondere Aufgaben schulpsychologischer Beratung Was tun Schulpsychologen?

5.1. Allgemeine Aufgaben und Rollen der Schulpsychologie international

5.2. Besondere Aufgaben und Rollen der Schulpsychologie international

5.3. Abgrenzung der schulpsychologischen Kompetenz von anderen Kompetenzen

6. Internationale Effektforschung zur Schulpsychologie - Welche Effekte erzielen Schulpsychologen und - psychologinnen?

6.1. Verbreitung und Behandelbarkeit von Störungen - Ergebnisse von Meta-Analysen

6.2. Effekte der schulpsychologischen Beratung - Ergebnisse von Meta-Analysen

6.3. Methodische Kriterien der Effektforschung und ihre Problematisierung

7. Qualitätskennzeichen der Arbeit schulpsychologischer Dienste

7.1. Die richtige Quantität - Verhinderung von Burn out und langen Wartezeiten

7.2. Die richtige Qualität - Die Sicherung der Evidenzbasierung von Methoden (EBI -Evidence Based interventions)

7.4. Die richtige Kooperation und Aufgabenteilung mit Lehrkräften, Sozialpädagogen und Beratungslehrern

7.4. Die richtige Organisation

8. Handlungsperspektiven für Niedersachsen

9. Ausgewählte Literaturangaben (in der Form der internationalen Datenbanken)

1. Auftrag und Auftragnehmer

Zusammenfassung Kapitel 1

.....
Der Auftrag des Gutachtens, zur Situation der Schulpsychologie in Niedersachsen im Vergleich zu den anderen Bundesländern und international beizutragen, wird anhand der dominierenden Fragestellungen der internationalen Forschung präzisiert. Zu den einzelnen Fragen existiert eine sehr unterschiedlich erkenntnisreiche Forschungslage. Hierbei ist besonders wichtig, auf die „evidence based intervention“ Bewegung international einzugehen: die Psychologie hat hierzu wesentlich beigetragen, weshalb ihr Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule erheblich ist.
.....

Gemäß Werkvertrag mit der Max-Träger-Stiftung ist Folgendes Vertragsgegenstand: „Der Auftragnehmer erstellt ein wissenschaftliches Gutachten zur Situation der Schulpsychologie in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Situation der schulpsychologischen Beratung in Niedersachsen. Die leitenden Fragestellungen sind im Antrag an die Max-Träger-Stiftung gemäß Schreiben der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen vom 21.04.2009 beschrieben. Dieser Antrag ist Vertragsbestandteil.“

In diesem weiteren Vertragsbestandteil heißt es:

„Für das zu erstellende wissenschaftliche Gutachten sollen deshalb folgende Fragestellungen untersucht werden:

- Welche quantitativen und qualitativen Merkmale weisen die schulpsychologischen Beratungsangebote in den sechzehn Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland auf?
- Welche Standards lassen sich im Einzelnen für die Beratungsangebote ausweiten? Welche Zugangswege gelten insbesondere für die Kunden der Beratung?
- Gibt es wissenschaftliche Untersuchungen und entsprechende Befunde über Effekte und Wirkungen der schulpsychologischen Angebote auf die Qualität von Schule? Und gibt es hier insbesondere Befunde über Unterschiede zwischen den Bundesländern und vergleichbaren Ländern innerhalb der europäischen Union?

Wie stellt sich vor diesem Hintergrund die Situation der Schulpsychologie in Niedersachsen dar?“

Die für dieses Gutachten unternommene wissenschaftliche Recherche erbrachte für die einzelnen Fragestellungen eine sehr unterschiedliche Forschungslage. Es wurde ziemlich schnell deutlich, dass sich Effektstudien nicht nach Bundesländern unterscheiden lassen, bzw. dass es in Deutschland ohnehin sehr wenige Effektstudien gibt. In anderen Ländern, in der internationalen Schulpsychologie, gibt es hingegen eine ganze Reihe von sorgfältig kontrollierten Effektstudien und so genannten Metaanalysen, mit denen man die Fragestellung 3 beantworten kann. Standards lassen sich für die Schulpsychologie bundesweit finden, da die Schulpsychologie durch den Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen und innerhalb dieses Verbandes durch die Sektion Schulpsychologie vertreten wird. Der BDP hat regelmäßig diese Standards der Arbeit, die Ausbildungsgrundsätze und die Arbeitsprinzipien in einer Broschüre veröffentlicht und aktualisiert den Ausbaustand der einzelnen Bundesländer mit jeder neuen Auflage. Die detaillierte Beschreibung unterschiedlicher Arbeitsweisen und Funktionen hängt dann mit der regionalen und lokalen Aufgabenlage der jeweiligen Schulpsychologen zusammen, über die – genauso wie in anderen Ländern – relativ wenig Forschung über deren Tätigkeitsalltag vorliegt.

Die Besonderheit dieses Gutachtens besteht im Unterschied zu den BDP Presseerklärungen, die hier auch zitiert werden, und den vom BDP verteilten Gutachten darin, dass insbesondere auch die internationale Forschung zu Rollen, Funktionen, Qualitätsstandards und Effekten berücksichtigt wird. Dass hier ein so reiches Forschungsoeuvre gefunden werden konnte, liegt auch an dem internationalen Vordringen der Evidenzbasierung (EBI = Evidence-Based Intervention), die weltweit auf starke Resonanz gestoßen ist, deren Akzeptanz allerdings wiederum in der Bundesrepublik Deutschland noch fehlt. Aufgrund der internationalen Verbreitung der EBI- Bewegung ist gerade in den letzten Jahren die schulpsychologische Arbeit weiter ausgebaut worden, da sich die internationale Psychologie grundsätzlich auf die Evidenzbasierung ihrer Methoden versteht. Die Zahl der relevanten Effektstudien und auch der Studien zur Qualität der schulischen Beratung ist vor allem in den Bereichen deutlich angestiegen, in denen die Evidenzbasierung nicht so erkenntlich war (z.B. Beratungslehrer und ihre Effekte). Dieser Umstand hat weltweit zu einem verstärkten Ausbau der schulpsychologischen Beratung geführt, in deren Gefolge auch die organisatorischen, administrativen und Ausbildungsstrukturen weltweit einer vergleichenden Analyse unterzogen werden. Diese Aussage kann auch unter Zurückstellung aller

Professionsegoismen getroffen werden: im Unterschied zu den konkurrierenden Professionen hat die Psychologie wegen jahrzehntelanger Internationalisierung und Evidenzbasierung nunmehr in der Lösung psychologischer Probleme im Umkreis von Schule eindeutige und weltweit anerkannte Vorteile.

Der Sinn dieses Gutachten ist es nicht, politische Entscheidungen und politische Lösungen in irgendeiner Form vorwegzunehmen. Es geht hier vorrangig darum, die evidenzbasierten Qualitätskennzeichen schulpsychologischen Dienstes und den daraus folgenden Anspruch auf weiteren Ausbau der schulpsychologischen Beratung zu begründen. Das BDP-Gutachten zur Schulpsychologie in Deutschland ist hingegen für die verbandliche Vertretung der Interessen der Schulpsychologie zuständig und begründet intern seine Arbeit natürlich auch mit den Ergebnissen der internationalen Forschung.

2. Methoden der Recherche und der Informationsbeschaffung

Zusammenfassung Kapitel 2

.....
Die Schulpsychologie hat wegen der Internationalität der psychologischen Forschung und der weltweiten Dokumentation ihrer empirischen Ergebnisse in Fachdatenbanken eine erhebliche Menge relevanter Forschungen produziert, die elektronisch leicht zugänglich sind. Die Mehrheit der Forschungsergebnisse bezieht sich auf Lösungen praktischer Probleme des Schulalltags. Es wurden insgesamt über 23 tausend relevante schulpsychologische Artikel gefunden. Der Prozess der Findung , Selektion und Komprimierung wird geschildert, um deutlich zu machen, welche Forschungen für dieses Gutachten für relevant gehalten werden: Begriffe, internationaler und nationaler Vergleich des Ausbaus schulpsychologischer Beratung, Effekte schulpsychologischer Tätigkeit und Qualitätskennzeichen moderner evidenzbasierter schulpsychologischer Arbeit.
.....

Die Human- und Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland haben wie erwähnt einen sehr unterschiedlichen Internationalisierungs- und Professionalisierungsgrad erreicht.

Während sich die Psychologie und Soziologie internationaler Fachdatenbanken bedienen können, in denen die relevanten Forschungen mit den Zusammenfassungen enthalten sind und die eine weltweite Recherche ohne weiteres möglich machen, ist dieser Entwicklungsstand für die deutsche Pädagogik noch nicht erreicht. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik in einigen anderen europäischen Ländern. Während in der Psychologie, wie in den Naturwissenschaften, jede Dissertation überprüft werden kann, ob sie ein singuläres Thema bearbeitet, ist ein solcher Abgleich mit dem internationalen Wissensstand in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aber auch z.B. in der Philosophie, noch nicht möglich. Die Schulpsychologie, die auf der Psychologie gründet und eine deren Subdisziplin ist, kann also auf eine international vernetzten Forschungsdokumentation zurückgreifen.

Die früheren Argumente gegen die Berücksichtigung „ausländischer“ Untersuchungen, die angeblich wegen unterschiedlicher kultureller Hintergründe nicht übertragbar seien auf das eigene Land, haben sich im Laufe der rasanten globalisierten Entwicklung in den letzten drei Jahrzehnten als überflüssig erwiesen. Es gibt eine Art Kulturkonvergenz, d.h. die schulische Situation in Finnland oder in USA oder in Frankreich oder in Deutschland ist stärker durch Gemeinsamkeiten gekennzeichnet. Das konnte schon bei den internationalen Werteuntersuchungen von Shalom Schwarz (1992) bestätigt werden - Lehrer und Schüler in vielen Ländern antworten auf entsprechende Wertvorstellungen ähnlich.

Darüber hinaus ist innerhalb der Psychologie eine deutlich weit entwickelte internationale Kooperation und Organisation zu beobachten. Verbände und Verbandsorgane, wie etwa das „International School Psychology Journal“ nehmen Beiträge aus vielen verschiedenen Nationen auf. Eine bibliometrische Analyse zeigte, dass sich auch in internationaler Kooperation verfasste Artikel in erstaunlicher Anzahl darin befinden {Jennings, 2008 #367}.

Diese internationale Kooperation ist in der Psychologie weiter entwickelt als in vielen anderen Wissenschaften. Die Psychologen der Uni Jena z.B. werden zukünftig nur in englischer Sprache publizieren etc. Noch ein Beispiel: So waren internationale Pläne für ein europäisches Diplom in Psychologie schon zeitlich weit vor dem Bologna Prozess

fertiggestellt worden. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Schulpsychologie sich international vernetzt hat, eine ähnliche Begrifflichkeit hat und dass Probleme der Organisation und des Qualitätsmanagements für schulpsychologische Dienste bereits international diskutiert worden sind. Das schließt Diskurse über die Wirksamkeit der Schulpsychologie genauso ein wie die Zusammenarbeit mit anderen Instanzen und Fachkräften.

Durch eine bibliometrische Analyse der Veröffentlichung zwischen 1995 und 2007 konnte für das „International School Psychology Journal“ diese Aussage bestätigt werden (Jennings, Ehrhardt, & Poling, 2008). Für eine bibliometrische Analyse der Bücher zwischen 1970 und 1985, die zur Schulpsychologie erschienen sind, (Whelan & Carlson, 1986).

Internationale Handbücher der Schulpsychologie beschreiben und dokumentieren den Stand der Diskussion innerhalb der schulpsychologischen Beratung. So wird von Reschly u.a. (2003) beschrieben, dass von Schulpsychologen vorrangig *mentale Minderleistungen, emotionale und Verhaltensstörungen sowie Lernstörungen* behandelt werden (Reschly, Reynolds, & Miller, 2003). Gleichzeitig gebe es auch einen Wechsel von der reinen *Diagnostik hin zur Problemlösung, zur Implementation experimentell getesteter Interventionen bei Problemen im schulischen, sozialen und emotionalen Bereich*. Die „Enzyklopaedia of School Psychology“ (S. W. Lee, 2005) gibt einen ähnlichen Überblick. Im „Handbook of International School Psychology“ (Jimerson, Oakland, & Farrell, 2007) wird ebenfalls betont, dass die Aufgaben der Schulpsychologie von der *Beurteilung von Kindern, die kognitive, emotionale, soziale oder Verhaltensprobleme haben, dominiert wird, dass aber zusätzlich die Implementation von evidenzbasierten Interventionsprogrammen die Beratung von Lehrern, Eltern und anderen Berufen im Schulsystem sowie die Durchführung von Forschung den Schulpsychologen als Aufgabe zugewachsen ist*.

Diese kurzen Einblicke in die Publikationssituation sollen deutlich machen, dass hier passend zur Globalisierung ein internationaler Vernetzungszustand der Forschung erreicht ist. Das begründet u.a., dass man die Entwicklung der schulpsychologischen Beratung in Niedersachsen und in Deutschland am internationalen Forschungsstand und an der internationalen Diskussion orientieren muss.

Rechercheschritte Gutachten Schulpsychologie

In der folgenden Zusammenstellung werden die Kennzeichen der Recherche, die für dieses Gutachten zugrunde gelegt wurde, skizziert.

Analyse von Fachdatenbanken (psychologische, soziologische, medizinische, pädagogische) nach folgenden Begriffen:

Schulpsychologie
Schulpsychologen/innen
school psychologists
school psychology
counseling in schools
effectiveness of school counseling

Internationale Vergleiche und Effektivitätsstudien über die Arbeit von school psychologists bzw. von school counseling

Alle Ausgaben der Zeitschrift „International School Psychology“ wurden überprüft, alle Publikationen gecheckt. Das internationale survey der „International School Psychology“ wurde analysiert, ebenso „*The Handbook of International School Psychology.*(2007) (pp. 71-80). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc).

Informationen über die PISA Sieger- und Verlierer: Haben sie Schulpsychologen und wie viele?

Die Frage konnte auch über den Survey der „International School Psychology“ beantwortet werden, siehe auch: *The Handbook of International School Psychology.*(2007) (pp. 71-80). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.

Google und Yahoo Analyse nach obigen Begriffen

Auch in den populären Datenbanken wurde gesucht, da mittlerweile auch wissenschaftliche Untersuchungen darüber zu finden sind.

Suche nach Metaanalysen zu Verhaltensstörungen in Schulen

Stellungnahme von Lehrerverbänden zur Schulpsychologie (exemplarisch)

Effektivitätsuntersuchungen zu Sozialpädagogen und Beratungslehrern nur in Deutschland

Hierzu wurden so gut wie keine Studien national gefunden.

Übersicht über Ausbildungsinhalte von Sozialpädagogen und Psychologen

Sind exemplarisch kurz miteinander verglichen worden.

Typische Aufgabenstellungen von amtierenden Schulpsychologen

Siehe Berufsprofil Schulpsychologie BDP, Richtlinien etc sowie Artikel in den Datenbanken, die sich explizit auf diesen Aspekt (z.B. auch über Surveys) beziehen.

Belastung und Wartezeiten bei Erziehungsberatungsstellen, schulpsychologischen Beratungsstellen etc. – Schwer dazu Zahlen zu finden. Bestimmte Zahlen tauchen oft ohne

Quelle auf (z.B. 3 Monate Wartezeit). Anbei aber von einzelnen Beratungsstellen und Anfragen an den Landtag (z.B. BW) etc.

Die untersuchten FachDatenbanken: PsyArticles, Teacher Reference Center und PsycInfo

Informationen zur Datenbank "PsycARTICLES"

„From the American Psychological Association (APA), is a definitive source of full-text, peer-reviewed scholarly and scientific articles in psychology. The database contains more than 140,000 articles from over 60 journals published by the APA“

Informationen zur Datenbank "Teacher Reference Center"

„Provides indexing and abstracts for 280 of the most popular teacher and administrator journals and magazines to assist professional educators.“

Informationen zur Datenbank „The PsycINFO“

„Database, American Psychological Association's (APA) renowned resource for abstracts of scholarly journal articles, book chapters, books, and dissertations, is the largest resource devoted to peer-reviewed literature in behavioral science and mental health. It contains over 2.5 million citations and summaries“

Anzahl gefundener Quellen:

school psychology

12243 School Psychology

3349 Subjekt term School Psychology

1243 Subjekt term School Psychology und School Psychology im Titel

school psychologists

5253 psychologists

3380 Subjekt school psychologists

959 Subjekt term school psychologists und school psychologists im Titel

School Counselors

4633 School Counselors

3105 Subjekt term School Counselors

688 Subjekt term School Counselors und School Counselors im Titel

counseling in schools

936 counseling in schools

219 Subjekt term counseling in schools (ab 1995 wegen Metaanalyse)

10 Subjekt term counseling in schools und counseling in schools im Titel

school counseling

6563 school counseling

4926 Subjekt term school counseling (ab 1995)

334 Subjekt term school counseling school counseling im Titel

School Psycholog* OR School Counsel* (über keywords, 24 902)

School Psycholog* OR School Counsel* (über Subjekt term, 12 962)

School Psycholog* OR School Counsel* (Subjet term) AND empirisch (4839)

effectiveness of school psychologists (11)

effectiveness of school counseling (8)

outcome research school counselors (15)
outcome research school psychologists (6)
Subject terms evaluation und school psychologists
Reviews 159
Metaanalysen 10

Effektivität von psychologischer Psychotherapie

Psychotherapy and effectiveness + nur Reviews 186
Psychotherapy and effectiveness + nur Metaanalysen 90

Datenbanken Psyndex, Medline und JournalsATovid

gleichzeitig durchsucht (Subjekt term, Keyword)

Schulpsycholog* 836
School Psycholog* 7143
School Counsel* 1989
Beratungslehr* 115
Sozialpaed* 1300
Effektivität Schulpsy* 1
Verhaltensstörung* AND Metaanalyse 166 (bzw. Review 156)

FIS

Schulpsycholog* 957
Beratungslehr* 372
Sozialpaed* 4981
Verhaltensstörung* AND Metaanalyse 3

ERIC

School psycholog* 3026
School psycholog* OR School Counsel* AND effectiveness (keyword anywhere) 265
School psycholog* OR School Counsel* AND outcome of treatment (Subject term)

SOLIS

School Psycholo* 344
Schulpsycholo* 972

Insgesamt sind über 23 000 Literaturangaben gespeichert worden-

Angesichts, wie oben beschrieben, einer großen Anzahl von Artikeln über schulische Beratung und Schulpsychologie stellt sich natürlich die Frage, wie für ein relativ knappes und kurzfristig zu erstellendes Gutachten solche Quantitäten gesichtet werden können. Zunächst einmal lassen sich über so genannte Keywords, d.h. Fachworte und Deskriptoren der jeweiligen Artikel, Eingrenzungen vornehmen. Dabei wird deutlich, dass die Mehrzahl der tausenden von schulpsychologischen Untersuchungen sich mit konkreten Problemen der

praktischen Arbeit von Schulpsychologen beschäftigen. Die Sammlung sämtlicher evidenzbasierter Methoden kann im Rahmen dieses Gutachtens nicht geleistet werden, sondern hier geht es um den quantitativen und qualitativen Ausbaustand bzw. um die Prinzipien einer Qualitätssicherung und –steigerung sowohl in der Quantität der Stellen wie auch in der Qualität der Arbeit.

Nach einer Eingrenzung durch die Keywords sind die Titel der Publikationen durch mindestens zwei Personen für dieses Gutachten durchgegangen worden. Bei Relevanz wurde sodann das abstract, d.h. die Zusammenfassung des Inhaltes, zur Kenntnis genommen.

Für eine erhebliche Anzahl von Publikationen wurden die Originalarbeiten, die auch im Literaturverzeichnis aufgeführt sind, beschafft. Eine Durchsicht dieser konnte dann Aufschluss darüber geben, ob die Zusammenfassung oder der originale Veröffentlichungstext Informationen enthält, die für das Gutachten relevant sind.

Wie erkenntlich, ist die Recherche durch einige inhaltliche Fragen erweitert worden: Welche und wie viele Schulpsychologen etwa die PISA-Sieger haben und die PISA-Verlierer, wie der Stand der Forschung zur Behandelbarkeit von Verhaltensstörungen und emotionalen Störungen ist, welche Stellungnahme verschiedene Verbände zur Schulpsychologie abgeben, ob es Effektivitätsuntersuchungen zu den Konkurrenten der Schulpsychologen gibt (So gut wie keine ernstzunehmende Untersuchung ist zur Effektivität von Sozialpädagogen und Beratungslehrern in Deutschland durchgeführt worden – zur Effektivität der Beratungslehrer im Ausland gibt es allerdings einige Studien). Die Ausbildungsinhalte von konkurrierenden Berufen wie Sozialpädagogen werden mit denen von Psychologen verglichen und einige lokale Anekdoten bzw. Besonderheiten wurden ebenfalls zur Illustrierung der Gesamtproblematik gesammelt. Die Rechercheergebnisse können in Endnotebibliotheken den Auftraggebern zur Verfügung gestellt werden.

