

Graudenz, Ines

Praxisorientierung und Selbstverständnis der Psychologen

Krampen, Günter [Hrsg.]; Zayer, Hermann [Hrsg.]: Psychologische Aus-, Fort- und Weiterbildung in den alten und neuen Ländern. Bonn : Deutscher Psychologen Verlag 1993, S. 137-144

urn:nbn:de:0111-opus-19387

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Praxisorientierung und Selbstverständnis der Psychologen

Ines Graudenz

Im vorliegenden Kontext geht es um die Diskussion eines sinnvollen Einsatzes von psychologischem Wissen in unterschiedlichen Berufsfeldern von Nicht-Psychologen. In meinem Kontext handelt es sich vor allem um die Pädagogische Psychologie als praxisorientierte Wissenschaft.

Mein eigenes Projekt (Graudenz, 1991) möchte ich als Beispiel für einen solchen Praxisbezug anführen und zum Ausgangspunkt für drei allgemeine Thesen nehmen, die etwas zu der hier anstehenden Thematik beitragen könnten. Deshalb werde ich nicht detailliert über mein Projekt "Lehrer lernen sich selbst besser kennen" berichten, sondern Ihnen eine zusammenfassende Darstellung geben. Meine Beratungsstudie (eine berufsbezogene Teamsupervision) mit Erzieherinnen/Lehrerinnen aus dem Vorschulbereich ist ein Beitrag zu einem differentiellen Beratungskonzept im pädagogischen Bereich (z.B. Kindergarten, Schule, Erzieherinnen/Lehrer(innen)-Fortbildung). Dabei stellen die Annahmen, Erfahrungen und Entwicklungen in der Gesprächspsychotherapie meinen Orientierungsrahmen dar (Rogers, 1972; Bastine, 1976). Hinzu kommen - integrativ zu verstehen - Aspekte aus der Kommunikationstheorie (Watzlawick, 1974), der Verhaltenstherapie (Halder, 1977) und der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1981). Diese Theorien stellen spezifische Erweiterungen meines Grundkonzeptes im Sinne einer daraus erwachsenden höheren Flexibilität gegenüber den unterschiedlichen Ansprüchen aus der Praxis dar. Aus heutiger Sicht würde ich auf den systemischen Ansatz zurückgreifen, da er mir als Hintergrundmodell besser geeignet erscheint. Die Vernetzungen der einzelnen Subsysteme untereinander und dem übergeordneten Systemganzen in seinen unterschiedlichen Bezügen lassen sich hier anschaulicher darstellen. Z.B. die sich zwischen den Einzelsystemen abspielenden Abhängigkeiten, Abgrenzungsbestrebungen, Koalitionsbildungen - um nur einige zu nennen -, die die Interaktion sowie die Art und Weise der Kommunikation als Ausdruck unterschiedlicher Beziehungsformen maßgeblich mitbestimmen (Metsch, 1985; Brunner & Huber, 1989).

Mein differentiell-integrativer Ansatz ermöglicht es, das handelnde Subjekt, seine Geschichte, seinen Werdegang, seine jetzige berufliche Situation sowie seine in der jeweiligen Situation zur Verfügung stehenden Fähigkeiten zu berücksichtigen, darauf aufzubauen und selbst gesteckte Ziele anzustreben. Unterschiedliche Interventionstechniken (z.B. Konfrontieren, Unterbrechen von Handlungsketten, Amplifizieren, Rückmelden, Attribuieren) werden anhand konkreter Handlungsabläufe eingesetzt, um alternative Denk-, Gefühls-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten anzuregen, zu

entwickeln, zu üben. Selbstexploratives Verhalten nimmt bei allen diesen Interaktionen einen wesentlichen Stellenwert ein.

Ziel meiner Supervisionsarbeit war es, Erzieherinnen/Lehrerinnen-Verhalten zu verändern, zu differenzieren und zu qualifizieren im Sinne einer subjektiven und objektiven Kompetenzsteigerung. Der differentiell integrative Ansatz - so wie ich ihn verstehe und praktiziert habe - läßt einen Wechsel zwischen Erkenntnis- und praktischem Erprobungswissen zu.

Forschungsziel war es, mit den Lehrerinnen gemeinsam Hinderungsgründe und Blockierungen ausfindig zu machen, die einer kompetenten Berufsausübung oftmals im Wege stehen. Beratungsziel war es, andere "neue" Wege auszuprobieren, um die angestrebten Erziehungsziele besser zu erreichen. Beide, Forschungs- und Beratungsziele, sind abhängig voneinander, entwickeln sich in einem fortlaufenden Prozeß; es finden Rückschritte, Stillstände und Fortschritte statt.

