

# Von Hasen und Igeln

## (und der Würde des Subjekts)

**Meine These: Eine Reihe von Arbeitsfeldern, die noch bis in die 1990er Jahre hinein wesentlich von Schulpsychologie in Niedersachsen entwickelt und gestaltet worden sind, ist inzwischen großenteils als Pädagogische Beratung wiederzufinden: Förderdiagnostik/Lernstörungen, psychosoziale (Entwicklungs-)Störungen, Qualifizierungsprojekte für Schulleitungen und Schulentwicklungsberatung<sup>1</sup>, ...**

Im weiteren Text werde ich versuchen darzustellen, dass das Gleiche nicht Dasselbe ist. Und dass die niedersächsische Schulpsychologie gut beraten ist, auf diese Unterscheidung zu achten.

Das relativ junge Phänomen paralleler, in Zielgruppe und Fragestellungen sich stark überlappender Beratungsansätze im Schulwesen in Niedersachsen führe ich auf zwei Entwicklungen zurück, die sich m. E. wechselseitig bestärkt haben:

- Einen entscheidenden Einfluss hatte die rigide Stellenreduzierung im vorigen Jahrzehnt. Nicht dass die Anzahl der Stellen bis dahin „üppig“ gewesen wäre mit rund 80 Schulpsycholog-innen auf rund 70 Tsd. Lehrkräfte und knapp 1 Mio. Schüler-innen. Aber 2010 war man bei ca. 30 Schulpsycholog-innen „angekommen“, was für ein Flächenland wie Niedersachsen faktisch die weitgehende Funktionsunfähigkeit der Schulpsychologie bedeutete. Für die Schulverwaltung hatte die gleichzeitig wachsende Zahl pädagogischer Berater-innen nicht zu unterschätzende immanente Vorteile: Rund 200<sup>2</sup> meist teilabgeordnete Lehrkräfte im „Beratungs- und Unterstützungssystem“ bilden keinen eigenen Haushaltstitel und stellen darüber hinaus angesichts besagter 70 tsd. Lehrkräfte im Land eher „peanuts“ dar.<sup>3</sup> Lediglich die Beratungslehrer-Weiterbildung in Kooperation mit der Hochschule Hildesheim blieb als landesweites Projekt der Schulpsychologie erhalten.
- Gleichzeitig lösten der enorme gesellschaftliche Wandel und die damit verbundenen Veränderungen im Schulwesen einen erheblichen Bedarf an psychologischem Wissen und v. a. Kompetenz aus. Hierzu nur als Schlaglichter:
  - Die Skandale um Kindesmissbrauch und die damit verbundene Erschütterung der Integrität grundlegender gesellschaftlicher Strukturen (Kirchen, Reformpädagogische Einrichtungen)
  - veränderte Rollenbilder/Familienstrukturen („Patchwork“, Alleinerziehende) in Wechselwirkung mit wirtschaftspolitischen Paradigmenwechsel („Hartz IV“/Niedriglohnsektor) und dem Ausbau der Ganztagschulen
  - Die PISA-Studie im Zusammenhang mit der Einführung der „eigenverantwortlichen Schule“ auf Grundlage eines betriebswirtschaftlichen Paradigmas („Qualitätsmanagement“), aber auch eines veränderten bildungspolitischen Paradigmas (von der Wissensvermittlung zur „Kompetenz“-Vermittlung)
  - Eine neue Qualität von Bedrohungs-Szenarien („Terrorismus“, „Wirtschaftsflüchtlinge“, „Amokläufe“) für Schulen
  - Der Zwang zur Inklusion aufgrund der UN-Konvention und damit der Zwang zur weitgehenden Auflösung des Sonder(„Förder-)schulwesens samt aller damit verbundenen quantitativen (Schulstandorte, Personalressourcen) und v. a. qualitativen Konflikte und Widersprüche (unverändert exkludierendes Behinderungsverständnis/Gesundheitswesen auf Grundlage des „medizinischen Modells“).

Die Liste ließe sich noch um etliche Aspekte erweitern. Dass sich solche gravierenden Umbrüche und Verwerfungen auf der individuellen und ebenso der sozialen Ebene bei Schüler-innen, Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen massiv auswirken, ist bekannt.