Im Literaturverzeichnis dieses Gutachtens sind nur einige ausgewählte Literaturangaben zitiert worden.

3. Internationale und nationale Begriffe: Schulpsychologie, Beratung, School Psychology, School-Counseling, Kinder- und Jugendpsychologie, Therapie, Programmintervention etc.

Zusammenfassung Kapitel 3:

.....
Die international gebräuchliche Terminologie sieht deutliche Unterschiede zwischen „school counselors“, „school psychologists“ und „social workers“, die im Rahmen multiprofessioneller Teams an Schulen zu deren Qualitätssteigerung beitragen. „School Counselors“ sind eindeutig der Beratung von Kindern und Eltern bezüglich des schulischen Lernens, der Lern,- Leistungs- und Karrierehilfe zugeordnet. Die Aufgaben der „social worker“ sind konstruktiver Art - sie bringen ein Element außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit in den Kontext Schule, insbesondere Ganztagschule, ein. „Schulpsychologen“ grenzen sich durch Ausbildung und Aufgabenbereiche deutlich von den anderen Berufsgruppen ab: sie haben eindeutig mehr Training in der Verhaltensanalyse, der Frage der Diagnostik von mentaler Gesundheit und kennen sich in Forschungsmethoden und deren praxisnaher Bewertung besser aus. Sie kennen spezifische Störungsbilder besser und können sie behandeln. Die wechselseitige Nicht Austauschbarkeit von Beratungslehrkräften, Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern ist ein international verifizierbares Axiom.
.....

Für eine wissenschaftliche Erörterung ist die Sammelbezeichnung für eine Fülle von Einzelmaßnahmen weniger interessant. Von großem Belang ist allerdings die Definition der Aufgabenbereiche von Schulpsychologen oder Beratungslehrern und Sozialarbeitern im Schulsystem im Vergleich zu Eltern, Lehrern und Schülern, weil mit der Definition Aufgabenzuschreibungen verbunden sind, die etwa auch im niedersächsischen Schulgesetz für die Schulpsychologie vorgenommen werden.

Hier ist allerdings gefragt, was die internationale Literatur unter School Psychologist und School Counselors versteht. In beiden Fällen handelt es sich international um spezielle Berufe. Die School Counselors sind eindeutig auf den *schulischen Erfolg, die schulische*

Motivation und Hilfe für Schüler, Eltern und Lehrer zur Erzielung von mehr schulischem Erfolg spezialisiert. Ihre Ausbildung ist deutlich kürzer und umfasst lediglich etwa die Hälfte des Studiums von Schulpsychologen, die auch international besser qualifiziert sind, fast überall ein Master Degree haben, wenn sie nicht promoviert sind, und die eindeutig eine stärker wissenschaftsorientierte Ausrichtung haben. Auch Psychologen können School Counselors sein. Den Social-Workern in Schulen werden auch international kaum vergleichbare Aufgaben wie den Schulpsychologen zugeordnet. Schulpsychologen kümmern sich um Problemschüler, sie führen Diagnostik durch, sie führen Beratungen und direkte Interventionen, inklusive Krisenpräventionen und –interventionen durch, sie arbeiten mit Gruppen und mit Individuen, sie helfen Eltern, Lehrern und Schülern. Ihre Tätigkeit kann partiell, so wird es auch international beschrieben, jene der Beratungsfachkräfte und der Sozialarbeiter überlappen und hin und wieder ist die Kooperation zwischen diesen Berufsgruppen enger oder weiter. Ziemlich eindeutig grenzen sich allerdings Schulpsychologen von Beratungsfachkräften bzw. School Counselors und Beratungslehrern dadurch ab, dass sie eindeutig mehr Training in der *Verhaltensanalyse, der Frage der Diagnostik von mentaler Gesundheit haben und sich in Forschungsmethoden und deren praxisnaher Bewertung besser auskennen und auch spezifische Störungsbilder besser kennen und behandeln können.*

Der Schulpsychologe wird sich von einem allgemeinen *Kinder- und Jugendpsychologen* dadurch unterscheiden, dass der Schulpsychologe Probleme behandelt, die im Kontext mit einer der wichtigsten Institutionen im Leben des Kindes und Jugendlichen, nämlich der Schule entsteht. Auch hier sind Überlappungen oder auf Symptomebene Komorbiditäten überall zu beobachten, d.h. Kinder, die zu Hause Erziehungsprobleme, z.B. Missbrauchserfahrung, haben, haben oft auch Probleme in der Schule. Der Schulpsychologe wird weltweit gerne in der Nähe der Schule oder am besten in der Schule gesehen, *er soll nah am Geschehen bleiben, während normale Kinderpsychologen auch außerhalb in einer Praxis tätig sind.* Auch hierzu haben sich für das Land Niedersachsen schon Expertisen dafür eingesetzt, dass der schulinterne und schulnahe Einsatz von Psychologen ganz entscheidend ist, um auch eine gedeihliche Zusammenarbeit von Schülern, Psychologen, Eltern, Lehrern zu gewährleisten. Generell gibt es kein Land mit ausgebautem schulpsychologischem Dienst, das nicht in irgendeiner Form die Kooperation der unterschiedlichen Professionen geregelt hätte.

Die Effekte der Beratungslehrer und des Beratungspersonals werden dann auch international etwa vom „Center for School-Counseling Outcome Research“ (2004) im Bereich der Leistungssteigerung von Schülern, der Erhöhung der akademischen Motivation, d.h. der schulischen Motivation, der Verbesserung der Schulorientierung bei Minderheiten und Low-Income-Families, der Steigerung von schulischer Leistung und ihrer langfristigen Auswirkung, der Motivierung von Schülern und Schülerinnen am Schulleben intensiver teilzunehmen und in der Verbesserung des familiären Engagements der Schule gesehen und festgestellt. Allein schon an diesen evidenzbasierten Ergebnissen ist zu erkennen, dass der Berater, die Beraterin stärker mit dem schulischen Lernen und seiner Verbesserung direkt zu tun hat, d.h. auch fachwissenschaftliche, fachdidaktische und lernpsychologische Optimierung vornehmen kann. Berater und Beraterinnen, die sich derart auf fachspezifische Lern- und Leistungsprobleme spezialisiert haben, können in Deutschland und Niedersachsen Lehrkräfte mit einer Zusatzausbildung sein.

Der Schulpsychologe hingegen ist für die schulrelevanten Persönlichkeitsprobleme der Schüler im geistigen, emotionalen, sozialen und Verhaltensbereich und die Verbesserung der Kausalstruktur solcher Störungen zuständig - das sind typischerweise nicht nur Lern- und Leistungsprobleme, deren Zusammenhang mit fachlichen Lücken und Interessen der Schüler erklärt werden können. Beispiel: Ursachen und Folgen von bullying (mobbing). Nach einer WHO Studie aus dem Jahre 2001, leiden in Deutschland überdurchschnittlich viele Schüler (ca. 40%) unter bullying. Zum Vergleich: Schweden 15%, Finnland 27%. Ein typisches Problemfeld für die Arbeit von Schulpsychologen - nicht für Beratungslehrer. Die Frage, ob man von einem Mathe-Leistungskurs noch in einen Physik LK wechseln sollte - eine typische Aufgabe für einen Beratungslehrer - nicht für den Schulpsychologen. Die Gestaltung des Nachmittags in einer Gesamtschule - eine vorrangige Aufgabe für den Schulsozialarbeiter - nicht für Beratungslehrer oder Schulpsychologen.

Beratung und Therapie sind deutlich zu unterscheiden: der Therapeut übernimmt Verantwortung für den Heilungsprozess, der Berater nicht. Schulpsychologen werden deshalb auch häufiger mit Programmen und ihrer Implementation beschäftigt. Die Prävention oder auch Intervention geschieht dann auf Verantwortung des Psychologen und er übernimmt eine Verpflichtung, die Verbesserung dieser Störung zu erreichen oder durch Prävention in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit zu verringern.

Warum ist eine Abgrenzung der Begriffe wichtig?

In einem weiteren Kapitel (Kapitel 5) werden die Aufgaben der unterschiedlichen Professionen dargestellt - die Begriffe bereiten die Arbeitsteilung der Aufgaben in einer multiprofessionellen Schule vor. Der Neigung, die verschiedenen Professionen gegeneinander auszuspielen und die preiswerteste Lösung zu suchen, muss entgegengesteuert werden. Es werden nicht „entweder Beratungslehrer **oder** Schulpsychologen“ benötigt, sondern „Beratungslehrer **und** Schulpsychologen“, Schulpsychologen **und** Schulsozialarbeiter.

4. Der Ausbau der Schulpsychologie in Deutschland bzw. Niedersachsen im internationalen bzw. nationalen Vergleich

Zusammenfassung Kapitel 4:

Nur in Entwicklungs- und Schwellenländern gibt es weniger Schulpsychologen (bzw. keine) als in Niedersachsen. Innerhalb Deutschlands ist Niedersachsen absolutes Schlusslicht - Deutschland gehört international wiederum zu den OECD Ländern, deren schulpsychologische Beratung am schlechtesten ausgebaut ist. In Niedersachsen kommen auf einen Schulpsychologen über 26 tausend Schüler und SchülerInnen - in Dänemark z.B. nur 800, in Bayern ca. 8tausend und in Sachsen rund 13tausend. Ein vergleichender Blick in PISA Länder, die gut abgeschnitten haben (z.B. Finnland, Japan, Korea, Kanada, Schweiz u.a.) zeigt, dass in diesen Ländern, abgesehen vom besseren quantitativen Ausbau, auch inhaltliche und qualitative Würdigungen zur Forderung nach noch weiterem Ausbau (sic!) der Schulpsychologie führen - in anderen Ländern ist die Schulpsychologie eine Erfolgsgeschichte und Errungenschaft, die niemand mehr missen möchte. Niedersachsen benötigt 252 Planstellen für Schulpsychologen statt der gegenwärtig 48 besetzten, um die international empfohlene Relation von 1: 5000 Schülern zu erreichen. Alle relevanten Verbände bewerten diesen miserablen Ausbaustand in Deutschland und in Niedersachsen insbesondere als mehr oder weniger skandalös. Ein Gesamteffekt der Schulpsychologie kann sich überdies nur dann zeigen, wenn der quantitative Ausbau auf eine effektkritische Größe hin gesteigert wird. Es fehlt in Deutschland und in Niedersachsen insbesondere eine professionelle schulpsychologische Infrastruktur.

.....

Dass Deutschland Schlusslicht in der Einstellung von Schulpsychologen innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft ist, dürfte sich herumgesprochen haben. Ebenso, dass Niedersachsen wiederum Schlusslicht der Länder Deutschlands bei den Stellen für Schulpsychologen ist. Ein trauriger Minusrekord, der hier leider nicht relativiert werden kann.

Entsprechende internationale Vergleichsuntersuchungen sind auch vom Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen immer wieder dokumentiert worden, und kurz nach Erscheinen der entsprechenden Statistiken sind über Pressemitteilungen auch solche Informationen an die Öffentlichkeit gelangt. Was hier ergänzt werden kann, betrifft die weitere Illustrierung und kritische Betrachtung dieser Zahlen auf der Grundlage internationaler empirischer Untersuchungen.

4.1. Internationaler Vergleich – Deutschland ist ein Entwicklungsland der Schulpsychologie

Eine Studie aus dem Jahre 2008 von Jimerson u.a. fragt provokant: „Where in the world is school psychology?“ um dann insgesamt 83 Nationen auszumachen, in denen die Evidenz einer existierenden und qualitativ hoch stehenden Schulpsychologie erkenntlich ist (Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone, & Stewart, 2008). Dem gegenüber stehen 109 Nationen, in denen es keine Schulpsychologie gibt. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen sind aber gravierend. In den 109 Mitgliederstaaten der UN, in denen keine Schulpsychologie existiert, handelt es sich überwiegend um Entwicklungs- oder Schwellenländer. Außer Liechtenstein findet sich kein EU-Land unter denjenigen, die keine schulpsychologischen Beratungsdienste anbieten. Liechtenstein ist dabei so klein und der Schulpsychologe in Liechtenstein ist mir persönlich bekannt, er ist im Ministerium für Schule tätig. Das heißt also, Liechtenstein hat auch einen Schulpsychologen, der für die Zahl der Schüler völlig ausreichend sein dürfte, zumal er noch einige Mitarbeiter hat. Für San Marino gilt ähnliches. Allerdings gehören Kroatien, Bosnien-Herzegowina und Montenegro zu den Staaten, die ebenfalls, genauso wie Bulgarien und Polen keine schulpsychologischen Dienste entwickelt haben.

In der Gruppe der 83 Mitglieder der UN, in denen es Schulpsychologie gibt, werden insgesamt fünf qualitative Ausbaustufen der schulpsychologischen Dienste unterschieden.

Die Stufen sind wie folgt definiert:

1. Es gibt Berufe, die typische Aufgaben von Schulpsychologen übernehmen.
2. Es gibt Gesetze und Erlasse, die verlangen, dass Schulpsychologen lizenziert werden.
3. Es gibt Berufsverbände der Schulpsychologie.
4. Es gibt Universitätsprogramme, die Schulpsychologen vorbereiten und
5. Es gibt Universitätsprogramme, die auf dem Promotionsniveau eine Vorbereitung für Schulpsychologen anbieten.

Deutschland erreicht die höchste Stufe Nr.5 nicht. Dieses Niveau wird aber erreicht von Australien, Brasilien, Kanada, Hongkong, Zypern, Griechenland, vom Iran, von Jordanien, Mexiko, Neuseeland, Nigeria, den Philippinen, Rumänien, der Slowakei, Südafrika, Südkorea, Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Dass diese höchste Stufe nicht erreicht wird, liegt daran, dass in Deutschland und vielen anderen Ländern die universitäre Verankerung und der universitäre Ausbau der Schulpsychologie vernachlässigt worden ist. In Zeiten einer Deregulierung der Hochschullandschaft ist dies eine dann auch kaum steuerbare bzw. nur zufällig gesteuerte Entwicklung.

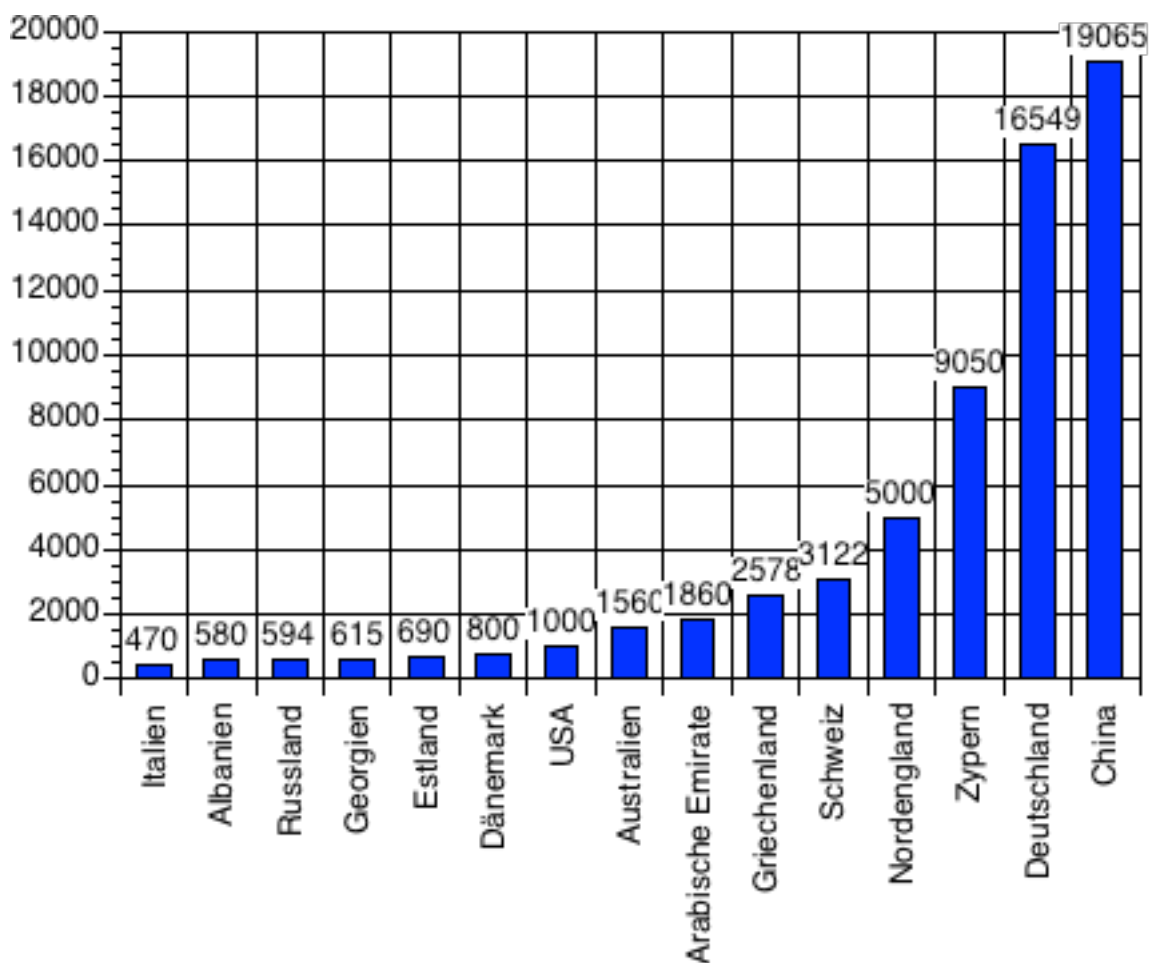
Die Untersuchung von Jimerson u.a. korrespondiert im übrigen mit einer schon 1992 erschienenen Studie von Oakland und Cunningham, in der der weltweite Ausbau der Schulpsychologie kurz dargelegt und gleichzeitig Prinzipien seiner weiteren Entwicklung aufgezeichnet worden sind (T. Oakland, 1991; T. D. Oakland & Cunningham, 1992). Die Forderung nach einem qualitativ hoch stehenden Ausbau der schulpsychologischen Beratung ist also international schon etwas älter.

Die bedeutsamste Studie für die Abschätzung des internationalen Ausbaus der schulpsychologischen Beratung ist die ISPS-Studie (International School Psychology Survey), die auch vom BDP in den vergangenen Jahren immer wieder erwähnt worden ist (Jimerson, Graydon, et al., 2007; Jimerson, et al., 2004; Jimerson, Graydon, et al., 2008a; Jimerson, Graydon, et al., 2008b; Jimerson, et al., 2006). Der BDP hat an dieser Studie mitgewirkt, die Ergebnisse sind allerdings erst in den Jahren 2004, 2006 bis 2008 publiziert worden. Nach einer Erprobung in den Ländern Albanien, Zypern, Estland, Griechenland und Nordengland wurden später auch Australien, China, Deutschland, Italien und Russland untersucht. Auf

deutscher Seite hat Dr. Hirten, damals Vorsitzender der Sektion Schulpsychologie, an dieser Studie mitgewirkt.

Die Ergebnisse dieser Studien sind in der Abbildung 1 zusammengestellt worden. Dort ist das Verhältnis von Schülern zu einem Schulpsychologen dargestellt worden. An dem Ergebnis gibt es nichts zu beschönigen. Die durchschnittliche Relation in Deutschland lautet 1:16549 und sie wird lediglich von China noch etwas übertroffen mit 1:19065, die erst vor wenigen Jahren begonnen haben ihren schulpsychologischen Dienst auszubauen. Mehr Schulpsychologen gibt es also z.B. in Russland, den USA, Dänemark, Italien, Australien, den Arabischen Emiraten, der Schweiz, Georgien, Nordengland, Griechenland, Estland, Zypern und Albanien. Innerhalb der Länder, die einen schulpsychologischen Dienst unterhalten, dürfte Deutschland ein Entwicklungsland sein. Innerhalb der Länder gibt es weiterhin eine ziemliche Spannweite.

