G 3777
FACHZEITSCHRIFT DES BDP
ZEITSCHRIFT DES BERUFSVERBANDES DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN E.V.
46. JAHRGANG
APRIL 2021

04|2021

report**psychologie**

Bildungsziele

Fake News, Verschwörungstheorien und Fake Olds S. 16

S3-Leitlinien Suchterkrankungen S. 30

Schulen in der Pandemie – Resilienz als Bildungsziel

Warum wir die Widerstandskräfte von Schulen stärker in den Blick nehmen müssen

Foto: Taken – pixabay.com

Die Corona-Pandemie verschärft zwei Krisen des Schulsystems, die schon vor dem März 2020 für Diskussionen gesorgt hatten: die ins Stocken geratene Inklusion und den damit eng verbundenen Personalmangel, der bundesweit zu erheblichem Unterrichtsausfall und einer Zunahme der gesundheitlichen Belastungen in den Kollegien geführt hat. Ein Resilienzkonzept könnte Schulen und Schulmitglieder künftig dabei unterstützen, alltägliche Probleme und größere Krisen besser zu bewältigen.

Aktuell sieht vieles danach aus, dass sich die Unterschiede zwischen den Schulen und auch innerhalb von Schulen in der Bewältigung des pandemiebedingten Unterrichtsausfalls vergrößern, was die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland weiter verschärft. So ergab eine Befragung für das Schulbarometer (Dezember 2020), dass es trotz der mittlerweile rund ein Jahr andauernden Pandemie erst in 60 % der Schulen ein einheitliches Konzept dafür gibt, während des Distanzlernens den Kontakt zu den Schülerinnen, Schülern und Eltern zu halten. Zudem scheint es in weniger als einem Viertel der für die Befragung berücksichtigten Schulen Konzepte für die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten zu geben (ebd., S. 28).

Die COVID-19-Pandemie hat das Leben von Kindern und Jugendlichen weltweit in beispielloser Art verändert. Eine internationale Studie mit Befragten aus China, Brasilien, Indien, den USA, Spanien, Italien und Deutschland verzeichnet negative Folgen für die mentale Gesundheit. In Deutschland zeigte sich, dass über zwei Drittel der befragten Kinder und Jugendlichen eine hohe Belastung durch die Pandemie erleben und Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status, Migrationsbiografie oder in beengten Wohnverhältnissen signifikant stärker von diesen Belastungen betroffen sind (Ravens-Sieberer et al., 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021).

Vulnerable Schülerinnen und Schüler

Schule hat den gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrag, unterschiedliche Startchancen in der Entwicklung und Bildung so aufzufangen, dass alle Heranwachsenden ihre individuellen Potenziale ausschöpfen und entsprechende Schulabschlüsse erreichen können. Will sie diesem Auftrag in einer Zeit gerecht werden, in der Schülerinnen und Schüler vergleichsweise selten Präsenzunterricht erhalten, müssen vor allem besonders vulnerable Kinder und Jugendliche in den Blick genommen werden (Grewenig, Lergetporer, Werner, Woessmann & Zierow, 2020).

Aus schulpsychologischer Sicht gibt es verschiedene Risikofaktoren, die sich während längerer Phasen außerplanmäßig geschlossener Schulen verstärken dürften:

- kumulativ erworbene Lerndefizite, aus unterschiedlichen Ursachen (z. B. fehlende Kind-Schulkontext-Passung, unzureichende Förderung in Schule/Familie, kritische Lebensereignisse etc.);
- individuelle Lernvoraussetzungen, die eine intensive schulische Förderung erfordern (z. B. Teilleistungsstörungen, Aufmerksamkeitsdefizite, Sprachschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zielsprache etc.);
- chronische Erkrankungen oder Beeinträchtigungen, die einen speziell ausgestatteten oder hoch strukturierten Förderkontext voraussetzen (z. B. psychische Erkrankungen, Sinnesbeeinträchtigungen, Förderbedarf geistige Entwicklung etc.);
- gesellschaftliche Benachteiligung, z. B. durch ein geringes familiäres Einkommen mit eingeschränkten Möglichkeiten sozialer und kultureller Teilhabe;
- ein konfliktträchtiger oder gewaltbelasteter familiärer Kontext (z. B. Streit zwischen Eltern, Trennungskonflikte, häusliche Gewalt, sexueller Missbrauch etc.);
- Fluchtbiografien und prekäre Lebensverhältnisse (enger Wohnraum und zusätzliche Gefährdung der Ansteckung mit COVID-19).

