

**Beratung in der Schule –
Mittel zu Emanzipation und Mündigkeit
oder
Dienstleisterin Neuer Steuerung?**

**wie historische und aktuelle Strukturen
gute Fachlichkeit der Beratung behindern
und damit ethische Fragen aufwerfen**

von Jürgen Mietz

schulpsychologie.mietz@posteo.de

**Oktober 2015
erweitert um einen Nachtrag Dezember 2015**

978-3-7375-7674-1

Beratung in der Schule –
Mittel zu Emanzipation und Mündigkeit
oder Dienstleisterin Neuer Steuerung?

Vorbemerkung	0
1 Beratung – ein humanistisches Projekt?	1
2 Leitvorstellungen der Beratung	3
2.1 Das Kategoriensystem von Foucault, angewendet auf »Beratung«	3
2.2 Skizze der Entwicklungslinien pädagogischer Beratung	5
2.2.1 Exkurs: Der erste und einzige schulpsychologische Dienst bis 1933	6
2.2.2 Ausblendung des Zusammenhangs von abweichendem Verhalten und Lebenszusammenhängen	7
2.2.3 Spaltung von Heilpädagogik und Allgemeinpädagogik	8
2.2.4 Die Fortsetzung der Spaltung durch moderne Bildungspolitik mit Folgen für Beratung	9
2.3 Humanistisch orientierte Konzepte	9
2.4 Grundmodelle der Beratung in Anlehnung an Ed Schein	10
3 Schulpsychologie und Schulberatung im Kontext der Bildungsreformen der 60 er und 70 er Jahre	12
3.1 Räume für Alternativen und Experimente	13
3.2 Paradigmenwechsel der Schulpsychologie	14
4 Differierende Beratungsverständnisse anerkennen und verarbeiten	16
5 Beratung als gouvernementale und pastorale Einwirkung	18
6 Abschließende Überlegungen	20
Anhang	21
Konzepte und Widersprüche einer Grundlegung: Das Heft 39 in NRW	21

Vorbemerkung

Der folgende Text ist eine Folge meines kleinen Versuchs über die Schülerhilfe und ihre Nachfolgeorganisationen¹. Vor allem aber ist er entstanden, weil mit dem Buch von Katharina Gröning: Entwicklungslinien pädagogischer Beratung, Beratung und auch schulbezogene Beratung in einen weiten historischen Kontext gestellt werden können. Aktuelle, gleichsam selbstverständliche Handlungsmuster der Beratung können damit auf neue Weise beurteilt werden.

Die historische Betrachtung hat mich dazu animiert, selbst noch einmal auf Spurensuche zu gehen. Dabei bin ich auf das in der nordrhein-westfälischen Schulberatung bekannte, so genannte »Heft 39« aus dem Jahre 1980 gestoßen. Die Befassung damit ist mir dann doch etwas zu ausführlich geraten. Nichtsdestotrotz waren mir meine Notizen zu schade, um sie der Löschtaste zu überlassen. Ich habe einen großen Teil der Überlegungen zu »Heft 39« in den Anhang verschoben. Vielleicht haben Kolleg/inn/en in NRW Lust, noch einmal hineinzuschauen.

¹ Jürgen Mietz, Die Schülerhilfe in Hamburg und ihre Nachfolgeorganisationen, Wege und Varianten der Schulberatung, epubli 2015

1 Beratung – ein humanistisches Projekt?

Beratung gilt weithin als Einrichtung, die aus humanitärer Gesinnung geschaffen wurde. Sie soll die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Ratsuchenden verbessern, er soll sich in unübersichtlichen – eigenen inneren und sozialen – Verhältnissen besser zurechtfinden. An Beratung des Konsumenten zu Zwecken des Erwerbs eines Produkts, einer Kundenbindung ist hier zunächst nicht gedacht. Ganz fehl am Platze sind solche Überlegungen allerdings möglicherweise nicht, bekommt doch Beratung im psychosozialen und pädagogischen Bereich immer häufiger den Charakter von Steuerung und Hinführung zur Nutzung von Produkten und ihre Anpassung daran.