Abbildung 1: Ausgewählte Länder und die Relation Schüler/in pro Schulpsychologe/in in der ISPS Studie (2004 bis 2008)



Im internationalen Vergleich sind die deutschen Praktiker relativ alt, es wird der geringste Anteil an Supervision berichtet und deutsche Schulpsychologen geben die meisten „externen“ Bedrohungen ihres Berufsstatus an: den geringen Stellenwert von Bildung in unserem Land, der ja vielfach beschrieben wurde, auch die Konkurrenz anderer Berufe, die die Arbeit von Schulpsychologen übernehmen, die mangelhaften Ressourcen zur Finanzierung schulpsychologischer Dienste usw. In diesen Bereichen sind die Klagen deutscher Schulpsychologen besonders groß.

Die Methodik dieser Studie war ein Fragebogen, der an Schulpsychologen in den Ländern verteilt worden ist und die die entsprechenden Informationen dann abgegeben haben. Deutsche Schulpsychologen schätzen auch die Rolle der Forschung für die Schulpsychologie als besonders gering ein. Das hängt damit zusammen, dass, wie weiter oben schon erwähnt worden ist, der Ausbau der schulpsychologischen Dienste ohne eine Aktivierung der universitären Curricula stattgefunden hat.

Möglicherweise wird das schlechte internationale Abschneiden in Bezug auf die Ausstattung mit Schulpsychologen immer wieder damit begründet, dass man Beratungskompetenz sowohl an Lehrer als auch andere Professionen wie Schulsozialarbeiter und ähnliches Personal weitergegeben hat. Das tun die sich entwickelnden anderen Länder auch. In USA beispielsweise gibt es selbstverständlich auch einen professionellen Verband der „School Counselor“, die eine deutlich andere Aufgabe haben als die Schulpsychologen, wie weiter oben schon dargestellt worden ist. Auch andere Länder kennen „Social-Worker“. *Der entscheidende Fehler der Vergangenheit dürfte darin gelegen haben, dass man die Professionalität und auch die unique Befähigung der Psychologen für die Lösung ganz spezifischer Probleme nicht richtig eingeschätzt hat.* Psychologie ist nicht das, was man bei Interviews in den Medien hört, sondern Psychologie ist eine recht komplizierte Wissenschaft der Aufklärung von (abweichenden) Verhaltensweisen, die konträr zu den üblicherweise bekannten Regeln und Binsenweisheiten aufgeklärt werden müssen. Die Familie ist in Ordnung, dann sind die Kinder auch in Ordnung lautet so eine allgemeine Regel, die überhaupt nicht stimmen muss: Im Einzelfall können aus intakten Familien gestörte Kinder und aus kaputten Familien intakte Kinder hervorgehen. Die Kenntnis der „üblichen“ Schuldigen - niederer sozialer Status, Geschlecht, Armut, gestörte Familienverhältnisse - hat nichts mit einer sauberen Aetiologie einer Störung zu tun, die mit Sicherheit ein wesentlich

komplexeres Bild eines Schülers zeichnen wird - und neuartige Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Situation liefern kann.

4.2. Ausgewählte Länder aus dem PISA-Vergleich und ihre schulpsychologischen Dienste

Kurz nach Erscheinen der ersten PISA-Studie gab es allerlei Deutungen der unterschiedlichen Ergebnisse in den OECD-Ländern. Tatsächlich aber kann man aus den PISA Daten keine direkten kausalen Schlüsse ziehen, welche Faktoren der unterschiedlichen Länder die Ergebnisse produziert haben. Das liegt zum einen daran, dass viele Unterschiede in den Schülervoraussetzungen der verschiedenen Länder bestehen können und zum anderen daran, dass diese vielen Faktoren in Wechselwirkung miteinander eintreten. Dass Schüler Voraussetzung für die Qualität und das Ergebnis von Schule entscheidend sein können, kann man auch mit einem Blick auf die deutlich unterschiedlichen IQs in deutschen Regionen belegen. Bundesländer, die bei PISA relativ gut abgeschnitten haben, haben auch eine Bevölkerung, die im Durchschnitt einen höheren IQ besitzt. Dieser Befund wurde in der Beilage der Zeitung „Aus Politik und Zeitgeschichte“ im Jahre 2003 (Ebenrett, Hansen, Puchiza) publiziert. Auch hängt das Ergebnis sehr stark von den Herkunftsländern der Menschen mit Migrationshintergrund ab. Sind die Menschen mit Migrationshintergrund in einem Land wie z.B. Australien und Kanada überwiegend kulturraffin und sprechen die Sprache des Heimatlandes, so herrschen dort andere Ausgangsbedingungen als in Ländern, in denen die Zuwanderer aus den Unterschichten der arabischen und Mittelmeerländer stammen.

Nicht desto weniger ist ein Blick in die unterschiedlichen PISA Länder bezogen auf den schulpsychologischen Dienst sinnvoll, ohne dadurch darauf hinweisen zu wollen, dass die PISA Daten ein direkter Beweis für die Notwendigkeit für die schulpsychologischen Beratungsdienste seien.

Finnland

Über Finnland schreibt der Deutsche Rainer Domisch, der in Finnland eine wichtige Funktion im dortigen Schulsystem bekleidet, im Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, dass die Schülerfürsorge (Welfare-Service) in Finnland einen Einfluss auf die

Qualität der finnischen Schulen haben könnte. Diese Gruppe, die sich mindestens einmal die Woche trifft, besteht aus folgenden Personen: dem Schulleiter, Klassenlehrer, Fachlehrer, **dem Schulpsychologen**, Gesundheitsfürsorger, dem Sonderpädagogen, Kurator, Schullaufbahnberater, Eltern und falls notwendig einem Arzt und Neurologen. Diese in der Presse als „multiprofessionelle Teams“ apostrophierten Personengruppen bestehen, und das ist für deutsche Adaptationen wichtig, zusätzlich zu Beratungslehrern auch aus Schulpsychologen. Gleichzeitig wird in Finnland das Lehrer-Schülerverhältnis in Richtung einer vertraulicheren und guten Beziehung durch folgende Prinzipien orientiert: „Der Lehrer zeigt sein Interesse für jeden einzelnen Schüler, der Lehrer gibt Schülern die Möglichkeit ihre Meinungen zu äußern, der Lehrer unterstützt Schüler bei ihrer Arbeit, der Lehrer unterrichtet so lange, bis die Schüler den Stoff verstehen, der Lehrer unternimmt große Anstrengungen, um Schülern zu helfen und der Lehrer hilft Schülern bei ihren Lernprozessen.

Trotz eines konsequenten Gesamtschulsystems gibt es auch in Finnland die Problematik, dass Schüler besondere Hilfen benötigen. Nach einer Studie aus dem Jahre 2009 von Laaksonen u.a. nimmt diese Zahl der Schüler, die spezielle Bedürfnisse an die Erziehung stellen, zu (Laaksonen, et al., 2007). Die Zuweisung eines Kindes zu einer „besonderen Erziehung“ geschieht immer nur im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten. Das aber führt durchaus auch in Finnland zu Problemen, wie man aus der genannten Untersuchung entnehmen kann. Die Vorschläge des Welfare-Teams müssten eine gewisse Verbindlichkeit bekommen und zugleich müsste das, was dort verhandelt wird, so vertraulich behandelt werden, dass keine Etikettierungsprozesse dabei entstehen.

Die Zahl der Schulpsychologen in Finnland ist erheblich. In Helsinki arbeiten alleine 44 Schulpsychologen. Selbst wenn man den Ballungsraum Helsinki mit rund einer Million Einwohner zusammen nimmt und nicht die Stadt Helsinki alleine (580 000 Einwohner), dann ergäbe sich für ein acht Millionen Land wie Niedersachsen eine ungefähre Zahl von 350 Schulpsychologen, die man einstellen müsste, wenn man die ungefähre Dichte der Stadt Helsinki erreichen wollte. Zusammen mit den weiter unter beschriebenen Effekten der Schulpsychologen kann allerdings mit Sicherheit angenommen werden, dass die Arbeit einer so großen Zahl von Spezialisten einen positiven Einfluss auf die Gestaltung des Schul- und Bildungssystems haben wird.

Dänemark

Auch das dänische System (Poulsen u.a., 2007 im Handbook of International School Psychology (s.o) benötigt noch mehr Schulpsychologen als bisher schon vorhanden (s. Verteilungszahlen weiter oben). Die Herausforderung der nächsten Jahre in Dänemark, so die Autoren, erfordert einen kontinuierlichen weiteren Ausbau der schulpsychologischen Beratung. Dies unter anderem auch, weil innerdänische Kritiker annehmen, dass das Schulsystem zu teuer sei und man erwartet eine Effektivitätssteigerung der Interventionen durch mehr schulpsychologischen Sachverstand, damit die effektiven Methoden auch tatsächlich eingesetzt werden können.

Schweiz

Auch die Schweiz gilt in gewisser Hinsicht als vorbildlich für die Situation in Deutschland. Auch hier geht es dem Artikel nach um eine Sicherung der gleichmäßigen Versorgung (wie übrigens auch in Finnland) und der nicht überall in allen Regionen ähnlichen legalen Grundlage der schulpsychologischen Arbeit (Scherer u.a. im Handbook of International School Psychology, s.o.).

Niederlande

Auch Holland bzw. die Niederlande gelten bundesdeutschen Reformern gerne als Vorbild. Die Schulpsychologie in den Niederlanden (Bakker u.a., 2007 im Handbook of International School Psychology, s.o.) wird z.B. in der Inklusionsbewegung gefragt und vor allen Dingen bei der Entwicklung und Implementierung von Programmen für die Informierung von Schulen, Eltern, Politikern etc., um die effektive Art und Weise des Eingriffs zu eruieren und auch umzusetzen. Auch hier, ähnlich wie in Dänemark, das Argument der Effektivitätssteigerung der vielen Initiativen im Schulsystem unter Einbezug des psychologischen Sachverstandes. Schulpsychologen in Holland, so der Artikel von Bakker u.a., sind gezwungen, den Konsens für die evidenzbasierte effektive Intervention herzustellen und zu finden.

Korea und Japan

Die PISA-Sieger kommen nicht nur aus den skandinavischen Ländern, sondern auch aus dem asiatischen Raum, insbesondere Südkorea und Japan haben bei PISA gute Ergebnisse erzielt. Ein psychologisch fundiertes School-Counseling findet sich sowohl in Korea (S. M. Lee & Yang, 2008), in Japan (Yagi, 2008) (Ishikuma u.a., 2007 im International Handbook of School Psychology) sowie in Hongkong (Lam u.a., 2007 im International Handbook of School

Psychology). In diesen Ländern geht es nicht nur um eine Ausweitung der School-Based-Psychological-Services, sondern auch um eine Effizienzsteigerung im Zusammenhang mit der evidenzbasierten Interventionsbewegung. Die Studie von Ishikuma spricht sogar von einem paradigmatischen Wechsel innerhalb der Schulpsychologie.

Interessant ist auch, dass alle Länder, die bei PISA relativ gut abgeschnitten haben, selbstverständlich auch über Probleme mit Schülern und Schülerinnen berichten. Auch diese Länder werden von dem globalen Wandel in Familie und Demographie nicht verschont. Auch in diesen Ländern gibt es Probleme mit Medien, mit Gewalt, man erinnere nur an die zwei Amokläufe an finnischen Schulen etc. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass diese Länder multiprofessionelle Teams zur Diagnose, Intervention und Evaluation einsetzen und dass es eine Aufrechnung zwischen Beratungslehrern und Schulpsychologen dort nicht gibt. Sowohl Schullaufbahnberater bzw. Schulberater als auch Psychologen arbeiten gemeinsam in Teams an der Lösung der unterschiedlichen Probleme.

Interessant ist, dass die Rolle der Schulpsychologen wegen ihrer Nähe zu einer empirischen internationalisierten Wissenschaft vor allen Dingen in Zusammenhang mit der „What-Works?“-Bewegung bzw. der Bewegung zur Verwendung evidenzbasierter Methoden kontextualisiert wird. Viele pädagogische Vorschläge klingen ansonsten recht gut, allerdings ist in nur seltenen Fällen eine Effektivität durch Verwendung eines randomisierten Kontrollgruppendesigns die Grundlage für Effektivitätshoffnungen. Hier ist die Psychologie als Wissenschaft deutlich weiter und sie macht sich im Kontext der multiprofessionellen Teams unersetzlich. Interessant auch an der Untersuchung von Ishikuma u. a. (2007), dass Schulschwänzen und Bullying (eine Form des Mobbing) zu den herausragenden Problemen, die Schulpsychologen bearbeiten können, gehören.

China

Selbstverständlich befindet sich China nicht nur in einem wirtschaftlichen Aufschwung, sondern mit dem wirtschaftlichen Aufschwung verbunden ist eine Ausweitung der schulpsychologischen Dienste (vgl. Zhou u.a. im International Handbook of School Psychology, 2007)(Voigt, 2003).

Israel, Peru

Das gilt auch für andere Länder, die bei PISA nicht so sonderlich gut gewesen sind, wie etwa Israel (Stein u.a. im International Handbook of School Psychology, 2007), die als Reaktion auf die PISA Ergebnisse an der Ausweitung und Bündelung der Schulpsychologie arbeiten. In Israel wurde als Reaktion auf PISA ein „Institute for Advanced Studies in School Psychology“ gegründet. Auch Peru, der PISA-Verlierer der ersten PISA-Vergleichsstudie (letzter Platz) beschäftigt sich mit dem Aufbau eines schulpsychologischen Dienstes, muss allerdings, da es sich ja hier um ein relativ armes Land handelt, noch an den Grundlagen arbeiten und muss zunächst, ähnlich wie Israel auch, die universitäre Ausbildung von Schulpsychologen in Angriff nehmen (Merino Soto u.a. im International Handbook of School Psychology, 2007).

USA und Kanada

In USA (Jimerson u.a. im International Handbook of School Psychology, 2007) und Kanada gibt es (Jordan, Hines, & Saklofske, 2009; Kaeser, 1991), wie schon berichtet, genügend, im Vergleich zu Deutschland deutlich mehr Schulpsychologen, die operieren, allerdings mit einer sehr großen Spannbreite und unterschiedlichem Versorgungsgrad je nach Regionen dieser großen Flächenländer. Die Sorge um eine regionale Gleichversorgung zeigt aber indirekt, dass die Schulpsychologie als wichtig und effektiv eingeschätzt wird (Saklofske u.a. im International Handbook of School Psychology, 2007). Auch finden sich in den hier genannten Untersuchungen wiederum zahlreiche Hinweise auf das „Evidence-Based Intervention Movement“, in dessen Rahmen die Schulpsychologie eine bedeutsame Rolle spielt.

4.3. Innerdeutscher Vergleich - Niedersachsen ist Deutschlands Schlusslicht

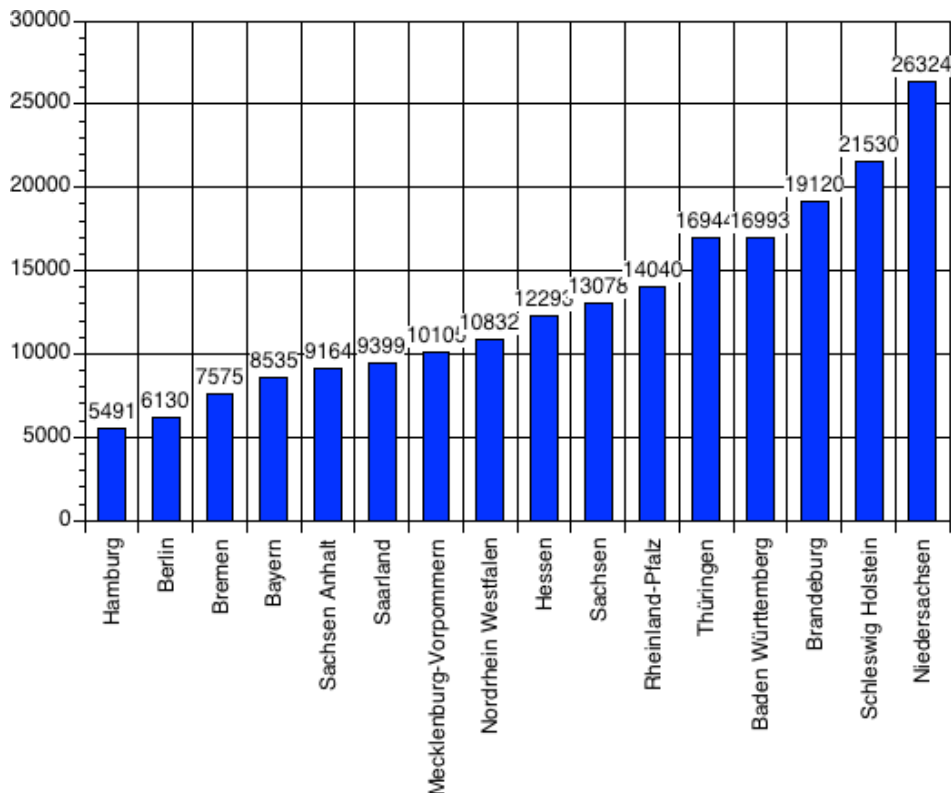
Beim internationalen Vergleich darf man nicht übersehen, dass Deutschland historisch eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Psychologie weltweit gespielt hat. Es geht hierbei nicht um den deutschsprachigen Österreicher Sigmund Freud als Urvater der Psychologie, sondern auch um Wilhelm Wundt oder Ernst Meumann als Begründer der experimentellen / bzw. pädagogischen Psychologie. Ende der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts wurde in Leipzig das erste psychologische Institut weltweit gegründet. Ein gravierender Rückschlag für

die Psychologie in Deutschland geht auf die Nationalsozialisten zurück, die die Psychologie für eine „jüdische Spekulation“ gehalten haben. Gewisse Ressentiments, die historisch aus dieser Zeit in die Gegenwart transferiert worden sind, kann man immer noch feststellen. Allerdings haben sich die Nationalsozialisten einiger Branchen der Psychologie ohne Skrupel bedient: insbesondere der Test- und Selektionspsychologie. Insgesamt aber lag die wissenschaftliche Psychologie nach dem zweiten Weltkrieg danieder und musste in mühseligen und erst später, Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, rasanteren Schritten wieder auf ein internationales Niveau gehoben werden.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in einer Schrift von Keller 1997 eine Geschichte der deutschen Schulpsychologie vorgelegt worden ist, die im Jahr 1997 75 Jahre existierte, heute also im 88sten Jahr ist (Keller, 1997). Der erste deutsche Schulpsychologe war Hans Laemmermann, der im Dritten Reich eine gebrochene Biographie durchlebt hat. Die Neigung zu einer gewissen Dominanz der Diagnostik in der frühen deutschen Schulpsychologie kann – das ist eine Vermutung – aus dieser Zeit herrühren. Bereits 1990 gab es ein Verzeichnis der schulpsychologischen Beratungsstellen in der Bundesrepublik und 1991 wurde von Gangnus eine Abhandlung zur Schulpsychologie in Niedersachsen veröffentlicht (Gangnus, 1991).

Es hat bislang nie daran gefehlt, dass die deutsche Schulpsychologie mit beachtlichen Publikationen, oft angeregt auch durch den BDP, an die Öffentlichkeit getreten ist. So ist etwa das 2007 erschienene „Handbuch der Schulpsychologie“ von Fleischer, Grewe, Jötten, Seifried und Sieland zu erwähnen, das einen Überblick über die Leistungen der Schulpsychologie zum erfolgreichen Lehren und Lernen, etwa Begabungsförderung, Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche, Klassenführung, Rechenschwäche, Schuldistanz, Gewaltprävention, Krisenintervention, Supervision und Qualitätsmanagement thematisiert (Fleischer, Grewe, Joetten, Seifried, & Sieland, 2007). Zuvor gab es ein Buch über „Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden“, das im Jahre 2001 erschienen ist (Haering & Kowalczyk, 2001). In diesem wie in dem vorangegangenen Werk wird ebenfalls noch einmal über die Geschichte und Organisation der Schulpsychologie berichtet, auch über internationale Vergleiche und eine Vielzahl von inhaltlichen Gebieten und Themen, in denen die Schulpsychologie mit effektiven Methoden reüssiert hat.