Die Schulverwaltung hat das „Personal“ zur Bewältigung solcher Veränderungen da gesucht, wo sie auf quasi unerschöpfliche Ressourcen zurückgreifen konnte: bei den Lehrkräften. Beinahe explosionsartig wuchs ein bald nicht mehr zu übersehendes „Beratungs- und Unterstützungssystem“ heran, welches z. T. erst nachträglich stellen- und besoldungsmäßig institutionalisiert wurde. Es deckt etliche Aufgaben ab, die im ursprünglichen Schulpsychologen-Erlass

<sup>1</sup> Wenn nachfolgend von Tätigkeitsmerkmalen bzw. –unterschieden bei pädagogischer vs. (schul-)psychologischer Beratung die Rede ist, sind strukturelle Merkmale gemeint und keine Aussagen über Personen. In beiden Bereichen arbeiten hochqualifizierte, motivierte Menschen – allerdings unter qualitativ unterschiedlichen Bedingungen.

<sup>2</sup> Hinzuzurechnen wären über 1000 Beratungslehrkräfte mit je 3 Anrechnungsstunden für die Beratungsarbeit an ihrer Schule.

<sup>3</sup> „Betreuungskräfte“ und Sozialpädagog-innen flankieren den Bereich.

noch zu den Kernaufgaben der Schulpsychologie gehörten: Einzelfallberatung, Konfliktberatung, psychologische Anteile in Qualifizierungsmaßnahmen und in der Schul(-entwicklungs)beratung,...

Warum sollten sich die Schulen auch nicht einer pädagogischen Beratung bedienen, die schnelle, pragmatische „Lösungen“ erhoffen lässt, z. B. im Sinne eines „Case-Managements“, wie es die Mobilen Dienste der Sonderpädagogik bieten? Nicht nur das (traditionelle) pädagogische Selbstverständnis legt das nahe, sondern auch der hoch stressbelastete Unterrichts„betrieb“.<sup>4</sup>

Die Ausweitung der pädagogischen Beratung wäre aber schwierig gewesen, wenn dabei die Standards der psychologischen Beratung (v. a. Freiwilligkeit der Beratung, Unabhängigkeit der Beratung von Vorgaben Dritter, Schweigepflicht gem. §203 StGB) ignoriert worden wären.

Um nicht der „Zwangsberatung“ verdächtigt zu werden, reklamiert Pädagogische Beratung demzufolge ähnlich wie die Psychologische Beratung „Unabhängigkeit, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit“ für sich. Allerdings eben nur „ähnlich“: Anders als die Psychologische Beratung ist sie in den schulfachlichen Dezernaten in der Schulverwaltung eingegliedert<sup>5</sup>, also in die auch fachlich weisungsabhängige Verwaltungshierarchie. Damit sind die genannten Kriterien aber hinfällig, auch wenn von Verwaltungsseite und insbesondere den pädagogischen Berater-innen beteuert wird, von den dienstrechtlichen Befugnissen kein Gebrauch machen zu wollen. Rechtlich und praktisch ist aber eindeutig: Es gibt die Option, jederzeit „zu können“.

Es erinnert fatal an das Wettrennen von Hase und Igel – mit den Lehrkräften in der Rolle des Igels: Lehrkräfte sind im Schulsystem „immer schon da“, wo Schulpsycholog-innen meinen hinkommen zu müssen.

Wohin das führen kann, zeigt sich z. Zt. an der Entwicklung in Hamburg: Hier werden aktuell die Schulpsychologische Beratung, die Sonderpädagogische Beratung und die sozialpädagogische Intervention (im Zusammenhang z. B. mit Schulverweigerung) in ein „ReBBZ“ vereinigt – jenseits einer qualitativen oder strukturellen Differenzierung.<sup>6</sup> Berufsgruppen und entsprechende Qualifikationen werden als nahezu beliebig austauschbar angesehen. Individuelle oder team- bzw. organisationsbezogene Beratung, Krisenintervention und schulaufsichtliche Intervention bilden ein Konglomerat von „Jeder macht (und kann!) irgendwie alles unter gleichen Bedingungen!“ Die Igel sind dabei viele – don’t mind the rabbits!

Was für den Lehrkräftebereich durchaus einen nachhaltigen Qualifizierungs- und Prestigeschub bedeutete, nämlich die Übernahme auch psychologischer Beratungsaufgaben, wirkt für die Schulpsychologie dequalifizierend.