Beratung zum Zwecke der erweiterten Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung gibt es (noch?), weil die persönlichen Träger/innen von Beratung sich einem Ideal des Helfens, Unterstützens und Entwickelns verbunden fühlen, welches nicht allein dem Anpassungszweck gilt. Jedoch ist unübersehbar, dass Behörden Strukturen der Beratung in der Weise verändern, dass Beratung zur Mündigkeit, zur Reflexion, zur Urteilsbildung in Stimmigkeit mit den persönlichen, eventuell herauszuarbeitenden Werten, kaum mehr Raum findet. Diese Einschränkungen und Umformungen beziehen sich auf unterschiedliche Personengruppen: So ist der Lehrer oder die Lehrerin betroffen, aber auch Schüler/in, als auch Eltern.

Das Ideal der Beratung läuft immer mehr darauf hinaus, Klienten/Schüler testdiagnostisch, wie auch durch Beobachtung, durch Leitfäden strukturierte, zielorientierte Gespräche zu erfassen und den Schüler/die Schülerin einer passenden Maßnahme zuzuführen.

Das Verführerische dieses Vorgehens ist unter anderem, dass es den Anschein von Solidität, Wissenschaftlichkeit, Gerechtigkeit vermittelt. Am ehesten wird vermutlich Rechtssicherheit hergestellt. Berater/innen werden (wie auch Lehrer/innen) werden in diesem Verobjektivierungsprogramm selbst zum »Tool« einer staatlichen »Bildungs«politik, die Schule und Lernende in das Korsett eines technischen und technokratischen Lehr-Lernverständnisses zwingt. Dass Lernen ohne subjektiven Eigensinn leer und oberflächlich bleibt und die festgestellten Ergebnisse in einem fragwürdigen Licht erscheinen lassen, ist ein Schaden, der in der gegenwärtigen Bildungspolitik kaum zur Kenntnis genommen wird². So sind Beratungskonzepte, die auf vertiefende Analyse und Verstehen, auf Erkenntnis- und Mündigkeitsgewinn hinarbeiten mancherorts regelrecht bedroht.

Dass Beratung eine Arbeit mit Subjektivitäten, eine Unterstützung der »inneren Arbeit« der in Schule Wirkenden ist, stellen aktuelle Lehr-Lern- und Beratungsverständnisse deutlich infrage. Sie gehen wieder und noch immer von der Rationalität eines technischen Beratungsprozesses aus, der letztlich smarte Steuerung (nudging³) ist. Das könnte Berater/innen aufhorchen lassen und zum Widerspruch reizen, tut es aber nur selten. Denn Pädagogik

² Immerhin werden die Zweifel für den Bereich der Hochschule deutlicher. Die Bachelor-Studiengänge werden mehr und mehr als Engführung verstanden, die gewünschte Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit nicht unterstützend.

³ Siehe auch: <https://www.freitag.de/autoren/katja-kullmann/der-buerger-als-Hund> (19.10.2015)

hat(te) in staatlicher und obrigkeitlicher Tradition immer auch eine Anpassungsfunktion, die nicht selten in Konkurrenz zu den Werten der Demokratisierung und Persönlichkeitsentwicklung gerät. Die Neue Steuerung kann also durchaus an Vertrautes aus der Schulgeschichte anknüpfen. Für Beratung, die mehr als Information und Belehrung sein will, kann das zu einem Problem werden.

Wie Andreas Gruschka mit dem »Bildungsrat« der *Gesellschaft für Bildung und Wissen*⁴ deutlich macht, wachsen die Zweifel an solcher Art Bildungspolitik. Und so täte auch Schulberatung gut daran, ihre Prämissen und Praxen zu überdenken. Nicht selten haben die Berater/innen (Psycholog/inn/en, Beratungslehrer/innen, Sozialpädagog/inn/en) einen allgemeinen humanistischen Anspruch, von dem sie oft nicht mehr wissen, wie sie ihn Wirklichkeit werden lassen können. Nicht zuletzt sind es schulnahe »Lehrer-Berater/innen«, aber nicht nur sie, die Schule an sich für ein humanistisches Projekt halten und sich demgemäß wenig Sorgen um die Rahmenbedingungen für Beratung machen. Auch sie sollten prüfen, wem und welchem Zweck Beratung dient.