Fällt der regelmäßige Schulbesuch weg, können sich Entwicklungs- und Lerndefizite, die aus solchen Risikofaktoren hervorgehen, manifestieren oder weiter vergrößern; gesundheitliche Folgen, sowohl körperliche als auch psychische, müssen erwartet werden (vgl. Brakemeier et al., 2020; DAK-Präventionsradar, 2020; Hasking et al., 2020; Singh et al., 2020). Dabei spielt vor allem auch eine Rolle, wie gut der familiäre Kontext den fehlenden Präsenzunterricht zu kompensieren vermag: In nicht wenigen Familien kommen ungünstige Rahmenbedingungen, Überforderung und Konflikte zusammen (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020).

Zudem stellt die Schließung des Lernorts im Zuge der Pandemie die Schulen vor eine doppelte Legitimitätskrise: Funktioniert das Distanzlernen flächendeckend, würde das die ausnahmslose Schulbesuchspflicht in Präsenz künftig stärker angreifbar machen. Scheitert die langfristige und nachhaltige Umsetzung des Distanzlernens, würde das Vertrauen in die Institution Schule und die dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen sinken. Insgesamt ist das Unterrichten für viele Lehrkräfte deutlich anstrengender geworden (Hansen, Klusmann & Hanewinkel, 2020).

Schon in der kurzfristigeren Perspektive können hier im Leben junger Menschen bestehende Beeinträchtigungen und Belastungen verstärkt werden oder neue entstehen. So gibt es für die Lockdown-Zeit Hinweise auf emotionale und Verhaltensprobleme sowie Einsamkeitserleben (Brakemeier et al., 2020; Langmeyer et al., 2020; siehe auch Beitrag »Kind sein in Zeiten von Corona« in diesem Heft). In der längerfristigen Sicht sind mitunter erhebliche Konsequenzen für die Lebenszeitperspektive zu befürchten (z. B. ungünstige Schullaufbahnentwicklung, Bildungsabschlüsse mit geringeren Arbeitsmarktchancen, gesundheitliche Beeinträchtigungen etc.).

Vulnerable Lehrkräfte

Doch nicht nur für Schülerinnen und Schüler birgt die Pandemie das Risiko einer Verschärfung individueller Problemlagen. Auch für Lehrkräfte, pädagogisches Personal und Schulleitungen ist zu befürchten, dass die aktuelle Krise langfristig Schaden anrichtet. So waren viele Lehrkräfte bereits vor der Pandemie aufgrund des chronischen Personalmangels an vielen Schulen dauerhaft überbelastet. Die fehlende Planbarkeit, das hohe Arbeitspensum durch eine »erhöhte Aufgabendichte, komplexere Aufgaben oder fehlende Routinen«, Gesundheitssorgen und die »zunehmende Entgrenzung von Arbeit und Freizeit« kommen nun durch das Pandemiegeschehen erschwerend dazu (Schulbarometer, Dezember 2020, S. 7).

Zudem nahm die Personalkrise gerade in jener Zeit Fahrt auf, in der sich bundesweit das gesamte Schulsystem bei steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen anschickte, inklusiver und weniger selektiv zu werden (vgl. Brügelmann, 2019). Häufige Unterrichtsausfälle, Lehrerinnen- und Lehrerwechsel, Vertretungssituationen, fehlende implementierte Kooperationszeiten zwischen den Fachkräften sowie fehlende Förderlehrkräfte bzw. fehlende entsprechende Qualifikationen sind aus schulpsychologischer Sicht eine große Belastung für die inklusive Schule (vgl. Peperkorn & Horstmann, 2019).