### Notfallpsychologie statt Schulpsychologie?

Bei der Bildung der Bezirksregierungen 1980 in Niedersachsen war die Trennung von Aufsicht und Beratung ein heiß diskutiertes Thema, wobei die Schulverwaltung nur widerwillig die Standards (schul-)psychologischer Beratung, insbesondere die Schweigepflicht nach § 203 StGB, letztendlich akzeptierte. Inzwischen besteht mit der Pädagogischen Beratung eine anscheinend attraktive Alternative.

Dass es dann doch nicht bei der rigorosen Reduzierung der Schulpsychologie geblieben ist, verdankt sich einem besonders makabren Umstand: der unerwarteten „Amokwelle“, die nach dem erschütternden Massaker in Littleton auch Schulen in Deutschland heimsuchte. Zur Notfallpsychologie gibt es (wenigstens bis heute) keine „Notfallpädagogik“ als Alternative. „Spardiktate“ spielten angesichts des sicherheitspolitisch hochbrisanten Problems nur eine untergeordnete Rolle.

Für die Schulpsychologie scheint es jedoch immer mehr zu einem Danäer-Geschenk zu werden, über das sie nicht nur den Verlust ihrer klassischen Aufgabenfelder (Psychologie des Lernens und der Lernstörungen, psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Lehrergesundheit, Schulentwicklung, usw.), sondern auch ihr letztes „Vorzeigeprojekt“, die Beratungslehrerweiterbildung“, aus den Augen zu verlieren droht.

Die Entwicklung des Curriculums für die Weiterbildung der Beratungslehrkräfte in den 1980er Jahren war ein Kristallisationspunkt auch für das Selbstverständnis der Schulpsychologie, zeigten sich hierbei doch wie unter einem Brennglas Chancen und Gefahren einer pädagogisch-psychologischen Beratung. Nun, kurz vor dem Auslaufen des Auftrags für die Uni Hildesheim zur wissenschaftlichen und operativen Leitung der WB, ist kaum noch ein Problembewusstsein

<sup>4</sup> Auch die Psychotherapie hat sich dem in weiten Bereichen unterworfen mit der Entwicklung von „Kurzzeit-“ und „lösungsorientierten“ Therapien!

<sup>5</sup> Nach anfänglichem Zögern ist dann auch die Schulentwicklungsberatung mit einbezogen worden.

<sup>6</sup> J- Mietz: „Welche Zukunft hat die Schulpsychologie – hat sie eine?“ (Sept. 2012) J. Mietz setzt sich in seinem BLOG „Nachdenkseiten“ unter <http://schulpsychologie.wordpress.com/> seit Jahren kritisch mit der bildungspolitischen Rolle der Schulpsychologie auseinander.

erkennbar, welche Bedeutung dieses Projekt für die Schulpsychologie, aber auch für die Schulen hat. Von weiterführenden Konzepten oder zumindest einer Diskussion darüber ist weit und breit keine Spur.

An die Stelle fachlich-psychologischer Ansätze und Konzepte treten stattdessen „Produktpaletten“, mittels derer an der Persönlichkeitsentwicklung orientierte Prozesse (der Begriff „Selbsterfahrung“ gilt da schon fast als Schimpfwort) von „Kompetenz-Modulen“ abgelöst werden. Solche Kompetenzmodule schulen eher im pädagogischen Sinne handwerklich ausgerichtete Fertigkeiten im Schnellverfahren. Zwar wird formelhaft betont, es komme auf die „Haltung, die Einstellung zum Menschen“ an. Wenn das aber in den Grundlagen der Kompetenzmodule nicht enthalten ist, muss es ein Lippenbekenntnis bleiben. Mehr noch: Indem gerade die Entwicklung dieser Haltung dem Auszubildenden selbst überlassen bleibt (weil die Kurzausbildung dafür keine Raum gibt), kommt hier zur Geltung, was auch in Bezug auf die schülerbezogenen, pädagogischen Bildungsziele als Subtext mitschwingt: Die Persönlichkeitsbildung wird zur Privatsache: bei Schüler-innen nach Schulabschluss, bei Lehrkräften ist sie mit der Verbeamtung abgeschlossen.

Die Schulpsychologie in Niedersachsen hat sich in der Vergangenheit an dieser Frage in den 1980-er Jahren, wie oben angedeutet, intensiv abgearbeitet – mit der Konsequenz, dass das Weiterbildungscurriculum für Beratungslehrkräfte viel Zeit und Raum bietet für Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte.