Der Beratungsprozeß (Laufzeit ca. drei Jahre) läßt sich in vier Phasen beschreiben:

Einführung: Warming up: Kennenlernen, Gespräche über Erziehungsprobleme und -ziele

1. Phase

- a) Selbsteinschätzung erzieherischer Verhaltensweisen
- b) systematische Beobachtung der Erzieherinnen im Unterricht
- c) Selbsteinschätzung und Fremdbeobachtung: eine Gegenüberstellung
- d) Beobachtung der "Unterrichts-atmosphäre"

2. Phase

Beobachtung von Konfliktsituationen im Unterricht

3. Phase

- a) Freie Themenwahl im Stuhlkreis (Beobachtungen)
- b) gezielte Themenwahl (Verhaltensvergleich zwischen den Erzieherinnen aufgrund von Beobachtungsdaten)

4. Phase

Tonbandmitschnitte aus dem Unterricht

Die vier Phasen spiegeln unterschiedliche Vorgehensweisen wider; diese entwickelten sich prozeßhaft im Laufe der Beratung, waren demnach nicht von vornherein planbar.

Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Bei jeder Erzieherin konnten quantitative wie qualitative Verhaltensänderungen in Richtung Zielverhalten beobachtet werden.
- Die Veränderungstendenzen fielen individuell unterschiedlich aus.

- Die Verhaltensänderungen konnten nur im Kontext zu anderen beobachtbaren Verhaltensweisen gedeutet werden. Z.B. kann das geringe Auftreten eines bestimmten erzieherischen Verhaltens (z.B. Loben) durch das häufigere Zeigen eines anderen Verhaltens (z.B. Aufgreifen von Gedanken) kompensiert werden.
- Veränderungen konnten auch in den nicht bewußt geförderten Verhaltensaspekten beobachtet werden; die Erzieherinnen gaben an, beruflich wie auch persönlich von der Beratung profitiert zu haben.

Gemessen an dem jeweiligen Ausgangsverhalten jeder Erzieherin, ihrem persönlichen Lernstil, ihrer individuellen Schwerpunktsetzung gegenüber bestimmten erzieherischen Vorgehensweisen und ihrem eigenen Lerntempo konnten wesentliche Verhaltensänderungen im Sinne unserer Annahmen beobachtet und als Auswirkung von Beratung interpretiert werden.

Ein Jahr nach Beendigung des Projektes wurde den Erzieherinnen ein teilstrukturierter Nachbefragungsbogen zugesandt. Es ging hierbei um Stellungnahmen zu selbst beobachteten Verhaltensänderungen hinsichtlich des Unterrichtsverhaltens, gegenüber Kindern, Kollegen und auch im privaten Bereich.

Welche Aspekte bzw. Probleme traten nun auf, die über mein Projekt hinaus von Bedeutung für die hier zu diskutierende Thematik sein könnten? Ich werde im wesentlichen drei Thesen diskutieren, die auf meinen Projekterfahrungen beruhen.

1. These:

Wenn wir als Wissenschaftler bzw. Psychologen Praxisorientierungen wirklich wollen, so heißt das auch: die Subjekte, ihre Erfahrungen, Erwartungen, Hoffnungen und Ängste, ernst zu nehmen.

Die Erzieherinnen/Lehrerinnen in meinem Projekt waren keineswegs sofort begeistert von meinem Angebot, sondern im Gegenteil, eher mißtrauisch und abwehrend. Diese Haltung beruhte zum Teil auf negativen Erfahrungen mit Psychologen, z.T. mit Wissenschaft allgemein.

Psychologen, seien sie nun Wissenschaftler oder nicht, glauben - so häufig die Meinung -, immer alles besser zu wissen, sie führen Untersuchungen durch, für die sie bereits ein fertiges Konzept mitbringen, d.h. in den Augen der Praktiker: Sie sind nicht an der Meinung und an den Erfahrungen der Praktiker interessiert und somit können Praktiker kaum oder gar nicht von diesen Projekten profitieren.