Abbildung 2: Innerdeutscher Ausbauevergleich: Schüler/innen pro Schulpsychologe/gin in den Bundesländern. Niedersachsen ist Schlusslicht



Selbstverständlich hat die Schulpsychologie auch einige Schwerpunktwechsel in der Vergangenheit erlebt. Als Beispiel kann man hier Bayern nennen. Im Jahre 1993 erschien von Hermann Meidinger ein Artikel, in dem eine vermehrte Systemberatung als schulpsychologische Schwerpunktsetzung beschrieben wurde, im Jahre 2004 von Hoffmann u.a. wurden wieder stärker alltagsnahe Probleme als Aufgaben hervorgehoben, wie Leserechtschreibschwäche, Krisenintervention und Notfallpsychologie, Supervision, Schulentwicklung, ADS, Lehrergesundheit etc. Man kann, wenn man will, daraus lesen, dass die Schulpsychologie, wie das auch in anderen Ländern beschrieben worden ist, eine konkrete und klare Aufgabenstellung mit gesetzlicher Grundlage braucht, die ihren „Unique Selling-Point“ im Kontext des Personals im Schul- und Bildungssystem deutlich macht. Was den quantitativen Ausbau der Schulpsychologie in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland anbelangt, darf man schlicht davon ausgehen, dass Niedersachsen zu den am schlechtesten ausgestatteten Ländern mit schulpsychologischer Beratung gehört. Bezogen auf die Relation Schulpsychologe – Schüler liegt Niedersachsen auf dem letzten Platz mit einer Relation von

1:26324

(in Worten: ein Schulpsychologe auf sechszwanzigtausenddreihundvierundzwanzig Schüler)

, so die Zahlen des statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 2007, die vom BDP aufgrund auch von Rückfragen im Jahre 2008 noch einmal bestätigt worden sind. Die nächst schlecht ausgestatteten Bundesländer sind Thüringen und Baden-Württemberg sowie Schleswig-Holstein, aber immerhin mit einer deutlich geringeren Relation. Das Gros der Bundesländer liegt zwischen 1:14000, Rheinland-Pfalz und Hamburg mit 1:5491.

Niedersachsen hat danach so wenig Schulpsychologen wie kein anderer Industriestaat Europas, ja der Welt. Alle Länder, die Schulpsychologen haben, haben eine bessere Relation.

Als Zielmarke kann vorübergehend das Erreichen der Normalität der Ausstattung schulpsychologischer Beratungsdienste dienen. Die extrem schlechte Ausstattung des Landes Niedersachsen zeichnete sich vor Jahren bereits ab und hat sich in den letzten Jahren noch weiter verschlechtert. Wie eine Quelle aus Baden-Württemberg aus den frühen 2000er Jahren dokumentierte (dort wurde anlässlich einer Anfrage auch ein Ländervergleich durchgeführt), war Niedersachsen bereits damals bei den Schlusslichtern. Baden-Württemberg lag ebenfalls schlecht, hat aber in der Zwischenzeit deutlich aufgeholt. Das gilt auch für Länder wie Nordrhein-Westfalen, in denen die Landesregierung seit 2005 verstärkt in die Einrichtung von schulpsychologischen Beratungsstellen investiert.

Solche Relationen müssen natürlich auch rechnerisch betrachtet werden. Die Relation 1:26324 ergibt sich, wenn man die besetzten Planstellen (nach den Daten des Jahres 2007 insgesamt 48) durch die Schülerzahlen an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen dividiert. Würde man die Planstellen des Landes Niedersachsen für Schulpsychologen, nämlich 61, als Divisor nehmen, würde sich die Relation bereit auf 1:20713 reduzieren. Gemessen am international wünschenswerten Schnitt (vgl. BDP) von einer Relation 1:5000

würde eine Zahl von 252 besetzten Planstellen für Schulpsychologen erforderlich sein.

Damit wäre immer noch nicht die Dichte der Ausstattung mit Schulpsychologen beispielsweise des Landes Finnland erreicht.

Im internationalen Vergleich (siehe oben) liegt Niedersachsen als Region noch weit hinter China auf dem letzten Platz der durch die ISPS erfassten Länder, d.h. die Ausstattung mit Schulpsychologen ist in Niedersachsen schlechter als in Albanien, Estland, Zypern, Georgien oder den Arabischen Emiraten und liegt weit hinter der Ausstattung der Industriestaaten mit schulpsychologischen Beratungsdiensten. Besonders peinlich: einer Studie von Berg (1985) zufolge hatte Niedersachsen damals 79 Planstellen für SchulpsychologInnen - heute nur 61 (Berg, 1985).

Wie auch Anfang der zweitausender Jahre in Baden-Württemberg (s.o) bei einer entsprechenden Parlamentsanfrage argumentiert wurde, habe man ja ein ausgedehntes Beratungslehrersystem. Auch Niedersachsen kann darauf verweisen, dass ungefähr 1500 Beratungskräfte aktiv sind, von denen sich ein kleiner Teil, rund 190, auch in einem Berufsverband VBN organisiert haben.

Wie bei dem internationalen Vergleich bereits mehrfach deutlich gemacht worden ist, sind Beratungslehrer in allen Ländern tätig und sie haben einen anderen Schwerpunkt als Schulpsychologen. Man kann nicht Beratungslehrer mit Schulpsychologen aufrechnen, das ist ein fundamentales Missverständnis und es kann nur erklärt werden mit einem platten Vorurteil, etwa nach dem Motto, dass das bisschen Psychologie auch in einigen Abendkursen erworben werden kann. Dem ist nicht so. In allen Ländern wird diskutiert und organisiert, dass Schulpsychologen eine anspruchsvolle universitäre Ausbildung haben müssen, um ihre Aufgaben zum Wohle des gesamten Schul- und Bildungssystems erfolgreich ausüben zu können.

4.4. Bewertungen der schulpsychologischen Situation durch Verbände

Es kann nicht wundern, dass alle Verbände und Verantwortlichen, die über die Details des Unterschiedes zwischen Schulpsychologen und Beratungslehrern informiert sind, die die internationale Situation kennen und die mit den Problemen der Kinder und Jugendlichen im

Alltag konfrontiert sind, einen dringenden und zügigen qualitativ hochwertigen Ausbau der schulpsychologischen Beratung in der Bundesrepublik fordern.

Auch dieses Gutachten schließt sich vehement diesen Forderungen an. Ob sie von den Polizeigewerkschaften kommen (Konrad Freiberg: Schulpsychologen gehören in jede Schule) oder von Lehrerverbänden: Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus sagte, derzeit müsse „ein Psychologe im Schnitt 10000 Schüler betreuen, das kann nicht funktionieren“ - wir fügen hinzu, dass die Situation in Niedersachsen noch mehr als doppelt so schlecht ist. Auch der Philologenverband und andere Lehrerverbände haben sich hier insbesondere im Anschluss an Amokläufe in Winnenden und anderen Orten in dieser Art und Weise geäußert. Die Schulministerin Barbara Sommer in Nordrhein-Westfalen, die schon vor ihrer politischen Arbeit eng mit dem schulpsychologischen Dienst der Stadt Gütersloh zusammengearbeitet hat und die Leistung der Schulpsychologie aus eigener Erfahrung kennt, vermutet, dass für Nordrhein-Westfalen 1000 Experten notwendig seien, sie glaube zwar nicht, dass jede Schule einen eigenen Psychologen benötige, wie das etwa in Finnland angestrebt wird, sondern sie meint, „eine Zielmarke wäre es für mich aber, wenn wir für jeweils drei bis vier unserer weiterführenden Schulen einen gemeinsamen Psychologen hätten, der sich vierzig Stunden pro Woche um die Probleme an diesen Schulen kümmern könnte“.

Selbstverständlich sind Fragen der politischen Realisierung und vor allen Dingen Finanzierung nicht Gegenstand dieses Gutachtens.

Gegenstand dieses Gutachtens ist der internationale Vergleich und der sieht für Deutschland und für Niedersachsen insbesondere sehr ungünstig aus. Hier fehlt eine richtige *professionelle schulpsychologische Infrastruktur* zur Behebung von Problemen der Schüler, Eltern und Lehrer. Für Elternverbände ist die Frage, wer sich um die Kinder kümmert, relativ undurchsichtig, deswegen wird häufig gefordert, dass die Lehrer in die Lage versetzt werden müssten, problematische psychische Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen früher zu erkennen. Das geht allerdings nur, wenn man ein intensives Training und eine intensive anspruchsvolle Ausbildung im Bereich der psychologischen Diagnostik erworben hat. Sicherlich ist es, das schreibe ich als Hochschullehrer, der sich während seiner Dienstzeit immer sehr stark für die psychologische Ausbildung von Sozialarbeitern, Diplompädagogen und Lehrern eingesetzt hat, dass eine psychologische Ausbildung für Lehrer unverzichtbar ist,

sie aber ein Diplompsychologiestudium oder Masterstudium Psychologie heute nicht ersetzen kann. (vgl. Kapitel XY). Aus dem Land Niedersachsen, aus den Kommunen sind hin und wieder auch Anfragen der unterschiedlichsten Parteien zur schulpsychologischen Versorgung bekannt geworden, so z.B. auch aus Osnabrück, die allesamt einen Tenor haben: Ausbau des schulpsychologischen Dienstes.

Die Berufsverbände der drei in Niedersachsen in der schulischen Beratung arbeitenden Berufsgruppen Schulpsychologie, Beratungslehrkräfte und Schulsozialarbeit und das Institut für Psychologie der Universität Hildesheim, unter der Leitung der niedersächsischen Beratungslehrer-Weiterbildung, haben sich im übrigen intensiv auch mit einem Konzept für die schulpsychologischen Beratungen und Beratungslehrersystemen beschäftigt und kommen unter anderem zu der gemeinsamen Feststellung: „Die Bereitstellung eines wirksamen Beratungs- und Unterstützungssystems bleibt eine staatliche Aufgabe. Es darf nicht von der finanziellen Situation der Eltern oder dem Jahresetat einer Schule abhängen, ob Schüler in schwierigen Situationen professionelle Hilfe in Anspruch nehmen können oder nicht.“ Die Berufsverbände plädieren für Beratungsteams unter Aufsicht des **Schulpsychologen**. Genau dieses wird international ähnlich gemacht, aber mit einer deutlich größeren Dichte von Schulpsychologen.

5. Allgemeine und besondere Aufgaben schulpsychologischer Beratung – was tun Schulpsychologen?

Zusammenfassung Kapitel 5

.....
Erwartungsgemäss unterscheiden sich die Aufgaben der Schulpsychologen weltweit und auch national - es gibt stets eine Reihe regional besonderer Arbeitsvereinbarungen. Allerdings ist als Trend eine zunehmende Vielfalt der Aufgaben von Schulpsychologen auszumachen: während früher Schulpsychologen überwiegend diagnostisch und therapeutisch tätig waren, um Kindern und Jugendlichen zu helfen, die Verhaltensstörungen zeigten bzw. kognitive Defizite (nicht: fachliche Defizite) hatten, wachsen ihnen heute Aufgaben zu, die mehr mit der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht zu tun haben. Zugleich erlangt ihre

Befähigung zur Teilhabe am internationalen Forschungsfortschritt (d.h. sie können die Terminologie und die statistischen Methoden verstehen und anwenden, sie können englischsprachige Fachartikel lesen) eine besondere Bedeutung innerhalb von schulischen Interventionen, Programmauswahl, Evaluationen und einer evidenzbasierten Praxis schulischer Methoden. Deshalb werden die Aufgaben der Schulpsychologen heute auch als Beratung, Prävention, Intervention, Evaluation, Forschung und Planung in vernetzten Kontexten beschrieben. Nichtsdestoweniger verbleiben vom Drogenmissbrauch in Schulen bis zu Amokläufen, vom mobbing bis hin zu Essstörungen, klinisch auffälligen Aufmerksamkeitsstörungen, Gewalt, Auswahl von Programmen zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund zahllose Einzelprobleme relevant, für die eine qualifizierte psychologische Ausbildung notwendig ist - die nicht durch eine Nebenfachausbildung und Zusatzkurse vermittelt werden kann. Die BDP Aufgabenbeschreibung: Schulpsychologie unterstützt und berät Einzelne und Gruppen, Schulpsychologie unterstützt bei Fragen, die sich aus dem Lehren und Lernen ergeben, Schulpsychologie unterstützt im schulischen Kontext die Öffentlichkeitsarbeit, die Prävention und Fortbildung - ist mit dieser Entwicklung kompatibel.

Korrekterweise erwartet man eine genaue Beschreibung schulpsychologischer Tätigkeit gleich zu Anfang einer Expertise wie dieser. Allerdings waren die letzten zwei Jahrzehnte auch weltweit immer noch von einer Rollenklärung der Schulpsychologen im Kontext der multiprofessionellen Teams, die in unserem Schulsystem arbeiten, geprägt.

Das hat einen relativ einfachen, aus der Sache heraus sich entwickelnden Grund. Wer ein Kind untersucht, das Schwierigkeiten in der Schule hat, beispielsweise Schulangst, nicht mehr zur Schule gehen will etc., wird dieses Kind untersuchen und Maßnahmen empfehlen, die dem Kind helfen. Dabei wird schnell deutlich, dass die Ursachen von Schulangst multifaktoriell bedingt sind: Die Eltern tragen hin und wieder etwas zur Schulangst ihres Kindes bei, die Lehrer, die Schule als System, die Klassenkameraden. Aus diesem Grunde wird jede schulpsychologische Intervention es zugleich mit mehreren Klienten zu tun haben: Das Kind, die Schule als System, die Lehrer, die Eltern. Aus dieser Tatsache und weil hier unterschiedliche Interessen tangiert werden, auch die der Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung, ergeben sich vielfältige Rollenkonflikte, auch in Abgrenzung anderer Rollen. Schulpsychologen müssen ihre Aufgaben in Abgrenzung von Lehrern, Schulsozialarbeitern, Beratungslehrern erfüllen.

So hat etwa Peter Farrell von der Universität Manchester im Jahre 2005 beschrieben, dass Schulpsychologen hin und wieder, um Schwierigkeiten zu vermeiden, ihre Maßnahmen nur an das Kind adressieren, und zwar wider besseres Wissen, da ihnen die gesetzlichen Grundlagen fehlen, auch Lehrer im Kontext und Zusammenhang mit einem bestimmten Fall zu beraten bzw. zur Kooperation anzuregen (P. Farrell, 2004, 2005). In der Schweiz zeigt Willi Ruoss (1997), dass das Berufsbild des Schulpsychologen in der Schweiz genauer definiert werden muss. Er favorisiert das sogenannte „deutsche Modell“ und findet die scharfe Herausarbeitung des Berufsbildes durch eine Beschränkung auf Verhaltens- und Lernprobleme von Kindern und Jugendlichen in der Schule sinnvoll (Ruoss, 1997). Roland Storath und Peter Dillig (1998) von der Schulberatungsstelle in Nürnberg karikieren die Gratwanderung des Schulpsychologen zwischen den Problemfeldern, die er durch die Beratung und Untersuchung eines Kindes tangiert. Dabei prallen sehr unterschiedliche, manchmal auch nicht kompatible Anforderungen an den Schulpsychologen aufeinander (Storath & Dillig, 1998). Auch Liermann (2003) von der Bildungs- und Schulberatung des Kreises Gütersloh analysiert ein differenziertes und breites Arbeitsfeld von der Einzelfallberatung bis zur Arbeit mit der Gesamtorganisation Schule. Es kann sich um Diagnostik von Einzelfällen handeln, aber auch um Systemberatung (Liermann, 2003). Markus Hartmeier (2007) beklagt gar die Fixierung der Schulpsychologen auf die Lösung von Problemen und Fehlverhaltensweisen. Er mahnt an, dass zur Verbesserung des Schul- und Bildungssystems auch eine Orientierung auf Ressourcen, auf Stärken, eine Stärkenorientierung, sowohl bezogen auf das System Schule als auch auf Eltern und Kinder, notwendig ist (Hartmeier, 2007).

Man sieht an diesen Beispielen, dass die ursprüngliche Konzeption eines Schulpsychologen als Fachmann für schwierige Fälle durch die praktische Arbeit erweitert wird in Richtung **Prävention, System- und Personalentwicklung**.

Daraus folgen Vernetzungsaufgaben: Eine Studie aus der Schweiz (Morena Inaebnit) erkennt, dass durch die Vielzahl der Problemfelder, die durch die Arbeit des Schulpsychologen tangiert werden, zahllose Vernetzungsaufgaben auf diesen Beruf zukommen, z.B. die Vernetzung der Interessen verschiedener Systempartner, von Fachpersonen und Institutionen, von Politik und Dienstleistung an der Schule, von Wissenschaft und Praxis (Inaebnit, 2007). Ringbeck (1989) forderte ebenfalls eine Intensivierung der Zusammenarbeit, nicht nur mit Lehrern, sondern auch mit anderen Professionen (Ringbeck, 1990).

Man könnte erwarten, wie sich international die Rollenaufteilung und die Rollenklärung der Schulpsychologen entwickeln. Das macht nur partiell Sinn. Ein Teil der Nationen (s. Kapitel 4) ist dabei, einen schulpsychologischen Beratungsdienst aufzubauen und orientiert sich an den Staaten, die eine bereits hervorragende Infrastruktur der schulpsychologischen Arbeit organisiert haben (z.B. Finnland oder USA). Zu diesen Nationen gehört Deutschland noch lange nicht. Aber auch in diesen Staaten ist die Frage der Zusammenarbeit und des Zusammenwirkens aller, die am Wohl des Kindes interessiert sind, hin und wieder ein Problem, weil Zusammenarbeit nicht einfach verordnet werden kann, sondern am besten mit einer klaren Aufgabenteilung einhergeht. Diese wiederum gerät in die Egoismen unterschiedlicher Standes- und Berufsverbände und stellt sich als ein oftmals schwieriger und kompromisshaltiger Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Interessengruppen dar.

Eine solche Frage muss die Politik dann lösen und aufgrund von entsprechenden Erfahrungen, die mit irgendeiner dieser organisatorischen Lösungen gemacht wird, muss eine Entscheidung über das gedeihliche Zusammenwirken der verschiedenen Professionen getroffen werden.

Auch das niedersächsische Schulgesetz enthält Passagen über die Aufgaben der Schulpsychologen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden müssen.

In der internationalen Literatur werden die Aufgaben der Schulpsychologen zum einem als

Beratung,

Evaluation,

Intervention,

Prävention,

Forschung und Planung

bezeichnet (NASP www.naspoline.org). Es wird erkannt (Benyamini, 1982 „The four clients of school psychology, in School psychology international), dass Schulpsychologen mit vier Klienten arbeiten,

dem Kind,

dem Lehrer,

der Schule unter dem Gesichtspunkt Probleme

der Schule unter dem Gesichtspunkt Ressourcen.

Aus **Selbstbeschreibungen** der Schulpsychologen kann man auch auf statistischem Wege (über so genannte Faktorenanalysen) zu Rollenbeschreibungen kommen. Von Peterson (2001) stammt eine solche Faktorenanalyse:

1. Der Schulpsychologe als Gladiator und politischer Kämpfer für ein besseres Schulsystem.
2. Der Schulpsychologe als Kooperationspartner.
3. Der Schulpsychologe als Interventionist, der Maßnahmen in Krisen ergreift.
4. Der Schulpsychologe als Techniker und Methodiker für diagnostische und Testprobleme.
5. Der Schulpsychologe als Schülerorientierter Advokat.

Er setzt sich in dieser letzten Rolle für das Kind, das Minderheitenkind und für Kinder, die im Schnittfeld verschiedener Behinderungen sind, ein (Peterson, 2001). Eine ähnliche Rollenbezeichnung hat eine Studie von Mitcham u.a. (2009) erbracht. Dort wird der Schulpsychologe als

Advokat,

als Champion der sozialen Gerechtigkeit,

als Agent des sozialen Wandels und

als städtischer Schulberater

beschrieben, der marginalisierte Schüler, insbesondere solche mit Schwierigkeiten berät und ihnen hilft (Mitcham, Portman, & Dean, 2009).

Der BDP hat ebenso wie die ISPA, die entsprechende internationale Organisation der schulpsychologischen Berufsverbände, die Aufgaben und Rollenverständnisse stets formuliert und aufeinander abgestimmt. Selbstverständlich geht es um Kooperation, selbstverständlich helfen Schulpsychologen Schulen und Lehrern und natürlich Kindern, Eltern und ihren Familien.