Viele Schulen, die sich auf den Weg gemacht hatten, neue pädagogische Konzepte auszuprobieren, am Sozialklima zu feilen, jahrgangsübergreifend zu unterrichten, die Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren und kollegiale Beratungen zu einem festen Bestandteil des Schulalltags zu machen, mussten dies nun mit Blick auf die Übertragungswege des Coronavirus stoppen und zu jenen eher distanzierten Modellen der Zusammenarbeit und Kommunikation zurückkehren, die das Schulsystem in Deutschland lange geprägt haben.

Enttäuschungen angesichts investierter Zeit und trotzdem wachsender Aufgabenberge bei der Entwicklung der inklusiven Schule bergen die Gefahr, dass Schulen zum vermeintlichen Selbstschutz lieber wieder in traditionelle Bahnen zurückkehren wollen. Es ist zu erwarten, dass sich lang anhaltende Berufsunzufriedenheit und daraus resultierende emotionale Erschöpfung (Hansen et al., 2020) verstärken werden. Dabei sind Schulentwicklungsvorhaben, die z. B. die Etablierung von Kooperationskonzepten, Elternpartizipation, Krisenkonzepten und die Entwicklung von Beratungssystemen fokussieren, wichtige Vorbedingungen dafür, künftige Krisen besser bewältigen zu können und psychische Gesundheit präventiv zu gewährleisten.

Obwohl immer wieder zu beobachten ist, dass sich manche Lehrkräfte und Eltern »traditionelle Bahnen« zurückwünschen, gibt es zunehmend Hinweise, dass gerade die Pandemie als Krise auch Chancen aufzeigt, die mehr oder weniger erzwungenen Veränderungen in einen »postpandemischen« Entwicklungsprozess zu überführen. Dies kann dann auch der schulischen Diversität Rechnung tragen. Die Schulbesuchspflicht um digitale Formate zu ergänzen, scheint etwa ein wichtiger Zugang zu sein, besonders belasteten oder kranken Schülerinnen und Schülern die regelmäßige schulische Teilhabe zu ermöglichen. Hier müssen von den politisch Verantwortlichen Voraussetzungen geschaffen und im Schulsystem verankert werden.

Gute Beziehungen als Schutzfaktor

Als im März 2020 der Hashtag #SocialDistancing im Internet die Runde machte, kam – und das war sehr zu begrüßen – schnell eine Diskussion über die psychosozialen Folgen des Abstandgebotes in der Corona-Pandemie auf. Zu Recht wurde darauf verwiesen, dass es um eine physische und nicht um eine soziale Distanzierung gehen müsse. Tatsächlich ist die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen auch im strengsten Lockdown ein entscheidender Schutzfaktor, gerade für Heranwachsende, um psychisch stabil bzw. gesund zu bleiben und um gut lernen zu können. Denn Lernen und Lernentwicklung basieren auf funktionierenden Beziehungen, die Sicherheit, Klarheit und Geborgenheit bieten. Der Begriff des epistemischen Vertrauens spielt in diesem

Zusammenhang eine wichtige Rolle. Er bezieht sich auf den Grad an relativer Sicherheit in Beziehungen, also ob das Gegenüber eine zuverlässige und sichere Informationsquelle darstellt und seine Äußerungen für vertrauenswürdig gehalten werden (Sperber et al., 2010).

Das epistemische Vertrauen ist ein Gradmesser für die Tragfähigkeit des »Beziehungsfundaments« zwischen zwei Menschen und etwa in Schülerinnen/Schüler-Lehrkräfte-Beziehungen bei (sozialen) Lernprozessen relevant: Kann ich als Schülerin bzw. Schüler meiner Lehrkraft vertrauen, und wie fühle ich mich von ihr im Lernprozess gesehen bzw. verstanden (Fonagy & Allison, 2014)? Es gibt viele gute Beispiele, wie es in den zurückliegenden Monaten gelungen ist, Beziehungen aufrechtzuerhalten und vielleicht sogar neu zu knüpfen. Viele Lehrkräfte haben seit Beginn der Pandemie engen Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern gehalten und kreative Lösungen zur Kontaktgestaltung gefunden und entwickelt (vgl. Schulbarometer, Dezember 2020).