Alltägliche und auch berufliche Erfahrungen mit Nicht-Psychologen zeigen häufig, daß Psychologen zu sehr ambivalenten Gefühlen, Assoziationen, Urteilen und Vorurteilen herausfordern. Es ließe sich sehr vieles hierzu sagen, ich beschränke mich auf zwei mir wesentlich erscheinende Aspekte: auf Erwartungen und

Ängste. Pointiert ausgedrückt, es wird alles oder nichts erwartet, Psychologen werden als unseriöse Scharlatane wahrgenommen, als Röntgenauge gefürchtet und abgewehrt oder als Wunderheiler beansprucht. Größenwahn und übertriebene Bescheidenheit auf seiten der Psychologen sind hier Tür und Tor geöffnet. Von einer ganz alltäglichen Etablierung dieses Faches - so scheint es mir - sind wir noch weit entfernt. Auch hier könnte eine Vielzahl von Argumenten zusammengetragen werden, ich beschränke mich wiederum auf zwei Aspekte: Der Psychologe als Alibi-Funktionsträger und als Feuerwehrmann. Werden z.B. weder Eltern, Arzt noch andere Experten bzw. Institutionen mit bestimmten psychisch "schwierigen" Menschen fertig, dann soll der Psychologe möglichst schnell eine Patentlösung anbieten. Da es eine Patentlösung in der Regel nicht geben kann, wird ganz schnell der Schluß gezogen, daß er eigentlich zu überhaupt nichts nutze ist. Beides, der kurzfristige Einsatz von Psychologen (Alibifunktion) oder die übersteigerte Erwartung des Machbaren durch Psychologen (Feuerwehrfunktion), hat unerfreuliche Effekte, und zwar für die Auftraggeber wie für die Betroffenen und vor allem für den betreffenden Psychologen, obwohl diese nicht förderlichen Wirkungen durchaus nicht immer offen zutage treten.

2. These:

Wenn wir als Psychologen ernst genommen werden wollen, sollten wir unser Selbstverständnis überprüfen und ein "realistisches" Angebot unterbreiten im Sinne eines vernünftigen Arbeitsbündnisses.

Es geht mir um das vermutete Selbstbild bzw. das Selbstverständnis des Psychologen, wohl wissend, daß es auch hier ein großes Spektrum von Selbstbildern geben mag. Von Interesse sind für mich die Fragen: Was können wir eigentlich leisten, welche Zuschreibungen von außen nehmen wir an oder verstärken sie bisweilen bewußt oder unbewußt, welche sind es aber, die wir nicht annehmen sollten bzw. gegen die wir uns wehren sollten? Es geht mir um die Frage, unter welchen Bedingungen ein Arbeitsbündnis vertretbar ist bzw. nicht vertretbar ist. Ein Arbeitsbündnis ist immer eine zweiseitige Angelegenheit, d.h. jeder der Partner bringt etwas ein, z.B. unterschiedliche Zielvorstellungen, Bedürfnisse und Alltagstheorien über die Situation und sein Gegenüber. Was bedeutet dies für den Psychologen?

Der Beratungsanlaß sowie der Standort des Psychologen in dem jeweiligen System, in dem die Arbeit stattfinden soll, muß für ihn selbst wie auch für sein Gegenüber klar definiert sein. In meinem Projekt trug die Klarstellung meines Beratungsanlasses sowie meine eigene Standortbestimmung im System Schule in erheblichem Maße dazu bei, die Erzieherinnen zur Teilnahme zu motivieren. Mein primäres Anliegen war es nicht, Daten zu erheben, um mich dann zu profilieren und wieder zu gehen, sondern vielmehr war es mein Ziel, ein gemeinsames Projekt zu

initiiieren, in dem unterschiedliche Kompetenzen genutzt werden sollten (die der Erzieherinnen und meine als Wissenschaftlerin und Gesprächspsychotherapeutin), um den Erziehungs- und Lehrprozeß zu verbessern, wobei Praktiker und Wissenschaftler voneinander lernen sollten. Ferner konnte ich deutlich machen, daß ich weder im Auftrag des Stadtschulamtes noch des Rektors der Schule und auch nicht im Auftrag des Instituts dieses Projekt durchführen sollte. Interesse, Motivation und Ziele müssen durchsichtig gemacht werden, damit das Gegenüber erkennen kann, welche Relativierung seiner Erwartungen und Ansprüche vorgenommen werden müssen bzw. ob es unter dem genannten Angebot teilnehmen möchte oder nicht.

Unabhängig davon, wer der Ansprechpartner ist - der Rektor, der Lehrer, die Eltern, der Schüler - muß ein Austausch über ihre Alltagstheorien stattfinden. Persönliche Erfahrungen, kritische Einstellungen gegenüber dem Angebot etc. müssen die Chance haben, in dem gemeinsamen Arbeitsprozeß vorzukommen. Das heißt auch, daß gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Kompetenzen, sozialer Umfeldler, unterschiedlicher Werdegänge etc. eine wesentliche Bedingung darstellen, die ein Gelingen des Auftrages zumindest wahrscheinlicher werden läßt. Ein wichtiger Faktor, der Akzeptanz überhaupt ermöglicht, ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an Beratung.