Im Einzelnen lauten die Empfehlungen des BDP (2008) wie folgt:

Schulpsychologie unterstützt und berät Einzelne und Gruppen

- die Schule als System und Institution des Lernens, Lehrens und Erziehens
- Lehrerkollegien und Schulklassen
- Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht

Schulpsychologie unterstützt bei Fragen, die sich aus dem Lehren und Lernen in der Schule ergeben

- Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensproblemen von Schülern
- Förderung individueller Begabungen
- Entwicklung von Förderplänen und Fördermaßnahmen
- Bewältigung von Krisen
- Weiterentwicklung der Professionalität und Persönlichkeit der Lehrkräfte
- Schulentwicklung und Organisationsberatung
- Stärkung der Selbst-Kompetenz, der Sozial-Kompetenz und der Methoden-Kompetenz von Lehrenden und Lernenden

Schulpsychologie unterstützt im schulischen Kontext die

- Information und Beratung der Öffentlichkeit und der Politik zu Fragen der Erziehung, Bildung und Schulentwicklung im schulischen Kontext
- Entwicklung von präventiven Maßnahmen in Schulen
- Maßnahmen zur Fortbildung und zum Erhalt der Gesundheit von Lehrkräften

Die Empfehlungen des BDP orientieren sich bereits an den internationalen Vereinbarungen der ISPA. In einem direkten Vergleich werden die Unterstützungsfunktionen für Schulen und Lehrer - wie auch für Kinder, Eltern und Familien hervorgehoben. In einer ausführlichen Beschreibung im ispaweb.org werden neben den Qualifikationen der Schulpsychologen (siehe Kapitel 7) die Unterstützungsleistungen insbesondere für das

assessment (Bewertung, Beurteilung, Diagnostik),

die verschiedenen Formen individueller und kollektiver **Interventionen** bis hin zur Systemintervention und der therapeutischen auf der anderen Seite,

die **Beratungsleistungen**,

die **Organisationsentwicklung**,

sowie die Verbindung zur **Forschung**

thematisiert.

Aufgrund der auch international beschriebenen Qualifikationen wird die Schulpsychologie hiermit zu dem zentralen Konzentrationspunkt für jegliche Form der evidenzbasierten Interventionen. Die Zeit ist vorbei, dass man z.B. die diagnostische Kompetenz von Lehrern auf das Niveau von DiplomPsychologen heben könnte, oder erwarten dürfte, dass bei der Auswahl von Programmen an Schulen (z.B. Anti Gewalt Programme, Programme gegen

Mobbing) eine sichere Beurteilung ohne statistische Kenntnisse der Versuchsplanung möglich wäre. Hierzu müssen Psychologen hinzugezogen werden.

5.2. Besondere Aufgaben und Rollen der Schulpsychologie

Betrachtet man die internationale Literatur zur Schulpsychologie und zum Arbeitsfeld der Schulpsychologen, so kann man deren Aufgaben auch durch ganz konkrete Themen angeben.

Diese reichen von der Hochbegabung zur Minderbegabung, von der Betreuung von Kindern frisch geschiedener Eltern, von der Vorschulerziehung über die Betreuung von Kindern, die Todesfälle erlebt haben, über Beziehungsverschlechterungen in Schulklassen zu allgemeinen Untersuchungen für alle Schüler. Vom so genannten Screening, zur Frühdiagnose, zum Diabetesmanagement, zur Lösung multikultureller Probleme. Sehr viele Studien beschäftigen sich mit dem Einsatz der Schulpsychologen bei Gewalt, Amoklauf, Migrationsproblemen, soziometrischen Problemen in Schulklassen, die die Voraussetzung für ein effektives Management von Mobbingfällen sind, mit der Behandlung von Kindern, die Kriegserlebnisse gehabt haben, mit der Förderung von Kindern aus Armutsfamilien, Absentismus, Diagnosen in jeglicher Hinsicht, mit Cyber-Mobbing, Bullying und Mobbing, die mehrfach genannt werden. Weitere Themen: Inklusion als Thema, Wutmanagement oder Anger-Management, Krisenprävention oder Krisenintervention, sozial-emotionales Lernen usw.

Es sind eindeutig Aufgaben, die nichts mit dem schulischen Lernen zu tun haben und die deswegen das Arbeitsgebiet der Lehrer, Beratungslehrer, aber auch der Schulsozialarbeiter nicht tangieren. Die Schulsozialarbeit hat eigene Methoden der Gestaltung von freier Zeit und sie ist nicht für die hier genannten Fälle direkt zuständig. Mit ihnen zusammenzuarbeiten ist sicherlich sinnvoll, aber Schulsozialarbeit und Beratungslehrer ersetzen Schulpsychologen nicht.

5.3. Abgrenzung der schulpsychologischen Kompetenz von anderen Kompetenzen

Die generelle Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen von Schulpsychologen, Beratungslehrern und Sozialarbeitern sind grundsätzlich unterschiedlich. Alle drei Berufe haben ein unterschiedliches universitäres Curriculum zu absolvieren, für Beratungslehrer und Schulsozialarbeiter ist Psychologie nur ein immer in den Hintergrund gedrängtes **Nebenfach**. Aus diesem Grunde, wegen der Begrenzung der psychologischen Kompetenz in der

Ausbildung von Beratungslehrern und Schulsozialarbeitern auf Nebenfachniveau, können diese Berufe schulpsychologische Kompetenz nicht ersetzen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Studie aus dem Jahre 2004 von Nickerson und Zhe (2004), die die Rolle der Schulpsychologen in verschiedenen Aufgabenfeldern untersucht haben. Mit einem doch ziemlich überraschenden Ergebnis (Nickerson & Zhe, 2004). So wurde in dieser Studie untersucht: die Arbeit in Krisenteams, im Anger-Management, in der Konfliktlösung, in der Gewalt- und Suizidprävention, der Lehrerinformation, über Krisen der individuellen Hilfe, der psychologischen Ersthilfe, der Nachbereitung von Familien und Schülern nach Krisen, die Konstruktion von elterlichen Selbsthilfegruppen usw.. Interessant und überraschend ist, dass die Psychologen,

1. insbesondere die **Implementation** dieser Maßnahmen leisten.
2. Dass sie solche Maßnahmen **entwickeln** und
3. solche Maßnahmen **evaluieren**.

Das betraf in dieser Studie insbesondere gewalthaltige Krisen und Gewaltausbrüche etc. Das heißt also, die Rolle der Schulpsychologen im Verhältnis zu Lehrern, Schulsozialarbeitern und anderen ist vorrangig eine Implementationsrolle, aber auch die Entwicklungsarbeit von Programmen bzw. deren Evaluation und Kontrolle, obliegt ihnen. Man könnte auch sagen, das anschließende Qualitätsmanagement wird von Schulpsychologen übernommen.

Wie schon an anderer Stelle mehrfach erwähnt worden ist, sollen Beratungslehrer in der internationalen Literatur stärker auf das akademische Leistungsvermögen der Schüler Einfluss nehmen. Sie werden in Programmen eingesetzt, die man als Nachhilfe bzw. Sonderförderung bezeichnen könnte, der Hilfe für milieugeschädigte Kinder im Lernen, in der Steigerung der Motivation für schulische Leistung usw. Das heißt, ein Beratungslehrer wird darauf angewiesen sein, ein guter Lehrer mit fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kenntnissen zu sein, der sich in erster Linie auf Effizienz und Wirksamkeit des schulischen Lernens der Schüler, der Lehrer und der Familien kümmern könnte. Auch im Rahmen dieser Beratungslehrertätigkeit kommt es der internationalen Literatur zufolge ohne weiteres auch darauf an, mit Eltern, Lehrern und anderen Erziehungsberechtigten über schulische Karrieren zu sprechen, es wird dieses individuell oder auch in Gruppen getan, es wird Bezug genommen auf Schulpsychologie und andere Professionen, es wird die Hilfe der Gleichaltrigen organisiert etc. Oder -eine andere Zusammenstellung akzentuiert auch noch

die Hilfe bei Übergängen im Schulsystem, für die Beratungslehrer mit Sicherheit die bessere Qualifikation haben.

Es kann nicht sein, dass eine Hauptfachkompetenz durch eine Nebenfachkompetenz in Psychologie ersetzt werden kann. Ein NC – Studium ist die Psychologie seit den 70er Jahren, d.h. dass die Studierenden in diesen Fächern mit einem erheblich komplexen und schwierigen Forschungsgegenstand konfrontiert werden und dass sie insbesondere auch in der Lage sind, die Fortschritte der Wissenschaft in der Fachliteratur zu verfolgen und auf ihre Relevanz für den praktischen Alltag zu überprüfen. Diese Fähigkeit wird bei Sozialarbeitern und auch bei Beratungslehrern nicht gefördert. Nur der Schulpsychologe ist bei den gegenwärtigen Ausbildungsinhalten in der Bundesrepublik in der Lage, einen Anschluss an die internationale empirisch-psychologische Forschung zu halten. Daraus ergibt sich seine besondere Kompetenz für die Aufgaben, die in diesem Kapitel in ihrer Breite und Differenziertheit angeschnitten worden sind.

6. Internationale Effektforschung zur Schul- und Beratungspsychologie – welche Effekte erzielen Schulpsychologen und –psychologinnen?

Zusammenfassung Kapitel 6

.....
Die Bedeutung der Effektforschung hat unter dem internationalen Namen „evidence based interventions“ an Sprengkraft und Relevanz gewonnen. Während früher die „überzeugend klingende Argumentation“ für die Akzeptanz reichte, ist heute eine empirische Beweisführung, d.h. die Sicherung der Effekte in einem randomisierten Kontrollgruppendesign (mit Placebo) internationaler Standard. Dieser Standard gilt in der Psychologie schon lange, weshalb die Frage, ob die Schulpsychologie Effekte hat in zwei weitere Fragen und Antworten zerlegt werden muss: 1. Kann Schulpsychologie die Probleme lösen, von denen sie behauptet, sie lösen zu können? Die Antwort ist eindeutig: ja 2. Wo sind die Effekte der Einrichtung schulpsychologischer Dienste für den Erfolg des Gesamtsystems Schule? Die Antwort ist ebenso eindeutig: der Erfolg des Systems stellt sich durch die Kumulation von erfolgreichen Einzelhandlungen her. Wegen der Multifaktoralität etwa der PISA Leistungsmaße kann PISA keine kausal sicheren Schlußfolgerungen erlauben - allerdings haben die guten Staaten bei PISA eine deutlich bessere schulpsychologische Infrastruktur als Deutschland. Allerdings

andere, die schlechter abschneiden, wie z.B. die USA, auch eine wesentlich bessere. Es wird also zunächst dargelegt, dass auf der Grundlage neuester Untersuchungen und strengster Bewertungskriterien (also z.B. abzüglich der Spontanremissionen) in Deutschland und auch international mit rund 10% behandlungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler gerechnet werden muss. Zu den wesentlich beitragenden Ursachenfaktoren gehören schulische Faktoren. Diese Störungen sind psychologische Störungen und lassen sich nicht in Beratungsgesprächen alleine verringern. Sie sind dysfunktional und behindern den Lernerfolg. Sodann wird dargelegt, dass solche Störungen durch Psychologie behandelbar sind. Der entscheidende Effekt wird wie folgt beschrieben: „am Ende der Behandlung stehen 71% der Therapie(Behandlungs-)gruppe besser dar als die Kontrollgruppe“. Dieser Prozentsatz kann als Faustregel für die Effektivität psychologischer Interventionen gelten. Für eine Vielzahl von Effektvariablen schulpsychologischer Eingriffe existieren Metaanalysen, in denen eine Vielzahl von Studien jeweils zusammengefasst werden. Auch diese zeigen durchgehend, dass schulpsychologische Intervention bzw. Prävention erfolgreich ist. Eine kritische Erörterung der Methoden schließt dieses Kapitel ab.

.....

Die weltweite Bewegung der „Evidence-Based Intervention“(EBI) ist an der deutschen Pädagogik und Psychologie zwar nicht spurlos vorübergegangen, aber mit Aufkommen dieser Bewegung wurden schwerwiegende Defizite in der bundesrepublikanischen Evaluationsforschung deutlich. In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich erst langsam die Erkenntnis durchgesetzt, dass nur empirisch gegen Kontrollgruppen evaluierte Maßnahmen unterstützenswert sind, da viele gut gemeinte und überzeugend klingende Interventionen den versprochenen Effekt nicht gezeitigt haben. Die Evidence-Based Intervention Bewegung hat die Psychologie in der Bundesrepublik Deutschland, die ja ohnehin seit Jahrzehnten internationalisiert ist, nicht überrascht. Deswegen kann ein Schulpsychologe mit einer akademischen Ausbildung in Psychologie auf ein breites Arsenal von bereits evaluierten (gegen Kontrollgruppen) Maßnahmen zurückgreifen. Dieses Arsenal von empirisch gegen Kontrollgruppen getesteten Verfahren steht der Schulsozialarbeit, den Beratungslehrern und vielen anderen Berufen, die zwar aber überzeugend auftreten, aber keine empirischen Belege vorzeigen können, nicht zur Verfügung.

Aus diesem Grund, weil auch international Beratungslehrer und Schulsozialarbeiter ihre zweifellos sinnvolle Arbeit zunächst einmal empirisch streng testen müssen, gibt es in der internationalen Literatur auch mehr Evaluationsstudien über den Einsatz von

Beratungslehrern, allerdings kaum welche über die Wirkung der Einstellung von Social-Workers, und bei den Schulpsychologen weltweit überwiegend Hinweise darauf, dass Einzelmaßnahmen in ihrer Effizienz empirisch gesichert sind.

Den Druck, der auch in USA und anderen Ländern auf den Effizienznachweis gelegt wird, kann man daran erkennen, dass z.B. England die Campbell Collaboration gegründet hat, ein auch international beschicktes Institut zur Sicherung der Evidenzbasierung von sozialen Interventionen, und dass in USA z.B. für die Beratungstätigkeit in Schulen ein „Center for School-Counseling Outcome Research“, ein „Center for Student Support Systems“, das „Washington School Research Center“, das „National School Counseling Research Center“, ein „National Institute for School Counseling Evidence-Based Practice“ und einiges mehr gegründet worden ist. Wegen der relativen Größe der Bundesrepublik Deutschland würden sich hier auch zwei oder drei solcher Institute mit unterschiedlichen Schwerpunkten, aber auch überlappenden Bereichen, lohnen.

Der zentrale Punkt ist, dass auch wohlbegründet klingende Maßnahmen, die verbal schlüssig und auch mit Hinweis auf Alltagswissen überzeugen, zur Behebung von Problemen kontraproduktiv sein können. Das schlimmste Beispiel: eins der Anti Gewalt Programme der Stadt Düsseldorf, die durch Psychologen evaluiert wurden, steigerte die Gewaltmotivation der Teilnehmer. Erst wenn ein Programm empirisch erprobt ist, kann man es in der Fläche anwenden. Das relative Selbstbewusstsein der Psychologen weltweit, das sich nicht in einem entsprechenden anspruchsvollen politischen Auftritt äußert, sondern vielmehr in großer Bescheidenheit, mag dazu verleiten, ihre Zunft nicht ganz für so wichtig zu halten. Marktschreier haben offenbar mehr politischen Erfolg dort - wo saubere Wirkungsstudien zählen sollten. Tatsache ist aber, dass die deutsche Schulpsychologie aufgrund ihres politisch zurückhaltenden Auftretens innerhalb des Schul- und Bildungssystems zu den weltweit am schlechtesten ausgestatteten Ländern mit Schulpsychologen gehört. Dieser Zustand verhält sich umgekehrt proportional zur Menge der evidenzbasierten Informationen für die Verbesserung der Praxis.

Ein Grund für die politische Zurückhaltung bei der Optimierung des Schul- und Bildungssystems kann sein, dass der Bedarf an Psychologen im Bereich der klinischen Psychologie derart stark ist, dass keine existenzielle Notwendigkeit bestand und besteht, neue bzw. auch etablierte Berufsfelder zu erschließen, die darüber hinaus auch noch wenig

öffentliche Unterstützung bzw. Anerkennung genießen. Umfragen bei Psychologie Studierenden zeigen auch, dass ein Großteil klinisch-psychologisch interessiert ist.

Eine ähnliche Situation ist auch z.B. in USA zu beobachten. Die „American Counseling Association“ (ACA) mit der Untergliederung „American School Counselors Association“ (ASCA) und vielen berufsspezifisch anderen, fasst alle Beratungsberufe von der Wirtschaft bis zur Schwulen- und Lesbenbewegung zusammen und vertritt diese in der Öffentlichkeit. Die ISPA, die „International School Psychology Association“, oder auch die „American Academy of School Psychology“, die „National Association of School Psychologists“ oder die „American Association of School-Psychologists“ treten wesentlich moderater in der Öffentlichkeit auf. Es gibt auch dort einen Sog in die klinischen Bereiche, weshalb das öffentliche Gewicht der Schulpsychologie nicht so deutlich erscheint wie der Wunsch der vielen Beratungsberufe, in sichere Positionen zu drängen, weil der Markt ihnen bestimmte nachgefragte Positionen nicht zugänglich macht. Die Situation in USA ist allerdings durch eine im Vergleich zu Deutschland bzw. Niedersachsen opulente Ausstattung mit Schulpsychologen gekennzeichnet (Relation 1:1000 statt 1:26000 in NS).

6.1. Verbreitung und Behandelbarkeit von Störungen – Ergebnisse von Metaanalysen

Die professionelle psychologische Behandlung und Betreuung ist insbesondere dort notwendig, wo es nach den internationalen Richtlinien (z.B. ICD 10) um schwerwiegende und nur den Experten zugängliche Probleme unserer Kinder und Jugendlichen geht.

Nach aktuellen Metaanalysen zu urteilen gibt es eine Prävalenzrate von 15 – 22% der Kinder und Jugendlichen, die an einer psychischen Störung leiden. Je nach Definition von Störung gibt es Studien, deren Prozentsatz zwischen 18 und 27% angegeben wird (vgl. Übersicht in Fuhrer, 2005, Lehrbuch der Erziehungspsychologie bzw. Ihle und Esser, 2002 in der Psychologischen Rundschau). In seriösen Metaanalysen wird diese Zahl allerdings kontrastiert mit den so genannten Persistenzraten, d.h. mit dem Prozentsatz von Störungen, die auch nach mehreren Monaten noch vorliegen und nicht spontan geheilt wurden (sog. Spontanremissionen). Die Persistenzraten liegen der Untersuchung von Ihle und Esser (2002) zufolge zwischen 40 und 60% je nach psychischer Störung (in: Psychologische Rundschau).

Wenn man also bei den Prävalenzraten die Hälfte als persistente Störung annimmt, dann **müssen wir circa von 10% (und etwas weniger) gestörten Schülerinnen und Schülern ausgehen, die einer qualifizierten psychologischen Behandlung oder Beratung zugeführt werden müssen.**

In den genannten Metaanalysen sind professionelle Kriterien internationaler Organisationen unter anderem auch ICD 10 oder DMS IV angelegt worden, d.h. es gibt keine Laiendiagnose für ADHS, sondern eine professionelle, am internationalen Standard orientierte Diagnose. Zur Erinnerung: Es gibt Vermutungen, dass von zehn oberflächlich als ADHS diagnostizierten Störungen nur eine den internationalen Standards entspricht.

Wenn also strenge Regeln angelegt werden, muss man damit rechnen, dass an einer Schule von 2000 Schülern circa 200 Schüler mit einer ernsthaften Auffälligkeit behaftet sind. Viele davon werden von Eltern oder Lehrern nicht als solche erkannt. Bei den Amokläufen wundert sich dann die Öffentlichkeit.

Es gab im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Studien, die sich der Frage der Prävalenz des abweichenden Verhaltens gewidmet haben. In der so genannten Berliner Studie kam heraus, dass in jeder Klasse mindestens ein auffälliges Kind war und nur in 7% der Schulklassen keines. Die häufigste Störung war in der Berliner Studie beim Arbeits- und Lernverhalten der Schüler aufgetreten.

Hierzu gibt es weitere Studien, die als **Ursache für die Verhaltensstörungen tatsächlich Schule und das Schulleben ausfindig machen**. Neben Schule sind es insbesondere auch die elterlichen Erziehungsweisen, die solche Probleme erzeugen, aber auch angeborene Schwierigkeiten, etwa im Temperament. Wie auch immer die Ursachensuche ausgeht, der entscheidende Fokus muss auf die Behandelbarkeit und die zukünftige Verbesserung der Verhaltensstörungen gelegt werden. Viele der angeblichen Kausalvariablen, wie frühes Alter der Mutter bei der Geburt des Kindes, niedriges Bildungsniveau, geringes Selbstwertgefühl, niedrige Intelligenz, niedriges Einkommen, fehlender Partner, große Kinderzahl, schwieriges kindliches Temperament sind nicht durch das aktuelle Schulsystem verhinderbar. Bei der Wiederherstellung der psychosozialen Funktionsfähigkeit von Menschen ist die kausale Analyse, die Genese der Störung, immer auch ein Element einer professionellen Behandlung,

aber die Aufdeckung der Ursachen führt nicht dazu, dass man sagen würde, nur wenn wir die Ursachen kennen und beseitigen, wird sich die Persönlichkeit stabilisieren. Es muss auch möglich sein, das ist die schwierige Kunst der psychologischen Behandlung, trotz der Vorgeschichten und möglichen Misshandlungen von Kindern und Jugendlichen eine Überwindung der dadurch erzeugten Probleme anzuregen.