Viele Beziehungen sind jedoch trotz technischer Möglichkeiten enormen Belastungen ausgesetzt. Hierbei kann die Technik eine mal kleinere, mal größere Hürde darstellen, auch weil es noch Vorbehalte oder Berührungsängste gegenüber medialem Unterricht auf beiden Seiten gibt. Unsicherheiten und Ängste in Bindungs- bzw. Beziehungskontexten, wie sie derzeit viele Menschen erleben, können Neugier sowie die Lern- und Leistungsmotivation beeinträchtigen (z. B. Grossmann & Grossmann, 2004). Auch die häusliche technische Ausstattung der Lernenden ist nicht immer so gegeben, dass sie Unterricht, schulische und soziale Kontakte befriedigend aufrechterhalten können. Insbesondere Familien mit geringem Einkommen können häufig die erforderlichen technischen und räumlichen Voraussetzungen nicht vollumfänglich gewährleisten. Dies gilt im Besonderen für Familien, die in Geflüchtetenunterkünften leben. Nicht zuletzt spielt das Alter der Lernenden eine erhebliche Rolle, stehen doch die jüngeren Lernenden vor größeren Herausforderungen und benötigen mehr Unterstützung durch die Erwachsenen.

Schule ist Lern- und Beziehungsort zugleich. Sie ist einer der wenigen Orte, an dem sich in der Breite die gesellschaftliche Vielfalt von interagierenden Menschen zeigt. Entwicklung und Lernen im Leistungs- und Beziehungskontext sind hier unmittelbar verwoben, und zwar umso mehr, je jünger die Schülerinnen und Schüler sind. Für den Aufbau und die Entwicklung von Beziehung, insbesondere im Gruppensetting, ist Präsenz von Vorteil, zum Teil sogar unersetzlich (vgl. Brakemeier et al., 2020; Langmeyer et al., 2020). Die Bedeutung von unmittelbarer Rückmeldung durch Lehrkräfte, aber auch Peers, und die Möglichkeit des direkten, alltäglichen Austausches zur Beziehungs- und Bindungsentwicklung zwischen den konkreten Lernsituationen des Unterrichts seien hier als selbstverständliche – im gewohnten Schulalltag nicht immer bewusst wahrgenommene – Beispiele genannt, die nun im Kontext der Pandemie an Bedeutung gewinnen.

Resilienz als Bildungsziel

Diese Aussicht zeigt auf mehreren Ebenen, dass mit dem Ende der akuten Phase der Pandemie die Rückkehr zur Normalität nicht ohne Weiteres gelingen wird, mehr noch: sich für Schule die Chance für die Gestaltung einer veränderten Normalität eröffnen kann. Neben grundlegenden pädagogischen sowie schul- und unterrichtsorganisatorischen Überlegungen – auf dem aktuellen Stand der Forschung – kommt dem Resilienzbegriff aus psychologischer Sicht eine besondere Bedeutung zu.

Mit dem Resilienzkonzept wird im weitesten Sinne beschrieben, wie Widerstandsressourcen von Systemen und Individuen entwickelt und aufrechterhalten werden, vergleichbar mit einem psychischen Immunsystem. Auf der individuellen Ebene kann Resilienz als psychische Ressource verstanden werden, um Belastungen durch Krisen »gesund kognitiv, emotional, zwischenmenschlich und handlungsorientiert zu verarbeiten und so als Anlass für Entwicklung zu nutzen« (Dohm & Klar, 2020, S. 106). Sie stellt keine stabile Persönlichkeitseigenschaft dar, sondern einen dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess in Interaktion zwischen Individuum und Umwelt im Angesicht ungünstiger Entwicklungsbedingungen und Belastungsfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 9 ff.).

Schule ist somit der perfekte Ort, solche Ressourcen – z. B. soziale Kompetenzen, Emotionsregulation, Stressbewältigung, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten sowie Selbstwirksamkeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 42 ff.) – zu erlernen, zu stärken und bewusst zu machen. Denn Schule erreicht alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und bietet als sozialer Kontext, in dem in festen Gruppen erlebt, probiert und gelernt wird, ideale Bedingungen für eine gemeinsame Entwicklung.