Ohne die Kenntnis der Alltagstheorien der Lehrerinnen z.B. über Erziehung, über kindliches Verhalten, über Erziehungsziele wäre das vorgestellte praxisnahe Forschungsprojekt nicht möglich gewesen. Gerade die oftmals nicht bewußten, aber festgefahrenen Wenn-dann-Verknüpfungen von Ereignissen und Verhalten bzw. Verhalten und Reaktionen führen zu Stigmatisierungen, die Lernen geradezu verhindern. Deshalb war die Warming up-Phase am Anfang der Studie besonders wichtig. Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt ist die Stellung des psychologischen Beraters in dem zu beratenden System bzw. Subsystem (sei es das System Schule, das Subsystem Lehrer, das Subsystem Schüler etc.). Ich halte es für eine nicht zu unterschätzende Erleichterung seiner beraterischen Fähigkeiten, wenn der Psychologe nicht in irgendeiner Form in das System integriert ist bzw. von ihm abhängig ist. Z.B. sind Schulpsychologen unter diesem Gesichtspunkt in einer recht schwierigen Position, da sie dem Schulamt unterstellt sind und somit durch die unterschiedlichsten Erwartungen (Eltern, Rektor, Lehrer, Schulamt, Schüler) ihren Standort nur schwer definieren können (Gaude, 1987; Ulich, 1991) und Rollenkonflikte daher vorprogrammiert erscheinen. Hinzu kommt, daß der Schulpsychologe - durch ständige Arbeitsüberlastung - tendenziell in Richtung Alibifunktion arbeiten muß, wobei das Zahlenverhältnis von Psychologe zu Schüler wesentlich zu dieser Misere beiträgt.

3. These:

Wenn wir erfolgreiche Hilfe anbieten wollen, müssen wir dem Faktor "Zeit" eine größere Bedeutung zumessen.

Die Erzieherinnen, die über zwei Jahre hinaus an meinem Beratungsprojekt teilnahmen, äußerten alle den Wunsch nach weiterer Beratung bzw. Intensivierung einzelner Aspekte. Eine langfristig begleitende Beratung hätte den Vorteil, daß der präventive Aspekt von Beratung stärker in den Blickpunkt rücken würde. Präventives Vorgehen hat etwas mit Zeit zu tun, und psychologisches Arbeiten könnte in der alltäglichen Praxis adäquater eingesetzt werden und damit die einseitige Feuerwehrfunktion (Krisenmanagement, Störungsbeseitiger) auf einem Nebengleis belassen. Es wäre viel mehr damit gewonnen - ohne dabei eine Therapeutisierung von Schule befürworten zu wollen - längerfristig begleitende psychologische Beratung zu etablieren, und zwar für die unterschiedlichsten Kommunikationsprobleme aller z.B. im System Schule Beteiligten. Viele Probleme entstehen dadurch, daß jedes Individuum nur seine persönliche Sichtweise der Dinge gelten läßt und nicht imstande ist, andere Wahrnehmungs- und Handlungsalternativen in Erwägung zu ziehen. Um solche Veränderungsprozesse zuzulassen, braucht es Zeit. Psychische Entwicklungen, die bekanntermaßen ein Leben lang stattfinden, die aber oftmals nur in kleinsten Schritten verlaufen, sind dem technischen Fortschritt in seinem rasanten Wachstum in ihrer Geschwindigkeit weit unterlegen. Das sollten wir bedenken. Ich plädiere für den Ausbau schulinterner bzw. institutsnaher Supervision i.R. von Fort- und Weiterbildung, d.h. Beratung vor Ort und konkret: präventiv orientiert, längerfristig bzw. langfristig angelegt als integrativer Bestandteil schulischen bzw. erzieherischen Alltagslebens (s. auch Scholz, 1986).

Wer immer daran interessiert ist, psychologisches Wissen an andere Berufsgruppen praxisorientiert und erfolgreich zu vermitteln, kommt nicht umhin, sich folgende Fragen zu stellen:

1. Fühle ich mich überhaupt für die Praxis zuständig?
2. Welches Selbstverständnis als Psychologe/Psychologin habe ich?
3. Bin ich bereit, mein Gegenüber als selbständiges Subjekt wahrzunehmen?
4. Mit welchen Erwartungshaltungen und Erfahrungen (mit Psychologen) muß ich bei meinem Ansprechpartner rechnen?
5. Wie ist die Teilnahme an meinem Angebot zustande gekommen (Problem der Freiwilligkeit)?
6. Welche Kompetenzen bringen meine Ansprechpartner mit? Bin ich bereit, die so häufig ganz anderen Kompetenzen anzuerkennen und mich darauf einzustellen?
7. Welches Arbeitsbündnis bin ich bereit einzugehen (z.B. Problem der Alibifunktion)?
8. Wie bewerte ich die mir zur Verfügung gestellte Zeit? Welche Ziele kann ich in dieser Zeit verfolgen?