Die neuesten Untersuchungen zum Thema Verhaltensauffälligkeit sind im Zusammenhang mit der **KIGGS – Studie** des Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert Koch Instituts Berlin publiziert worden (die folgenden Angaben sind im Bundesgesundheitsblatt 2007 erschienen). Auch hier finden wir ähnliche Zahlen wie die oben genannten.

Verhaltensauffälligkeiten werden bei 11,5% der Mädchen, 17,8% der Jungen ermittelt. In der angehängten **BELLA – Studie** (Ravens-Sieberer u.a.) findet man bei 22% der untersuchten Kinder und Jugendlichen Hinweise auf eine psychische Auffälligkeit, wobei circa 10% aller Kinder und Jugendlichen als im engen Sinn psychisch auffällig beurteilt werden müssen (Störungen des Sozialverhaltens, Ängste und Depressionen sind die häufigsten Symptome).

Im Jahre 2002 erschien von Fiegert u.a. eine Zusammenstellung der diagnostizierten psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Allgemeinärztlichen Praxis. Die Untersuchung unter Verwendung standardisierter Fragebögen für Kinder und Eltern ergab: 12,5 bis 27% aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland weisen

Verhaltensauffälligkeiten, Leistungs- und emotionale Störungen auf. Ebenfalls in der KIGGS – Studie wurde das Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungssyndrom (ADHS) gemessen und die Autoren Schlack u.a. kommen auf eine Prävalenzrate von 4,8% nur für dieses eine Syndrom. Auch wenn man Gewalterfahrung von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht erfasst, kommt man auf 14,9%, die mehr als einmal Täter waren und auf 5,7% von Kindern und Jugendlichen, die sowohl Täter als auch Opfer von Gewalt gewesen sind.

Interessant ist auch ein weiteres Ergebnis des KIGGS, das sich auf die Feststellung der Ressourcen (vollständige Familien, sozioökonomischer Status usw.) bezieht. Die Autoren (Erhard u.a.) schreiben: „Etwa 78,2% der untersuchten Kinder und Jugendlichen verfügen über ausreichende soziale Ressourcen, 12% können nur auf gering ausgeprägte soziale Unterstützung zurückgreifen und 9,7% zeigen deutliche Defizite in ihrer verfügbaren sozialen Unterstützung.“

Man sieht also, dass unter Anlegung strengster Kriterien (z.B. Zugrundelegung internationaler Klassifikationen von Störungen, Verwendung von standardisierten

Untersuchungsinstrumenten, Berücksichtigung der Persistenzraten) ein als Faustregel sinnvoller Prozentsatz von ungefähr 10% unserer Kinder und Jugendlichen übrig bleibt, der eine professionelle Hilfe über die üblichen Erklärungs- und Behandlungsvermutungen hinausgehende Eingriffe benötigt. Diese Zahl macht die Einsetzung von Schulpsychologen in den weiter oben beschriebenen Relationen weltweit sinnvoll. In allen Ländern werden unter Bezug auf die Prävalenzraten von komplizierteren Störungen Schulpsychologen in größerer Zahl als in Niedersachsen oder in der Bundesrepublik eingestellt.

Es ist zwar nicht Aufgabe dieses Gutachtens, die historischen Gründe dafür zu nennen, aber mit der Weiterentwicklung der Wissenschaften, mit dem weiteren Familienzerfall, mit dem Verlust der Erziehungskompetenz aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen weiter Teile der Bevölkerung wird der qualifizierte Umgang mit dem Nachwuchs vor allen Dingen dort schwieriger, wo es sich nicht um Normalfälle von Kindern handelt.

Behandelbarkeit von Störungen

Natürlich wird immer wieder nachgewiesen, dass die psychischen Störungen mit den in der Forschung als evident wirksam klassifizierten Verfahren in der tatsächlichen Realität erfolgreich behandelt werden konnten.

Damit misst man dann in gewisser Weise auch eine gesamte Qualitätskette, die auch den Effekt der Ausbildung von Psychologen beinhaltet. Von Döpfner und Lehmkuhl liegt im deutschen Sprachraum eine solche Zusammenstellung vor. Die Zusammenfassung von weltweiten Metaanalysen zur Wirksamkeit von Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen erbringen Effektstärken, die zwischen 0,71 und 0,88 liegen (Psychologische Rundschau). Es gibt unterschiedliche Effektmaße, die weiter unten noch kurz relativiert werden. Auf jeden Fall handelt es sich hier um einen Vergleich gegenüber einer unbehandelten Kontrollgruppe und die Amerikaner Skowron und Reinemann verwenden bei der Effektivitätsprüfung psychologischer Interventionen bei Kindesmisshandlung folgendes erklärendes Bild: „Dass die behandelten Kinder und Jugendlichen am Ende der Behandlung besser dastehen als 71%

jener, die in der Kontrollgruppe waren“ (Skowron & Reinemann, 2005). Andere Effektmaße beziehen sich auf Anteile von Standardabweichungen sowie in dem oben zitierten Fall. Bei einer Übersetzung der verschiedenen Maße käme man ungefähr auf den von Skowron u.a. genannten Prozentsatz. Was sich relativ schnell und leicht und besonders wirksam behandeln lässt, ist oppositionelles Verhalten, aber auch Aggression, relativ gut auch Hyperaktivität, Delinquenz, Phobien, Ängste, sozialer Rückzug, auch Depression etc. Multiple Störungen sind durch Psychotherapien nicht einfach zu heilen oder zu bessern.

Was man daran erkennt, ist zweierlei:

.....
1. Eine hundertprozentige Garantie für den Heilungserfolg gibt es nicht. 2. Die Psychotherapie bzw. professionelle psychische Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten verbessert deren Zustand im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe von Menschen mit gleichem Syndrom erheblich.
.....

Mit diesen beiden Punkten sind sowohl unrealistische Versprechungen als auch realistische Einschätzungen der Möglichkeiten psychologischer Behandlung umrissen.

Über die genannten Studien hinaus sind für dieses Gutachten auch noch weitere Metaanalysen berücksichtigt worden.

Bachmann u.a. haben 2008 noch mal in einer Metaanalyse hervorgehoben, dass ADHD die einzige Störung ist, die auch nach bisherigen Erkenntnissen nur unter Einbezug von Tabletten behandelt werden kann, dass aber ansonsten die Psychotherapie und die psychiatrische Behandlung das effektivste Behandlungsinstrumentarium für kindliche Verhaltensstörungen ist (Bachmann, Bachmann, Rief, & Mattejat, 2008a, 2008b). Weiß u.a. belegen einen signifikanten dauerhaften Effekt der psychotherapeutischen Behandlung (Weiss & Weisz, 1995). Baving und Schmidt zeigen, dass die kognitive Verhaltenstherapie für depressive, phobische und Angstbeschwerden ebenso wie bei posttraumatischen Stresssymptomen eine effektive Behandlungsform ist (Baving & Schmidt, 2001a, 2001b). Von Hoag u.a. wird 1997 eine Metaanalyse der Gruppenintervention statt der Einzelintervention vorgestellt. Auch hierbei wird ein großer Effekt berichtet, nämlich dass 73% der behandelten Versuchsgruppe nach einer gewissen Zeit besser sind als die unbehandelte Kontrollgruppe (Matthew James Hoag, 1997; Matthew J. Hoag & Burlingame, 1997a, 1997b).

Die Tatsache, dass man auf evaluierte Elemente in der psychischen und psychiatrischen Behandlung von Kindern und Jugendlichen zurückgreift, ist in den evidenzbasierten Wissenschaften, die es gewohnt sind, die Effektivität von Maßnahmen gegen unbehandelte randomisierte Kontrollgruppen zu testen, eine gewisse Selbstverständlichkeit. Die Qualitätssicherung in diesen Berufen besteht darin, dass während der Ausbildung diese Methoden trainiert und weitergegeben werden und während der Berufstätigkeit die „treatment integrity“ bzw. erfolgstreue Realisierung der evidenzbasierten Methoden kontrolliert wird.

6.2. Effekte der schulpsychologischen Beratung – Ergebnisse von Metaanalysen und Einzeluntersuchungen

Positive Effekte der Arbeit von Schulpsychologen finden sich auch in der deutschen Fachliteratur – die reichen von positiven Effekten in Einzelfällen (Rothe, 1981) bis zu einer aktuellen Studie von Stefan **Siedersleben** und Meltem **Avci-Werning**, Evaluation eines schulpsychologischen Fortbildungskonzeptes „Sich mit Eltern beraten“. In diesem in Niedersachsen durchgeführten Versuch eines landesweiten Fortbildungskonzeptes für Lehrkräfte am Ende des Kurses und nach Durchführung von Elterngesprächen wurden hohe Zufriedenheitseinschätzungen auch von Eltern für die durchgeführte Elternberatung durch Lehrer festgestellt. Schulpsychologen sind in diesem Projekt in ihrer auch international typischen Form eingesetzt: Sie entwickeln Fortbildungskonzepte, die unter anderem auch Lehrer als Adressaten haben, um Lehrer beispielsweise in der Beratung mit Eltern zu unterstützen, können diese entwickelten Verfahren auch selber evaluieren, weil sie über den nötigen statistischen Sachverstand verfügen.

Von Steiner in Innsbruck liegt eine Evaluation von 180 schulpsychologisch beratenen Schülern und Eltern über die Bildungsberatung vor (Steiner, 1994). Eine Metaanalyse für „School-Based-Studies of Psychotherapy“ (Prout & DeMartino, 1986), d.h. die Durchführung von Therapie im Rahmen der Schulpsychologie, zeigt insgesamt eine effektive Wirkung („moderately effective“ bedeutet ungefähre Besserungsraten gegenüber Kontrollgruppen bei 60 bis 70%). Pauschale Nachweise einer effektiven Beratung innerhalb der Schulpsychologie werden von Athanasiu berichtet (Athanasiou & Gredler, 2005), School-Counselor (L. Webb,

Lemberger, & Brigman, 2008; L. D. Webb, Brigman, & Campbell, 2005) berichten ebenfalls effektive Beratung, die sich an der Schullaufbahn ablesen lässt (Montgomery, Meyer, & Smart, 2008)(kritisch zu Athanasiou), wobei die Kritiker die Effektivität ebenfalls hervorheben und nicht in Frage stellen.

Pauschale Zuschreibungen von Effektivität werden, wie jetzt schon mehrfach exemplifiziert, durch Metaanalysen vorgenommen. Die American Counseling Association hat sich sehr stark für eine Zusammenstellung der effektiven Schulberatung gemacht und auch Zusammenstellungen der Effektivitätsstudien vorgelegt, denen eigentlich aus Sicht des Gutachters keine weiteren Bemerkungen hinzuzufügen sind.

Allerdings gehen hier Bewertungen von School-Counselors, die ja durchaus auch Psychologen sein können Schulpsychologen im engeren Sinne, ein wenig durcheinander. School-Counselor werden aber in USA z.B. in Fragen der Statistikkenntnisse und der differenzierteren Argumentation mit seelischen Störungen ebenso ausgebildet wie Psychologen. Hier ist keine Vergleichbarkeit mit Deutschland gegeben, da im Rahmen des normalen Pädagogikstudiums bis zur Diplombildung vor wenigen Jahren eine statistische Expertise mit dem Diplom-Studiengang Pädagogik oder Sozialpädagogik an den Fachhochschulen nicht verbunden war. Die Berufe der Diplompädagogen und Diplompädagoginnen bzw. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sind nur eher zufällig im Bereich der psychologisch-empirischen Forschung und in der Beurteilung neu erschienener Fachzeitungsartikel professionalisiert worden. Die im Folgenden zu nennenden Erfolge von Counselors und Schulpsychologen gelten also nur für einen sehr anspruchsvollen Ausbildungsstatus der betreffenden Professionen.

Diese Vermischung wird in folgendem Zitat der American Counseling Association deutlich: „Based on it’s research the institute of medicine has concluded that mental health and **psychological** services were essentiell for many students to achieve academically, and recommanded that such services be considered mainstream, and not optional.“ D.h. sie sind notwendig und keineswegs ein optionales Angebot.

Auch diese Eingrenzung bezüglich der Qualifiziertheit der tätigen Personen kann nur dann zu einem Effekt führen, wenn eine gewisse **Quantität** der Ausstattung eines Landes mit Schulpsychologen bzw. professionalisierten Beratern erreicht ist: „The current US average is

488:1.“ Es gibt Verbände in USA wie etwa die American School Health Association, die eine Relation von 1:250 anstrebt, d.h. ein professionalisierter Berater oder Schulpsychologe auf 250 Kinder.

Etwaige Vorbehalte der Art, dass man natürlich nicht von null auf diese wünschenswerten Relationen kommen kann, sind selbstverständlich und müssen auch nach Lektüre dieses Berichtes dem Gutachter nicht entgegengehalten werden. Es geht hier schlicht und einfach darum, dass Deutschland und Niedersachsen insbesondere eine wichtige Entwicklung zur Verbesserung der Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in der Vergangenheit verschlafen haben.

Die Zusammenstellung der Effektivitätsstudien, die die American Counseling Association gesammelt hat, umfasst insgesamt 32 Punkte. Die Zusammenstellung konnte aus urheberrechtlichen Gründen hier nicht abgedruckt werden - ist aber über die website der ACA einsehbar.

Dennoch ist eine Zusammenfassung aus Sicht des Gutachters sinnvoll: Insgesamt haben quantitative Studien genauso wie Metaanalysen und Zusammenstellungen von Fachliteratur in vielerlei Hinsicht einen positiven Effekt auf die Schüler und Schülerinnen empirisch gezeigt. In der Vermittlung von sozialen Fähigkeiten, in der Lösung von Disziplinproblemen, in der Unterstützung der schulischen Laufbahn, in der Hilfe für Kinder, die Familienprobleme haben, war die professionelle Beratung genauso erfolgreich wie in der Streitschlichterbewegung, in der Gesundheitsvorsorge, im erfolgreichen Eingriff gegen Viktimisierung und Bullying. Von diesen Erfolgen der professionellen Schulberatung konnten auch einige Staaten der USA überzeugt werden, so dass sie ihre Gesetze und Erlasse entsprechend geändert haben. Bei Übergängen im Schulsystem konnten Berater ebenso helfen wie bei der Verbesserung des Schulklimas, das aber auch nur, wenn die Berater von der Schulleitung und vom Kollegium akzeptiert wurden. Die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern konnte durch Berater verbessert werden, wichtig dabei ist, dass die Beratung umso günstiger ist, je stärker sie in entwicklungspsychologischen Theorien basiert und empirisch untersucht worden ist. Übrigens ein Hinweis darauf, dass eine psychologische Professionalisierung in jedem Fall notwendig ist. Mit Schulberatung kann das Drop Out, der Absentismus, können depressive Probleme behoben werden, können unruhige Schulklassen stärker beruhigt werden, die

Zukunftspläne von Schülern realistischer gestalten, die allgemeine Schuleinstellung verbessert werden usw.

Es gibt mehrere Zusammenfassungen aus der Pressearbeit und den verschiedenen Untergliederungen der American Counseling Organisation, insbesondere auch der School-Counselor und der Schulpsychologen, die insgesamt diesen Eindruck bestätigen: Es gibt genügend Effektivitätsuntersuchungen, die zeigen, dass Probleme von Schülern und Schülerinnen behoben werden können. Es fehlen weitestgehend in dem Forschungsoeuvre Studien, in denen die finanziellen Kosten aufgerechnet werden gegen die Kosten der Verhaltensstörungen. So weiß man, dass eine rechtzeitig einsetzende kindergartenähnliche Betreuung von Kindern in Kindergärten die Wohlfahrtskosten in USA erheblich senken konnte. Eine vergleichbare Untersuchung für den Einsatz von Schulpsychologen und professionellen Schulberatern konnte vom Gutachter nicht gefunden werden. Insgesamt aber handelt es sich um nachgewiesene multiple, in vielfältigen Bereichen nachweisbare Erfolge, deren Zusammenwirken zu einem messbaren Erfolg für eine Sozietät führen muss.

6.3. Methodische Kriterien der Effektforschung und ihre Problematisierung

Ehe man die Erfolge der Schulpsychologie und professionellen Beratung zu plakativ darstellt, muss natürlich darauf hingewiesen werden, dass es eine ganze Reihe von Problemen gibt, die mit jeder Evaluation zusammenhängen:

1. **Welche psychologische Maßnahme wurde evaluiert?** Die Evaluation von soziometrischen Testen zur Ermittlung von Außenseitern kann ein anderes Resultat haben als die Prüfung einer Beratungssitzung oder einer psychotherapieähnlichen wiederkehrenden Maßnahme über ein halbes Jahr.
2. **Welche Kriterien wurden zur Überprüfung des Erfolges herangezogen?** Manchmal handelt es sich um Selbstaussagen der Schüler und Schülerinnen, der Eltern, der Lehrer, d.h. es wird die allgemeine Akzeptanz einer Maßnahme geprüft und in einigen Fällen handelt es sich um standardisierte Diagnosen, die allerdings auch weiter oben schon dargestellt worden sind.
3. **Die Studien benutzen unterschiedliche Effektgrößenmaße.** Der hier immer wieder zitierte Prozentsatz um 70%, Besserung der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, gilt als moderately effective, also als moderat effektiv, wird aber in dieser Form nicht von allen Studien verwendet, manche Studien verwenden

Effektmaße, die man als Anteil oder Mehrfaches einer Standardabweichung gegenüber der Kontrollgruppe interpretieren kann. Ein Mittelwert plus – minus einer Standardabweichung umfasst ungefähr 68% der Fälle. Wenn eine Maßnahme ungefähr fast eine Standardabweichung ausmacht, dann kann man auch im Alltag mit einem sichtbaren und spürbaren Effekt rechnen.

4. **Reaktive Messverfahren:** Manche Verfahren, mit denen man die Kriterien (s.o.) misst, sind verfälschbar durch Wohlwollen oder Übelwollen, andere wie z.B. Videoaufzeichnungen sind durch subjektive Meinungen nicht verfälschbar.
5. Auch die **Auswertungsmethoden** sind nicht in allen Fällen angemessen, es gibt passende, ausreichende, aber auch sehr gute Auswertungsmethoden von randomisierten Kontrollgruppendesigns.
6. **Randomisierte Kontrollgruppendesigns** lassen sich nicht immer durchführen, manchmal werden auch so genannte **Eigenwartegruppen** als Kontrollgruppen gesetzt, manchmal werden mehrere Interventions- und Therapieformen etwa in einem Versuchsplan, der sich lateinisches Quadrat nennt, getestet, was in den Resultaten nicht immer zu plakativen Überhöhungen der Resultate Anlass geben sollte.

Schließlich und endlich sind **statistische Metaanalysen** erwähnenswert, in denen Daten aus sehr unterschiedlichen Untersuchungen zusammengezählt werden (Es ist in der internationalen Forschung üblich, Daten auszutauschen, damit Kollegen und Kolleginnen ihre eigenen Analysen mit dem fremden Datensatz durchführen können). Diese Art von statistischer Metaanalyse ist nicht immer sinnvoll. Besser ist es, möglichst viele Replikationsstudien zusammenzustellen und neben einer theoretisch-inhaltlichen oder empirischen Zusammenfassung der gefundenen Resultate stärker auf die Replizierbarkeit von Befunden zu achten. Bei einer Zusammenlegung der Versuchspersonen aus mehreren Studien können erhebliche Fehler passieren, unter anderem wären große Studien wichtiger als kleine Studien, was nicht immer angemessen ist.