Ganz im Sinne eines expliziten Bildungs- und Entwicklungsziels sollte sich die Herangehensweise an schulisches Lernen in Anlehnung an die o. g. Resilienzfaktoren an zwei zentralen Aufgaben ausrichten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015):

- Förderung von Reflexionsfähigkeiten: Schülerinnen und Schüler entwickeln gemeinsam die Fähigkeiten, Sachverhalte (Problemstellungen, Verhaltensweisen, Gefühle, Stress, Regeln, Krisensituationen etc.) adäquat einzuschätzen und zu reflektieren;
- Förderung von Handlungskompetenz: Schülerinnen und Schüler erwerben, erarbeiten und wenden selbstständig angemessene Handlungsstrategien für verschiedene Problemstellungen an.

Letztlich geht es dabei um eine frühzeitige und präventive Verbesserung eigenständigen, emanzipierten Lernens und die Entwicklung von Interaktionskompetenzen in sich verändernden Umwelten. Dieser Zugang fördert die Flexibilität und Aufrechterhaltung der Entwicklungs- und Lernfähigkeiten auch angesichts (völlig neuer) Krisensituationen und schafft für den Bedarfsfall Möglichkeiten für ein dynamisches psychosoziales Krisenmanagement. Um nicht missverstanden zu werden:

Es geht hierbei nicht darum, zu trainieren, möglichst gute Leistungen zu erbringen, sondern um soziales Lernen zukünftig entscheidender Lebenskompetenzen.

Resiliente Schulen

Um Schülerinnen und Schüler auf Reflexionsfähigkeiten und Handlungskompetenzen in Krisen vorzubereiten, braucht es Konzepte und einen schulischen Kontext, in dem dieses Lernen möglich ist. Resilienz ist also nicht nur auf einer individuellen, sondern auch auf der Ebene des Systems Schule zu betrachten. Als besonders resilient erweisen sich solche Systeme, die Stressfaktoren zu absorbieren vermögen und gleichzeitig funktional und handlungsfähig bleiben (Wilson, Herziger, Hamilton & Brooks, 2020, S. 1).

Eine solche resiliente Schule fußt z. B. auf einer transparenten und klar strukturierten Organisierung und ein durch zwischenmenschliche Wärme, Respekt und Akzeptanz geprägtes Klima (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015), sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene. Und hier schließt sich der Kreis in Richtung der Gestaltung von Beziehungen in der Schule, die vor allem in den Händen der Lehrkräfte liegt. Eine wesentliche Aufgabe von Schule ist hier auch die Einbeziehung von Eltern, z. B. durch Elternabende und Info-Veranstaltungen, ganz im Sinne einer Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe.

Da Schule naturgemäß auch ein Raum ist, in dem es kommunikative Störungen gibt, ist es besonders wichtig, mit diesen Störungen auf der Beziehungsebene konstruktiv umzugehen. Gerade die Bewältigung solcher Beziehungs- und Kommunikationsstörungen, die Reflexion und ein veränderter, adaptiver Umgang damit zeichnet resiliente Systeme aus. Die Psychologie und hier im Besonderen die Schulpsychologie verfügen hierfür über vielfältige etablierte Konzepte.

Nicht zuletzt ist auch ein funktionierendes psychosoziales Ressourcensystem für Schulen eine wichtige Unterstützung in Krisen, z. B.

- in Fragen der konkreten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die zu Hause nicht lernen können (z. B. individuelle Beratung von Schülerinnen/Schülern, Eltern, Lehrkräften; Systemberatung zur Bereitstellung von unterstützenden Ressourcen);
- zur Unterstützung von Schulleitungen und Lehrkräften (z. B. in Form von Beratung und Coaching durch die Schulpsychologie; vgl. Schulpsychologie Nordrhein-Westfalen, 2020; Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2020);
- bei der Bewältigung von Konflikten (z. B. im überlasteten Kollegium, mit Eltern, mit herausfordernden Schülerinnen und Schülern, bei der Krisen- und Risikokommunikation und Information, im Umgang mit Vorurteilen oder Falschinformationen, bei der Förderung individueller Lernentwicklung);
- bei der multiprofessionellen Beratung und Fortbildung (von Schulleitungen und Lehrkräften) hinsichtlich der Selbstfürsorge, des Umgangs mit Stress und eigenem Überlastungsempfinden (z. B. schulpsychologische Beratung, Arbeitsmedizin- und Gesundheitsschutz);
- in der Prozessbegleitung für systematische, psychologische Schulentwicklung (z. B. die Konzeptualisierung und Entwicklung von Lehrerinnen/Lehrer-Fortbildungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen mit interkulturellem Schwerpunkt).