9. Welche Konzepte und Perspektiven biete ich an, die über die konkrete Arbeit hinaus für den einzelnen Abnehmer von Bedeutung sein könnten (z.B. Abbau von Vorurteilen gegenüber Psychologie, Stellenwert der Psychologie im Zusammenhang mit anderen Disziplinen, z.B. Pädagogik, Medizin)?

Der Anspruch der Pädagogischen Psychologie ist es, Handlungsorientierung zu vermitteln, pädagogische Situationen zu begründen, zu unterstützen und zu erleichtern (Huber et al., 1984). Die Pädagogische Psychologie kann als Wissenschaft dazu beitragen, aufmerksam zu machen, z.B. auf festgefahrene Verhaltensweisen, starre Strukturen, rigide Systeme. Gegenstand der (Pädagogischen) Psychologie ist das Verhalten und Erleben des Menschen. Hier ist eine Vielzahl von Sicht- und Zuehensweisen auf das Subjekt in seinem jeweiligen Umfeld möglich und geradezu erforderlich, um die Vielfalt unterschiedlicher individueller, sozialer und kultureller Lebensentwürfe nicht voreilig auf "eine" Wahrheit zu reduzieren. Die Wissenschaft kann mit ihren objektiven wissenschaftlichen Theorien, wenn sie bereit ist, sich im Austausch mit subjektiven Alltagstheorien zu konfrontieren, praxisrelevant und hilfreich sein.

Psychologie als (praxisorientierte) Wissenschaft muß ihre Möglichkeiten nutzen, indem sie sich als offenes System versteht und sich kreativ im Sinne unkonventionellen Handelns einmischt. Diese Offenheit und Veränderungsbereitschaft sollte positiv besetzt und konstruktiv genutzt werden. Das professionelle Selbstverständnis von Psychologen sollte für Utopien Raum lassen, selbst kreativ bleiben und Veränderung nicht nur als Gefährdung interpretieren.

Literatur

- Bastine, R. (1976). Ansätze zur Formulierung von Interventionsstrategien in der Psychotherapie. In P. Jankowski, D. Tscheulin, H.-J. Fietkau & F. Mann (Hrsg.), Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den I. Europäischen Kongress für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 28.9.- 4.10.1974 (S. 193-207). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, E.J. & Huber, G.L. (1989). Interaktion und Erziehung. Pädagogische Psychologie 1, Psychologie Verlagsunion München.
- Cohn, R.C. (1981). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett.
- Gaude, P. (1987). Systemorientierte Perspektiven der Schulpsychologie in Theorie und Praxis. In Psychol. Erz. Unterr., Heft 2, 81-89.

- Graudenz, I. (1991). Lehrer lernen sich selbst besser kennen. Konzeptualisierung und Evaluation einer personenzentrierten Lehrerberatung. Dissertationsdruck mit Genehmigung der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
- Halder, P. (1977). Verhaltenstherapie und Patientenerwartung. Bern: Huber.
- Huber, G.L., Krapp, A. & Mandl, H. (1984): Pädagogische Psychologie als handlungsorientierte Wissenschaft. In G.L. Huber, A. Krapp & H. Mandl, Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns (S. 3-58). München: Urban & Schwarzenberg.
- Metsch, H. (1985). Familientherapie. In D. Revenstorf (1985), Psychotherapeutische Verfahren. Gruppen-, Paar- und Familientherapie (Bd. IV, 64-116). Kohlhammer, Urban-Tb. 343.
- Rogers, C.R. (1972). Die nicht-direktive Beratung (Deutsche Übersetzung von Counseling and Psychotherapy, Boston 1942). München: Kindler.
- Scholz, F. (1986). Neue Perspektiven für die Schule in der Lehrerfortbildung. In Schulnahe Lehrerfortbildung (SCHULF), 23-39. Materialien, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Ulich, K. (1991). Schulpsychologische Beratung als Interaktion. Beratungsdispositionen und Belastungen von Schülern und Psychologen. In Psychol. Erz., Unterr., H. 1, 1-10.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D.: (1974). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. (4. Auflage). Bern: Huber.