Entsprechend den hier gemachten Anmerkungen sind auch in der aktuellen Literatur immer wieder methodische Diskussionen zu finden, und zwar auch schon in den 60er Jahren (Landy, 1964; Schuettler-Janikulla, 1964). Von Wilson wird etwa 1985 die Zulassung von methodologisch schwachen Studien in Metaanalysen kritisiert (Wilson, 1985). Kritische Analysen und Hinweise zur richtigen Interpretation von Effektmaßen liefert Volker (Volker, 2006). In der aktuellen methodischen Diskussion geht es um hier nicht in ihrer Komplexität

darstellbare Verfahren wie das Hierarchical Linear Modelling (HLM), um Mehrebenenanalysen und andere heute häufiger verwendete Methoden, die zwar schon länger existieren, aber ihre Prominenz erst durch die Evidence-Based Interventions Bewegung bekommen haben. Auch diese Bewegung zwingt zu einer besseren Übersicht über tatsächlich effektive Methoden und stimuliert gleichzeitig auch die Sicherung dessen, was man methodisch bislang herausgefunden hat. Auch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden ist wieder ein Thema (Powell, Mihalas, Onwuegbuzie, Suldo, & Daley, 2008). Manchmal entwickeln sich experimentelle Studien mit randomisierten Kontrollgruppendesigns erst aus einer umfangreichen deskriptiven und korrelationalen Forschung heraus. Darauf machen andere Studien aufmerksam (Bliss, Skinner, Hautau, & Carroll, 2008). Die Autoren stellen an Hand von fast 1000 Publikationen der Jahre 2000 bis 2005 in vier Schulpsychologie-Fachzeitschriften nur 8% fest, die kausal-experimentell sind, zusätzliche 4%, die kausal-komparativ sind und nur 2% Metaanalysen. Genau diese Arten von Forschung sind angesichts des überwältigenden Oeuvres von deskriptiven und korrelativen Studien in Zukunft zu fördern.

7. Qualitätskennzeichen der Arbeit schulpsychologischer Dienste

Zusammenfassung Kapitel 7

.....
Das wesentliche Qualitätskennzeichen eines schulpsychologischen Dienstes ist die Verwendung von Methoden, die ihre Effektivität in einem strengen Evaluationsdesign gegen eine Kontrollgruppe erwiesen haben. Das ist in der Psychologie durchgehend der Fall. Sodann ist, wenn man das erfolgreiche Wirken der Schulpsychologie merken soll, eine gewisse kritische Mindestgröße der schulpsychologischen Versorgung notwendig. Für das Land Niedersachsen wären ca. 250 Stellen für Schulpsychologen nötig, um den internationalen Standard zu erreichen (Ist-Zustand: 48 besetzte Planstellen 2008). Sodann - nach Evidenzbasierung und Mindest-Quantität- ist die richtige Kooperation und Aufgabenverteilung zwischen Lehrkräften, Beratungslehrkräften und Schulsozialarbeitern herzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Berufe nicht wechselseitig konvertierbar sind und dass die Schulpsychologen über Qualifikationen verfügen, die ein langes und spezialisiertes Studium erfordern. Die richtige Organisationsform für eine professionelle schulpsychologische Infrastruktur zu finden, wäre eine weitere Aufgabe: entsprechende Erlasse, die Sicherung der universitären Verankerung und Mitbeteiligung der

Schulpsychologie ebenso wie ein effektives Supervisionssystem (kollegiale Supervision wie bei Therapeuten) müssen in Kraft gesetzt werden.

Die Problematik von Effektivitätsstudien, die auch durch methodische Verfeinerung nicht aufgehoben werden kann, ist die Frage, auf welchem Entwicklungsstand und auf welcher praktizierten Basis von evidenzbasierten Methoden die entsprechenden Effektivitätsstudien durchgeführt worden sind. Es gibt im internationalen Forschungsoutput durchaus Hinweise, dass die Arbeit der Schulpsychologen früher, etwa 70er oder 80er Jahre nicht so positiv beurteilt wurde wie in den neueren Studien. Das hängt, wie jetzt mehrfach auch erläutert worden ist, mit dem Entwicklungsstand der Disziplin zusammen. Für die Forderung nach Aufbau eines leistungsfähigen schulpsychologischen Dienstes sind also nicht nur Forderungen nach Quantität sondern auch nach Qualität und der richtigen Organisation und der effektiven Zusammenarbeit mit anderen Personen im Schul- und Bildungssystem zu stellen. Dem ist abschließend dieses letzte Kapitel gewidmet.

7.1. Die richtige Quantität – Verhinderung von langen Wartezeiten und Burnout

Die internationalen Forderungen nach Schulpsychologenstellen liegen bei einer Relation von 1:500 Schülern. Davon ist Niedersachsen und auch Deutschland insgesamt weit entfernt. Da solche Quoten nicht plötzlich und innerhalb weniger Jahre erreicht werden können, muss ein entsprechender Ausbauplan entwickelt werden. Wie weiter oben erläutert, wäre eine Zielmarke von 250 bis 350 Stellen für Schulpsychologen und Schulpsychologinnen in Niedersachsen dringend notwendig.

Illustrative Befunde und Recherchen zeigen, dass an manchen schulpsychologischen Beratungsstellen die Wartezeit für Eltern, aber auch für Lehrer, manchmal mehrere Monate dauern. Das heißt, eine Hilfe kann erst dann angeboten werden, wenn ein Teil der Probleme zwischenzeitlich schon auf andere Art und Weise gelöst wurde.

Wenn die Zahl der Schulpsychologen in einer Region zu niedrig ist, kann man auch nicht mit positiven Effekten auf das Schul- und Bildungssystem rechnen. Es gibt eine kritische untere Grenze, ab der Fragen der Effektivität erst sinnvoll zu stellen sind. Wie der internationale Überblick gezeigt hat, haben viele Länder den Sinn und die Effektivität von Schulpsychologen

erkannt, die ja nicht nur für Schüler da sind, sondern auch für deren Lehrer, Eltern und für das System Schule insgesamt.

Bei Untersuchungen zur Berufszufriedenheit unter Schulpsychologen werden durchaus positive Aspekte immer wieder hervorgehoben, unter anderem, dass man nicht nur defizitorientiert arbeitet (Miller, Nickerson, Chafouleas, & Osborne, 2008), die relative Selbständigkeit, die Kooperation mit anderen, die große Nachfrage, die das Gefühl gibt, dass man wichtig ist, sind weitere Positiva der Position von Schulpsychologen. Empirisch ist aber auch gesichert (VanVoorhis & Levinson, 2006), dass die staatliche Unentschiedenheit im Umgang mit dem organisatorischen und politischen Status der Schulpsychologie zu Problemen führt. Die Berufszufriedenheit der Schulpsychologen in USA hat einer Dissertation zufolge (Worrell, 2007; Worrell, Skaggs, & Brown, 2006) zugenommen, was auf die Zunahme effektiver Interventionen und auf die Ausgestaltung des Berufes der Schulpsychologen zurückgeführt wurde.

7.2. Die richtige Qualität, die Sicherung der Evidenzbasierung von Methoden und die Qualitätssicherung im schulpsychologischen System

In der internationalen Literatur ist, wie bereits mehrfach erwähnt, die Evidenzbasierung der angewendeten Methoden das beherrschende Thema (Bacon, 2008; Bates, 2005; Guli, 2005; Kratochwill & Shernoff, 2003, 2004; Kratochwill & Steele Shernoff, 2004; Kratochwill & Stoiber, 2000, 2002; Schedler & Institut fuer Finanzwirtschaft und, 1997) - **es steht ein umfangreiches auf Erfolg streng getestetes Methodenrepertoire für Schulpsychologen zur Verfügung.**

Zahlreiche Untersuchungen widmen sich auch bereits der Aufnahme dieser neuen Bewegung in der Praxis (The Evidence-Based Intervention Work Group, 2005). Auch in Randbereichen, etwa der Beratung von Sonderpädagogen, spielt die Evidenzbasierung von Methoden eine große Rolle.

Ansonsten muss durch ein Qualitätssicherungssystem, das mit den Berufsverbänden und den anderen Berufsgruppen entwickelt werden muss, z.B. auf die „treatment Integrity“ geachtet werden, d.h. dass die evidenzbasierten Methoden auch integer, d.h. richtig angewendet

werden (Cochrane & Laux, 2008), oder: dass ein Supervisionssystem für Schulpsychologen eingerichtet wird (Zins & Murphy, 1996), oder: dass die Zeitverwendung und die Aufgabenstellung für Schulpsychologen überlegt und abgestimmt wird, oder : dass die Rolle und Funktion der Schulpsychologen für die Verbesserung des Schulsystems und der situativen Analyse in den Blick genommen wird (Annan, 2005 in School Psychology International) (George, White, & Schlaffer, 2007), oder: dass die Interventionen bei Eltern und Familien evidenzbasiert geprüft werden (Carlson & Christenson, 2005) (Christenson & Carlson, 2005; Ollendick, 2005), oder: dass bei Diagnosen, die Schulpsychologen treffen, ein transparentes Verfahren der Integration von Methoden, die diese Psychologen anwenden, stattfindet (Riccio & Rodriguez, 2007)

Die verschiedenen Aspekte einer Qualitätssicherung, die Qualitätsstandards und Kataloge, die Bestandteile der Stellenbeschreibung von Schulpsychologen und Schulpsychologinnen werden müssen, sollten durch einen Beirat aus berufsständischen Vertretern, der Wissenschaft und des Schulsystems bestehen.

7.3. Die richtige Kooperation und Aufgabenverteilung von Lehrkräften, Sozialpädagogen, Beratungslehrern und Schulpsychologen

Auch als externer Beobachter kann man schnell herausfinden, dass der Einsatz von Schulpsychologen mit folgenden Problemen belastet ist:

1. Es gibt mittlerweile und zum Teil auch deswegen, weil man das etwas höhere Salär der Schulpsychologen scheute, eine Vielfalt von Beratungs- und Betreuungspersonal außerhalb der Lehrerschaft. Zum Teil bedingt durch die Ganztagschulbewegung sind sehr unterschiedlich professionalisierte Berufe in die Rolle von Helfern und Beratern der Schulkinder und Schuljugendlichen geschlüpft. In einer solchen Situation fehlen klare Aufgabenverteilungen, da die Klienten nicht immer wissen, an wen sie sich bei welchen Problemen wenden müssen.
2. Aus der unklaren Aufgabenverteilung folgte ein berufsständischer Konkurrenzkampf. Die Psychopathologisierung der Schülerschaft wird unter anderem gerade von den Konkurrenzberufen, die als Schulsozialarbeiter, Beratungslehrer, Berater und ähnliche tätig sind, als Gegenargument angeführt. Man sollte klar sehen, dass hier ein

Konfliktfeld um zukünftige Stellen entsteht, das nur durch strenge Evidenzbasierung geklärt werden kann.

3. Insbesondere in der Bundesrepublik besteht die Befürchtung, dass die Arbeit des Schulpsychologen einen Menschen **etikettiert**. Die historische Ächtung der Psychologie in Deutschland mag hier immer noch eine gewisse Rolle spielen.

Diese Befürchtungen sind auch empirisch untersucht worden. So hat Love im Jahre 2009 in einer Umfrage herausgefunden, dass für die Klienten, also Lehrer, Eltern und Schüler die Vielfalt der existierenden Berufe, insbesondere Social Worker und Schulberater und Schulpsychologen unklar ist. Diese neue Studie soll stellvertretend für andere stehen, die eine klare Aufgabenverteilung zwischen Beratungslehrern, Schulsozialarbeitern und Schulpsychologen fordern. Konflikte mit anderen Berufen, etwa mit Sozialarbeitern oder auch Sonderpädagogen sind ohne weiteres denkbar, wenngleich sie in empirischen Untersuchungen nicht so dramatisch beschrieben werden (Agresta, 2004, 2006; Arivett, Rust, Brissie, & Dansby Virginia, 2007; Love, 2009). Gerade Sonderpädagogen empfinden sich aufgrund ihrer Ausbildung häufig in noch etwas größerer wissenschaftlicher Nähe zu Schulpsychologen, was der Konflikthaltigkeit ihrer Beziehung nicht unbedingt abträglich ist. In der soeben genannten empirischen Untersuchung halten Sonderpädagogen die Arbeit von Schulpsychologen für mäßig wichtig (moderately important).

Je mehr Schulpsychologen Zeit in den Schulen verbringen und für die Lehrer erreichbar sind, desto besser werden sie von Lehrern beurteilt (P. Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005; P. T. Farrell, Jimerson, & Oakland, 2007). In USA begründen Untersuchungen in allen fünfzig Staaten der USA die Art und Weise der Zusammenarbeit als Grundlage für deren Verbesserung. Eine gute Zusammenarbeit mit den Schulpsychologen führt bei Lehrern dazu, dass sie auch die Arbeit der Schulpsychologen positiv bewerten, insbesondere wenn wirksame Methoden zur Verbesserung des Unterrichts vermittelt werden (Peterson u.a., 1998 auf der Annual Convention der NASP). Die Zeit, die Schulpsychologen in der Schule verbringen, hängt mit ihrer Bewertung zusammen (Jorge Eduardo Gonzalez, 2001; N. Gonzalez, 2008)(Jorge E. Gonzalez, Nelson, Gutkin, & Shwery, 2004). Eltern haben insgesamt ein positives Image gegenüber schulpsychologischer Arbeit. Lehrer an Gymnasien tendieren eher dazu die Arbeit abzuwerten (Elbing & Seitz, 1994). Eltern und Familien bewerten eine schulpsychologische Arbeit positiv (Abgottspon, 1994). Eine deutsche Untersuchung von Günter Vetter aus dem Jahre 1991 untersucht die tatsächlich verbreitete Etikettierungsfurcht,

die in Deutschland dann herrscht, wenn jemand zu einem Psychologen muss. Die Studie aus dem Jahr 1991 zeigt in der Tat eine derartige Etikettierungsfurcht, allerdings sind stigmatisierende Sichtweisen unter den untersuchten Hauptschülern signifikant weniger häufig verbreitet als unter Schülern höherer Schulformen (Schmalohr, 1984, 1995; Vetter, 1985, 1989, 1991). Eine nationale Studie aus dem Jahre 1975 von Schürin-Grauert-Basler (Psychologie in Erziehung und Unterricht) zeigt allerdings, dass die Eltern überwiegend zufrieden waren mit den Leistungen der Schulpsychologen. Eine Studie aus dem Jahre 1993 (Süddeutschland) untersucht die Wünsche der Familien an die Arbeit von Schulpsychologen, wobei diese insbesondere wünschen, dass in einem hilfreichen Gespräch mit ihnen erarbeitet wird, woher die Probleme ihres Kindes kommen und dass aus diesem Gespräch wirksame Ratschläge erwachsen (Haering & Goelitz, 1993).

Für die Entwicklung einer richtigen und wirksamen und alle Seiten zufrieden stellenden Aufgabenverteilung zwischen Beratungslehrern, Schulsozialarbeitern, Ganztagskräften und Schulpsychologen ist eine klare Aufgabenverteilung zu erarbeiten.

An dieser Stelle kann nur mit Blick auf die existierenden Diplomprüfungsordnungen für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Diplompsychologen sowie auf verschiedene Masterstudiengänge in den genannten Disziplinen hingewiesen werden. Diese enthalten wesentliche Punkte der Qualifizierung von Psychologen nicht. International werden für Schulpsychologen gefordert: (ISPA Web)

1. Die Erarbeitung grundlegender psychologischer Kenntnisse
2. Die Entwicklung von professionellen Entscheidungskompetenzen
3. Der Erwerb von Forschungskompetenzen und statistischen Fähigkeiten
4. Eine Verstärkung interpersoneller, interaktiver Qualitäten
5. Die Kenntnis ethischer Grundsätze
6. Die Etablierung professioneller Werte.

Die International School Psychology Association nennt folgende Prinzipien für ihre Arbeit als Organisation (ispaweb.org, zusammengefasst):

1. Verstärkung der Anwendung psychologischer Prinzipien in der Erziehung
2. Verstärkung der Kommunikation über geistige Gesundheit mit allen, die an Schulen arbeiten
3. Ermutigung der Ausbildung und Einstellung von Schulpsychologen
4. Verstärkung der psychologischen Rechte aller Kinder und Jugendlichen
5. Initiierung und Verstärkung der Kooperation mit anderen Organisationen mit ähnlichen Zielen
6. Eintreten gegen jede Art von Diskriminierung

Die Verbindung mit ethischen Prinzipien ist ebenso wie die Kooperation auch für den BDP gültig:

- Professionelles Handeln nach dem aktuellen Stand der psychologischen Wissenschaft
- Arbeit im Team und interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Reflexion des eigenen beruflichen Handelns durch regelmäßige Supervision
- Regelmäßige Tätigkeiten in der Einzelfallhilfe sowie in der systemischen Beratung von Schulen und Gruppen
- Regelmäßige Fortbildung in den Bereichen Diagnostik, Therapie, Beratung, System- und Organisationsberatung
- Maßnahmen zur regelmäßigen Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit
- Orientierung an den berufsethischen Grundsätzen des Berufsverbandes und den rechtlichen Grundlagen

Die existierenden MA-Ausbildungsgänge für Psychologen, die erst kürzlich entwickelt worden sind, sehen beispielsweise (Beispiel Konstanz) Kognition und Gehirn, Handlungspsychologie, Entwicklungspsychologie, Leistung und Lernen bei der Arbeit, Selbstregulation im Arbeitskontext, psychotherapeutische Methoden, Störungsdiagnostik, Praxis der Intervention, neuropsychologische Diagnostik und Methoden, neuropsychologische Rehabilitation vor. Vergleichbare Themen findet man bei Beratungslehrern, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen nicht.

Es muss sichergestellt werden, dass künftige Schulpsychologen, Beratungslehrer u.a. selbständig in der Lage sind, den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt auch selbständig zu erarbeiten, d.h. vor allem englische Texte lesen können und statistische Analysen kritisch und kompetent bewerten können.

So wie praktizierende Mediziner in der Lage sind, wissenschaftliche Arbeiten zum Fortschritt der Medizin selbständig zu lesen und zu bewerten, so muss dies ein Ziel auch für das Beratungspersonal in Schulen sein. Wer darauf angewiesen ist, dass man ihm erklärt, was bedeutsam ist, wer selbst nicht überprüfen kann, ob diese Aussagen stimmen, wer die Quellen, die Fortbilder für ihre Aussagen nennen, nicht selbständig auf Seriosität prüfen kann, kann nicht dynamisch und aktiv die Arbeit weiterentwickeln. Die Teilnahmefähigkeit an der internationalen empirischen Beratungs- und schulpsychologischen Forschung muss

deshalb das entscheidende Kriterium für die Auswahl von geeigneten Bewerbern und Bewerberinnen sein. Die anderen Fähigkeiten sind zusätzlich notwendig und sollten insbesondere bei Vorliegen von vielen Bewerbern dann entsprechend berücksichtigt werden.

7.4. Die richtige Organisation

Der BDP selber hat in einer Art von Glosse die organisatorischen Probleme des richtigen Einsatzes von Schulpsychologen karikiert: 1. In der Beratungsstelle verkriechen. 2. Keine Informationen an Schulen geben. 3. Partei ergreifen. 4. Individuenzentriert arbeiten. 5. Lehrer beschimpfen, Eltern beschimpfen und kritisieren. 6. Lehrer mit Psychospielen traktieren.

Daraus ergibt sich, wenn man es umdreht, dass der Schulpsychologe in engem Kontakt mit den Schulen seines Zuständigkeitsbereiches steht und dass er an besonderen Ereignissen auch teilnimmt. Er pflegt eine transparente Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schulen ohne die besondere Verschwiegenheitspflicht zu verletzen. Die gelingende Kooperation ist für die Akzeptanz der Schulpsychologie und für die Sache günstig. Hierzu gibt es im nationalen und internationalen Oeuvre eine Reihe von Studien (Anthun, 2000; Anthun & Manger, 2006; Gysbers, 2004; Heiz, 2005; Power, 2006).

Aus der Kleingruppenpsychologie weiß man aber, dass eine Kooperation insbesondere dann gelingt, wenn im gegenseitigen Einverständnis die Aufgaben richtig verteilt werden und jeder jeweils bei der Erledigung seiner eigenen Aufgaben an die mögliche Relevanz für die anderen denkt. Die Kooperation kann nicht in dem Sinne verordnet werden, dass vor Ort die jeweiligen Kompetenzen immer noch ausgehandelt werden müssen, sondern man sollte eine solche Kooperation und Vernetzung möglichst konfliktfrei organisieren.

Für den Ausbau eines leistungsfähigen schulpsychologischen Unterstützungssystems ist allerdings auch die Einbeziehung der Forschung und der Universitäten bzw. Hochschulen notwendig. Einerseits muss sich die Wissenschaft durch praxisnahe Forschung und durch Anwendungsbezug ihrer Forschung für die Schulpsychologie engagieren, sie muss mit den wissenschaftlichen und berufsständischen Verbänden nach dem Muster der amerikanischen

Psychologie Allianzen bilden und Ausbildungsordnungen für Schulpsychologen an einer der Hochschulen Niedersachsens etablieren.