Jenseits der psychosozialen Dimension können aber auch eher technische Faktoren dazu beitragen, dass Schulen in Krisen wie der Corona-Pandemie funktional und handlungsfähig bleiben. Neben der medialen Ausstattung und Vernetzung können die räumlichen Bedingungen ebenso eine Rolle spielen (z. B. Grewe, 2020) wie das Vorhandensein wirksamer Lüftungsmöglichkeiten.

Am Schluss ein Anfang:
Mehr Psychologie in die Schulen!

Im Jahr 2022 feiert die Schulpsychologie in Deutschland ihr hundertjähriges Bestehen. Gerade jetzt, da die psychosozialen und kognitiven Auswirkungen der Corona-Pandemie langsam stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken, besteht für die Schulpsychologie die Chance und Aufgabe, die Wichtigkeit psychosozialer, kognitiver und emotionaler Lernprozesse in Schule und Familie zu verdeutlichen. Die Psychologie als Wissenschaft vom Denken, Erleben und Verhalten liefert besondere Erkenntnisse zur Betrachtung und Analyse sozialer Systeme. Diese Erkenntnisse können die Überforderung der Personen im System reduzieren, Prävention und Bewältigung unterstützen, und wesentliche Beiträge zum Umgang mit gesellschaftlichen Fragen wie Heterogenität, Migration, Inklusion und Digitalisierung leisten.

Daher sind Schulpsychologinnen und -psychologen schon lange nicht mehr aus Schulen wegzudenken und werden zunehmend als kompetente Stütze des Schulsystems wahrgenommen. Sie liefern einen maßgeblichen Beitrag zur Professionalisierung im Umgang mit den genannten Problemen durch die direkte Unterstützung und Beratung aller am Schulleben Beteiligten: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräfte, Funktionsträgerinnen und -träger, pädagogisches Personal, Schulleitungen und Schulaufsicht sowie Gremien in Schulen, wie z. B. Kriseninterventions- und Präventionsteams (vgl. BDP, 2019).

Im Kontext der Pandemie gilt es nicht nur, auf Probleme hinzuweisen, sondern im System Schule gemeinsam mit den Verantwortlichen, aber auch mit Schülerinnen, Schülern und deren Eltern auf Basis psychologischen Wissens professionelles Handeln kooperativ zu etablieren und weiterzuentwickeln. Diese Wirkung soll und wird weit über das Ende der Pandemie hinausreichen und stellt die beste Prävention dar. Die Krise als komplexe Herausforderung bietet die Chance, diesen Prozess aktiv anzugehen.

Dr. Felix Peter, Susan MacIntyre, Frank Aufhammer, Dr. Meltem Avci-Werning

Dr. Felix Peter *ist Diplom-Psychologe und Lösungsorientierter Prozessbegleiter und betreut als Schulpsychologe Schulen im Süden von Sachsen-Anhalt.*

Susan MacIntyre *ist Psychologische Psychotherapeutin, Fachkunde Verhaltenstherapie mit Zusatzqualifikation Kinder- und Jugendpsychotherapie, in Hannover und schulpsychologische Dezernentin beim Regionalen Landesamt für Schule und Bildung Region Hannover.*

Frank Aufhammer *ist als schulpsychologischer Dezernent für das Regionale Landesamt Schule und Bildung Osnabrück tätig.*

Dr. Meltem Avci-Werning *ist Präsidentin des BDP und arbeitet als schulpsychologische Dezernentin beim Landesamt für Schule und Bildung Region Hannover. Sie ist psychologische Psychotherapeutin (Verhaltenstherapie) und systemische Supervisorin/Organisationsberaterin.*

Die Literaturliste kann per E-Mail beim Verlag angefordert werden: s.koch@psychologenverlag.de

reportpsychologie

Bestellen Sie hier Ihr Probeabonnement

Deutscher Psychologen Verlag GmbH

Am Köllnischen Park 2 • 10179 Berlin

verlag@psychologenverlag.de

www.psychologenverlag.de