### Die Würde des Subjekts

Damit wird für Schulpsycholog-innen die Frage aufgeworfen, wie sie ihren bildungspolitischen Auftrag und damit ihr berufliches Selbstverständnis sehen.<sup>7</sup>

Hierzu gibt es bekanntlich im Zusammenhang mit der „neoliberalen“ Bildungsreform eine tiefgreifende und durchaus kontrovers geführte Auseinandersetzung. U. a. steht zur Debatte, ob Schule ihren Auftrag damit erfüllt hat, wenn alle Schüler-innen verinnerlicht haben: „Wenn ich scheitere, war ich einfach nicht gut genug, habe ich versagt, das liegt nur an mir!“

J. Mietz, Schulpsychologe in Hamburg, stellt dem gegenüber: „Jedes Lernen muss einen persönlichen bedeutungsvollen Gehalt haben“ und „Psychologie in und für Schule (und also die Schüler-innen) hat zum Ziel, die Subjektivität der Beteiligung zur Geltung und in einen produktiven Prozess zu bringen.“<sup>8</sup> Das bedeute z. B. auch, soziale Benachteiligung nicht schamvoll hinzunehmen, sondern sich selbst-bewusst damit (und den Ursachen) auseinander zu setzen.

Weil das auch auf pädagogischer Seite Gegenstand der Diskussion ist,<sup>9</sup> bestehen hier sogar Möglichkeiten, sich produktiv zu ergänzen: Indem die Lehrer-innen und Lehrer in der Schulpsychologie eine Unterstützung dafür erleben, im Alltag immer wieder über das Funktionieren hinaus Beziehungsaufnahme zu den Schüler-innen, aber auch untereinander, herzustellen. Das ist in dem hochkomplexen, von permanenter Überforderung gekennzeichneten „System Unterricht“ wahrlich keine Nebensache und es ist auch weder „nebenher“, noch „aus dem hohlen Bauch“ zu machen.

Diejenigen, die nicht „schnell-schnell“ funktionieren, laufen – für sich selbst und andere – Gefahr, für den Verlust der persönlichen Würde mit Suicid, Delinquenz, Suchtabhängigkeit, Obdachlosigkeit, Amoklauf zu „bezahlen“.

Paradox ist das insofern, als die vermeintlich eingesparte Ressource (Zeit und Personal) hier um ein Vielfaches mehr „zurückgezahlt“ werden muss.

Das Bestechende an erfolgreichen Schulsystemen wie in Finnland und Schweden scheint nicht ein „revolutionär“ anderer Unterricht zu sein, sondern frühzeitig und intensiv eingesetzte Ressource in Form differenzierter, auf das einzelne Kind abgestimmter Förderung und Unterstützung. Hier wird zumindest versucht, das Kind als SUBJEKT seiner eigenen Entwicklung zu begreifen und nicht als „Objekt“ von (Förder-) „Maßnahmen“. Hier wird sein Beziehungsumfeld in die Beratung produktiv einbezogen, es entwickelt sich MIT dem Kind – und wartet nicht ab, was andere mit dem Kind machen.

Oder – als ein für uns viel alltagsnäheres Beispiel:

Schulvermeidung (Schwänzen, Absentismus) verringert sich erheblich, wenn die Lehrkräfte sich individuell schon bei kurzem, vereinzelt unentschuldigtem Fernbleiben gezielt „kümmern“, sich erkundigen, nachfragen, Kontakt und Beziehung herstellt.

Das verweist auch darauf, dass der Bildungsauftrag im niedersächsischen Schulgesetz die Persönlichkeitsentwicklung (und damit die Beziehungs-„Arbeit“) nicht auf die Zeit nach dem 18. Lebensjahr der Schüler-innen vertagt.

Soviel Zeit, soviel Psychologie sollte sein, muss sein.

Volker Bohn

<sup>7</sup> Die „Leitlinien“ der Landesschulbehörde geben darauf übrigens keine Antwort.

<sup>8</sup> J. Mietz, Eindrücke vom Bundeskongress Schulpsychologie in Münster (Oktober 2012)

<sup>9</sup> Zum Beispiel: Prof. Dieter Rüttimann (PH Zürich, Schweiz), „Kommunikations- und Beziehungskompetenz in der Lehrerbildung“, Beitrag auf der NLQ-Tagung „Lehrerbildung“ am 8.10.2012