8. Handlungsperspektiven für Niedersachsen

Das Gutachten hat gezeigt, dass es sich bei den schulpsychologischen Diensten weltweit um anerkannte und effektive Dienste handelt, die ihre Erfolge eindrucksvoll untermauern können.

Demgegenüber ist die Situation der Dienste in Niedersachsen bedauernd spärlich und extrem unterentwickelt. Man sollte meinen, daraus könne eine resignative Haltung erwachsen. Zumal der Abstand zum internationalen Standard sehr groß ist.

Demgegenüber wird hier die Ansicht vertreten, dass eine solche Situation zu schnellen politischen Erfolgen führen kann und sich deswegen ein schnelles Handeln lohnen würde.

Die Einstellung von Schulpsychologen stößt in der Bevölkerung und bei den Verbänden ausschließlich auf Wohlwollen -lediglich der professionelle Verdrängungswettkampf hinter verschlossenen Türen gäbe zur Sorge Anlass. Mittlerweile müsste aber auch in Deutschland klar sein, dass Schulpsychologen einen unigen und durch andere Professionen nicht ersetzbaren Dienst an Schule, Schülern, Lehrern leisten.

Weil der Ausbaustand so niedrig ist, kann bereits durch Einstellung von 30 bis 40 Schulpsychologen schnell eine bessere Relation erreicht werden, und der letzte Platz im innerdeutschen Vergleich abgegeben werden. Mit einem Aufbauplan, an dem alle relevanten Gruppen beteiligt sein werden, kann dann schrittweise die anzustrebende Zahl von 250 Schulpsychologen für Niedersachsen erreicht werden.

Der in den letzten Jahren zu beobachtende rasante Ausbau der wissenschaftlichen Schulpsychologie kommt einem Schulpsychologischen Dienst quasi „im Aufbau“ als besonderer Gestaltungsspielraum zugute. Von Anfang an - und ohne Regelungshypothesen der Vergangenheit- kann eine neue professionelle, schulpsychologische Infrastruktur aufgebaut werden. Die muss - wenn sie dem internationalen Kenntnisstand zur Schulpsychologie entsprechen soll - auch in enger Kooperation mit der universitären

psychologischen Forschung und Lehre gestaltet werden. Durch Vereinbarungen muss gewährleistet werden, dass Schwerpunkte im Masterstudium gesetzt werden können.

Der Gestaltungsspielraum muss sich also an folgenden Leitlinien orientieren:

1. die **Evidenzbasierung** der Aufgaben,
2. die **modernen Aufgaben** der Schulpsychologie (s.o.) Evaluation, Forschung, Implementation, Diagnostik, Systemberatung, Fortbildung und Beratung
3. die Einbindung der **universitären Schulpsychologie**
4. Zugleich wäre eine **Neuordnung der Arbeitsfelder des multiprofessionellen Personals** sinnvollerweise an einen Ausbau der schulpsychologischen Dienste zu knüpfen. Eine vorausschauende Arbeitsteilung kann viele Reibereien bei unregelter Kooperation vermeiden helfen.

Schließlich und endlich hätte Niedersachsen auch die Möglichkeit durch einen Neuaufbau der schulpsychologischen Dienste internationale Maßstäbe zu setzen (Gonzales, 1988)

Ausgewählte Literaturangaben (in der Form der internationalen Datenbanken)

- Abgottspon, D. (1994). Eltern und Kinder beurteilen den Schulpsychologischen Dienst. *Der Jugendpsychologe*, 20(1), 13-17.
- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151-163.
- Agresta, J. (2006). Job Satisfaction Among School Social Workers: The Role of Interprofessional Relationships and Professional Role Discrepancy. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 47-52.
- Anthun, R. (2000). Quality dimensions for school psychology services. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 181-187.
- Anthun, R., & Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International*, 27(3), 259-280.
- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S., & Dansby Virginia, S. (2007). Special Education Teachers' Perceptions of School Psychologists in the Context of Individualized Education Program Meetings. *Education*, 127(3), 378-388.
- Athanasίου, M., & Gredler, G. R. (2005). Effective consultation in school psychology (2nd ed.). *Psychology in the Schools*, 42(4), 447-448.
- Bachmann, M., Bachmann, C., Rief, W., & Mattejat, F. (2008a). Wirksamkeit psychiatrischer und psychotherapeutischer Behandlungen bei psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen, Äine systematische Auswertung der Ergebnisse von Metaanalysen und reviews. Teil I: Angststörungen und depressive Störungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 36(5), 309-320.
- Bachmann, M., Bachmann, C., Rief, W., & Mattejat, F. (2008b). Wirksamkeit psychiatrischer und psychotherapeutischer Behandlungen bei psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen, Äine systematische Auswertung der Ergebnisse von Metaanalysen und reviews. Teil II: ADHS und Störungen des Sozialverhaltens. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 36(5), 321-333.
- Bacon, V. L. (2008). A new vision for school counseling: Evidence-based practice. *PsycCRITIQUES*, 53(9).
- Bates, S. L. (2005). Evidence-Based Family-School Interventions with Preschool Children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 352-370.
- Baving, L., & Schmidt, M. H. (2001a). Evaluierte Behandlungsansätze in der Kinder- und Jugendpsychiatrie II. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29(3), 206-220.
- Baving, L., & Schmidt, M. H. (2001b). Evaluierte Behandlungsansätze in der Kinder- und Jugendpsychiatrie I. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29(3), 189-205.
- Berg, D. (1985). Bericht ueber eine Umfrage zur Taetigkeit und Ausbildung von Schulpsychologen. Report on a survey about the work and training of school psychologists Greuer-Werner, Marlies, Hellfritsch, Lothar, Heyse, Helmut. *Berichte aus Schulpsychologie und Bildungsberatung. Kongressbericht der 6. Bundeskonferenz fuer Schulpsychologie und Bildungsberatung, Luebeck-Travemuende 1983. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag (1985). Seiten 43-55.*
- Bliss, S. L., Skinner, C. H., Hautau, B., & Carroll, E. E. (2008). Articles Published in Four School Psychology Journals from 2000 to 2005: An Analysis of Experimental/Intervention Research. *Psychology in the Schools*, 45(6), 483-498.
- Carlson, C., & Christenson, S. L. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: Overview and procedures. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 345-351.

- Christenson, S. L., & Carlson, C. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: State of scientifically based practice. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 525-528.
- Cochrane, W. S., & Laux, J. M. (2008). A survey investigating school psychologists' measurement of treatment integrity in school-based interventions and their beliefs about its importance. *Psychology in the Schools*, 45(6), 499-507.
- Elbing, E., & Seitz, S. (1994). Erwartungen von Lehrern an Schulpsychologen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41(4), 262-271.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Farrell, P. (2005). Schulpsychologie. Wer braucht sie? Wem nuetzt sie?. School psychology: Who needs it? Who benefits from it? [Journal Article; Literature (1; 99)]. *P & E*, 31(1), 43-45 Note: Bereits in englischer Sprache erschienen in: World-Go-Round, Maerz 2004.
- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- Farrell, P. T., Jimerson, S. R., & Oakland, T. D. (2007). School Psychology Internationally: A Synthesis of Findings *The Handbook of International School Psychology*. (pp. 501-509). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Fleischer, T., Grewe, N., Joetten, B., Seifried, K., & Sieland, B. (Eds.). (2007). *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie fuer die Schule. Handbook of school psychology*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gangnus, W. (1991). Schulpsychologische Beratung in Niedersachsen. School psychology counseling in Niedersachsen. *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie*, 5(4), 295-298.
- George, M. P., White, G. P., & Schlaffer, J. J. (2007). Implementing School-Wide Behavior Change: Lessons from the Field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51.
- Gonzales, E. V. (1988). Integrated treatment approach with the chemically dependent young adult. *Journal of College Student Psychotherapy*, 2(3), 147-175.
- Gonzalez, J. E. (2001). *Teacher 'resistance' to school-based consultation: A social exchange theory perspective*. ProQuest Information & Learning, US.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher Resistance to School-Based Consultation with School Psychologists: A Survey of Teacher Perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 30-37.
- Gonzalez, N. (2008). *Student diversity and the school counselor: Exemplary practices*. ProQuest Information & Learning, US.
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 455-472.
- Gysbers, N. C. (2004). Counseling psychology and school counseling partnership: Overlooked? Underutilized? But needed! *The Counseling Psychologist*, 32(2), 245-252.
- Haering, H.-G., & Goelitz, D. I. S. S. S. (1993). Was wuenschen sich Eltern von einem Schulpsychologen?. Befragung von Eltern, die auf schulpsychologische Beratung warten. What do parents expect of school psychologists? A survey of parents waiting to receive counseling from a school psychologist. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40(4), 298-304.
- Haering, H.-G., & Kowalczyk, W. I. B. H. (2001). Schulpsychologie konkret. Einfuehrung in Handlungsfelder und Methoden. The practice of school psychology. Introduction to practice fields and methods. *Neuwied: Luchterhand*, 194(19), 90.

- Hartmeier, M. (2007). Seele der Schule. Positive Schulpsychologie. The soul of the school. Positive school psychology. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Psychoscope*, 28, 6-7.
- Heiz, W. (2005). Kooperative Schulpsychologie. Mitarbeiten an der Schule - Unabhaengigkeit wahren. Cooperative school psychology: Collaborating while maintaining independence. *Psychoscope*, 26(1), 6-8.
- Hoag, M. J. (1997). *Evaluating the effectiveness of child and adolescent group psychotherapy: A meta-analytic review*. ProQuest Information & Learning, US.
- Hoag, M. J., & Burlingame, G. M. (1997a). Child and adolescent group psychotherapy: A narrative review of effectiveness and the case for meta-analysis. *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 7(2), 51-68.
- Hoag, M. J., & Burlingame, G. M. (1997b). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 234-246.
- Inaebnit, M. (2007). *Schulpsychologie. Das Rollenverstaendnis von Expertinnen und Experten im Spannungsfeld Schule. School psychology: The role concept of experts*. Universitaet 2007, Philosophische Fakultaet. Goettingen: Cuvillier.
- Jennings, R. L., Ehrhardt, K., & Poling, A. (2008). A bibliometric analysis of School Psychology International 1995-2007. *School Psychology International*, 29(5), 515-528.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Curtis, M. J., Staskal, R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (2007). The International School Psychology Survey: Insights From School Psychologists Around the World *The Handbook of International School Psychology*. (pp. 481-500). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., et al. (2004). The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., & Forster, J. (2008a). The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., & Forster, J. r. (2008b). The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N., et al. (2006). The International School Psychology Survey. Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32.
- Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (2007). *The Handbook of International School Psychology*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). Where in the world is school psychology?: Examining evidence of school psychology around the globe. *School Psychology International*, 29(2), 131-144.
- Jordan, J. J., Hindes, Y. L., & Saklofske, D. H. (2009). School psychology in Canada: A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(3), 245-264.
- Kaeser, R. (1991). Die Schulpsychologie im Ueberblick - Historische Wurzeln und aktuelle Lage. An overview on school psychology - Historical roots and current state. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Psychoscope*, 12(6), 10-12.
- Keller, G. (1997). Die deutsche Schulpsychologie wird 75 Jahre alt. School psychology in Germany is 75 years old. *Report Psychologie*, 22(8), 573-575.
- Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2003). Evidence-Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 389-408.

- Kratochwill, T. R., & Shernoff, E. S. (2004). Evidence-Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Review, 33*(1), 34-48.
- Kratochwill, T. R., & Steele Shernoff, E. (2004). Evidence-Based Practice: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology. *School Psychology Review, 33*(1), 34-48.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2000). Empirically Supported Interventions: Announcing a New Standing Section of "School Psychology Quarterly." *School Psychology Quarterly, 15*(1), 69-74.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-Based Interventions in School Psychology: Conceptual Foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly, 17*(4), 341-389.
- Laaksonen, P., Laitinen, K., Salmi, M., Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (2007). School Psychology in Finland *The Handbook of International School Psychology*. (pp. 103-111). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Landy, E. (1964). "The Prediction of Effectiveness in School Counseling": Comment. *Journal of Counseling Psychology, 11*(2), 121-122.
- Lee, S. M., & Yang, E. (2008). School counseling in South Korea: Historical development, current status, and prospects. *Asian Journal of Counselling, 15*(2), 157-181.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Liermann, H. (2003). Schulpsychologische Beratung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52*(4), 266-278.
- Love, S. D. (2009). *Teachers' perceptions of the role of the school psychologist and the utilization of psychological services in one southeastern suburban high school*. ProQuest Information & Learning, US.
- Miller, D. N., Nickerson, A. B., Chafouleas, S. M., & Osborne, K. M. (2008). Authentically happy school psychologists: Applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Psychology in the Schools, 45*(8), 679-692.
- Mitcham, M., Portman, T. A. A., & Dean, A. A. (2009). Role of school counselors in creating equitable educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education, 44*(4), 465-482.
- Montgomery, J., Meyer, K., & Smart, S. (2008). Review of 'Effective consultation in school psychology (2nd rev. and exp. ed.)'. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(2), 231-234.
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis Prevention and Intervention: A Survey of School Psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(7), 777-788.
- Oakland, T. (1991). Schulpsychologie der 80er Jahre in den USA. *Der Jugend-Psychologe, 17* (1), 6-17.
- Oakland, T. D., & Cunningham, J. L. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International, 13*(2), 99-129.
- Ollendick, T. H. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: A commentary. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 512-517.
- Peterson, S. A. (2001). School Psychologists in the Political Maelstrom. *School Psychology International, 22*(3), 291-302.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools, 45*(4), 291-309.
- Power, T. J. (2006). School Psychology Review: 2006-2010. *School Psychology Review, 35*(1), 3-10.
- Prout, H. T., & DeMartino, R. A. (1986). A meta-analysis of school-based studies of psychotherapy. *Journal of School Psychology, 24*(3), 285-292.

- Reschly, D. J., Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). School psychology *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7.* (pp. 431-453). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Riccio, C. A., & Rodriguez, O. L. (2007). Integration of psychological assessment approaches in school psychology. *Psychology in the Schools, 44*(3), 243-255.
- Ringbeck, B. (1990). Schulpsychologische Arbeit vor Ort am Beispiel von Grundschulen. Chancen und Grenzen eines schulorientierten Ansatzes. School psychology work at elementary schools. Chances and limits of a school-oriented approach *Hoefling, Siegfried, Butollo, Willi. Psychologie fuer Menschenwuerde und Lebensqualitaet. Aktuelle Herausforderung und Chancen fuer die Zukunft. Bericht ueber den 15. Kongress fuer Angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologen, Muenchen 1989. Band 2. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag (1990). Seiten 412-419.*
- Rothe, C. (1981). *Untersuchungen zum Zusammenhang von Bildungsberatung und Bildungslebenslaeufen. Study on the relationship between counseling for academic achievement and academic career.* Unpublished Dissertation; Literature, Universitaet Heidelberg, Fakultae fuer Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Hannover: HIS (1981). 191 Seiten Note: Original als Buchausgabe unter dem Titel "Abiturientenberatung und weiterer Bildungslebenslauf. Nachgehende Beobachtung des weiteren Studien- und Berufswegs einer durch die Bildungsberatung in Baden-wuerttemberg untersuchten gymnasialen Schuelerpopulation" erschienen: 1981 Promotion Date: 7.5.1980.
- Ruoss, W. (1997). Funktion und Rolle des Schulpsychologen. *Psychologie & Erziehung, 23*(1), 58-61.
- Schedler, K. I. U. S. G., & Institut fuer Finanzwirtschaft und, F. (1997). Wirkungsorientierung und Qualitaetssicherung in der Schulpsychologie. Efficacy orientation and quality control in school psychology. *P & E, 23*(1), 71-76.
- Schmalohr, E. (1984). Ursachenzuschreibungen von Eltern bei Schulschwierigkeiten ihrer Kinder. Ein Beitrag zur schulpsychologischen Beratung. Causal attributions of parents regarding the learning difficulties of their children. A contribution to school counseling. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31*(4), 241-246.
- Schmalohr, E. (1995). *Klaeren statt Beschuldigen. Beratungspsychologie mit Eltern, Kindern und Lehrern. Clarification instead of accusation. Counseling psychology with parents, children, and teachers:* Stuttgart: Klett-Cotta (1995). 386 Seiten Price: DM 48.-.
- Schuetzler-Janikulla, K. (1964). Zur Verlaesslichkeit schulpsychologischer Erfolgskontrollen. The validity of school psychological evaluations. *Psychologische Rundschau, 15,* 283-292.
- Skowron, E., & Reinemann, D. H. S. (2005). Effectiveness of Psychological Interventions for Child Maltreatment: A Meta-Analysis. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42*(1), 52-71.
- Steiner, B. (1994). *Eine empirische Studie zum Erfolg der schulpsychologischen Bildungsberatung in Tirol. Empirical analysis of the success of educational counseling in Tyrol:* Universitaet Innsbruck, Naturwissenschaftliche Fakultae. (1994). 180 Seiten Note: Schreibmaschinenfassung Promotion Date: 1994-05-14.
- Storath, R., & Dillig, P. (1998). Der Psychologe - ein "Hofnarr" im System?. Naerrisch-ernsthafte Ueberlegungen zur Funktion von Psychologen im Bereich der Schul- und Erziehungsberatung. Reflections on the function of psychologists in the field of school psychology and child guidance. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Report Psychologie, 23*(3), 240-253.
- VanVoorhis, R. W., & Levinson, E. M. (2006). Job satisfaction among school psychologists: A meta-analysis. *School Psychology Quarterly, 21*(1), 77-90.

- Vetter, G. (1985). Etikettierungsprobleme in der schulpsychologischen Praxis. Problems of labeling in school counseling. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32(4), 279-287.
- Vetter, G. (1989). Etikettierungseffekte und Stigmamanagementstrategien im Vorfeld schulpsychologischer Beratung. Labeling effects and strategies of stigma management in school psychological counseling. [Journal Article; Literature (1; 99)]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36(4), 283-293.
- Vetter, G. (1991). *Das Bild von Schuelern ueber schulpsychologische Beratung unter besonderer Beachtung stigmatisierender Auffassungen. Students' view of school psychological counseling with special regard to stigmatizing effects* (Bremen: Universitaet, Studiengang Psychologie (1991). 26 Seiten Series: Bremer Beitrage zur Psychologie, Nr. 97).
- Voigt, E. (2003). Chinas Schulen im Umbruch. Psychologen wirken als Gestalter dieses Prozesses mit. Changes in Chinese schools and the role of psychologists as designers of these change processes. *Report Psychologie*, 28(5), 324-326.
- Volker, M. A. (2006). Reporting Effect Size Estimates in School Psychology Research. *Psychology in the Schools*, 43(6), 653-672.
- Webb, L., Lemberger, M., & Brigman, G. (2008). Student success skills: A review of a school counselor intervention influenced by individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 64(3), 339-352.
- Webb, L. D., Brigman, G. A., & Campbell, C. (2005). Linking School Counselors and Student Success: A Replication of the Student Success Skills Approach Targeting the Academic and Social Competence of Students. *Professional School Counseling*, 8(5), 407-413.
- Weiss, B., & Weisz, J. R. (1995). Effectiveness of psychotherapy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(8), 971-972.
- Whelan, T., & Carlson, C. (1986). Books in school psychology: 1970 to the present. *Professional School Psychology*, 1(4), 279-289.
- Wilson, G. T. (1985). Limitations of meta-analysis in the evaluation of the effects of psychological therapy. *Clinical Psychology Review*, 5(1), 35-47.
- Worrell, T. G. (2007). *School psychologists' job satisfaction: Ten years later*. ProQuest Information & Learning, US.
- Worrell, T. G., Skaggs, G. E., & Brown, M. B. (2006). School Psychologists' Job Satisfaction: A 22-Year Perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145.
- Yagi, D. T. (2008). Current developments in school counseling in Japan. *Asian Journal of Counselling*, 15(2), 141-155.
- Zins, J. E., & Murphy, J. J. (1996). Consultation with professional peers: A national survey of the practices of school psychologists. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 7(1), 61-70.

Prof.Dr. Rainer Dollase
Universität Bielefeld, Abt. Psychologie
Kontakt: Primelstrasse 11, 33803 Steinhagen
rdollase@gmx.de
Tel. 05204 880622