Beratung ist Instrument *politischer* Gestaltung und der Durchsetzung von Vorstellungen darüber (geworden), wie Individuen beschaffen sein und wie sie funktionieren sollten. Nicht zuletzt gilt das für den Schul- und Bildungsbereich. Mit dem Buch von Katharina Gröning: Entwicklungslinien pädagogischer Beratung⁵, wird das deutlich. Es liefert eine Reihe von Impulsen, sich über die politisch-gesellschaftliche Einordnung schulbezogener Beratung Gedanken zumachen. Das soll in diesem Aufsatz ansatzweise versucht werden. Dabei werde ich mich in weiten Teilen an das Buch selbst halten, indem einige Kategorien von Michel Foucault, Forschungsergebnisse von Katharina Gröning, ein Grundlagenpapier der Schulberatung vorgestellt und kommentiert werden. Eigene Erfahrungen sollen sie ergänzen.

⁴ Vgl. dazu allgemein: <http://bildung-wissen.eu> und speziell:

http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2015/06/gruschka_bildundgs_rat.pdf

⁵ Katharina Gröning: Entwicklungslinien pädagogischer Beratung, Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland, psychosozial-Verlag 2015, im folgenden abgekürzt: EpB

2 Leitvorstellungen der Beratung

2.1 Das Kategoriensystem von Foucault, angewendet auf »Beratung«

Eine Möglichkeit, »Beratung« in ihrem Gehalt, in ihrem Zweck und in ihren Bedeutungen zu verstehen, ist, sich auf die Erörterungen und Forschungen von Michel Foucault zu beziehen. Sie sollen hier als Anregung verstanden werden. Dazu soll es ausreichen, in Anlehnung an das Buch Katharina Grönings, einige Kategorien und Begriffe des Foucault'schen Gedankengebäudes wiederzugeben.

Souveräne Macht + Beratung

Souveräne Macht besitzt, wer die Fähigkeit zur Herrschaft und zur Gnade hat. Beratung in solchen Verhältnissen dient dem Machterhalt. Angewendet auf die Beratungswelt heißt das: Beratung wendet sich an Leitungs- und Führungskräfte. Katharina Gröning sieht im Coaching die Ausprägung, die sich in diesen speziellen Machtkontext stellt.

Disziplinarmacht + Beratung

Hier drückt sich nach Gröning Machtinteresse mit einem gewissen pädagogischen Plan aus. Kräfte sollen hervorgebracht werden, es solle etwas wachsen können und es solle etwas geordnet werden. Es gehe damit auch um Verwaltung und Bewirtschaftung.

Instrumente der Disziplinarmacht seien Anreizung, Verstärkung, Überwachung und Kontrolle. Teil der Disziplinarmacht seien Einschließungsprozeduren in Kasernen, Schulen, Fabriken, Kliniken. Strafe und Buße seien Bestandteil der Disziplinarmacht.

Was im Rahmen von Disziplinarmacht an Beratung und Beeinflussung wirksam wird, sei das Verhör, der Verdacht. Kommunikation diene dazu, zu überführen, was dann der Besserung dienen solle. In diesem Feld agiere auch »amtliche Beratung« (Katharina Gröning, s.a. S.227 - EpB). Die Autorin macht darauf aufmerksam, dass Methoden der Beratung und Methoden der Ermittlung häufig nicht unterscheidbar seien.

Es sei darauf hingewiesen, dass Beratungsorganisationen, wie die Hamburger Beratungsabteilungen der ReBBz⁶, in die Aufklärungs- und Interventionsarbeit bei Gewaltereignissen, wie auch bei Ressourcengewährung mit Gutachtenfertigung befasst sein können, also in Teilen »amtliche Beratung« praktizieren. Katharina Gröning bringt das Beispiel, dass zwischen Berater und Klient ein Verhältnis der Distanzwahrung bestehe, wie bei einem Verkäufer. Mitmenschlichkeit könne vorgetäuscht sein und durchdrungen von Verschleierung, ein Rat könne zur Anweisung oder Drohung werden.

Der Berater/die Beraterin kommt in solchen Konstellationen leicht in Konflikt zwischen Hilfe und Kontrolle. Zum einen kann sie sich um Vertraulichkeit und Einfühlung bemühen. Zum anderen bemüht er sich oder muss sich bemühen um eine distanzierte, amtliche Strategie.

Möglicherweise gilt diese Konflikthaftigkeit besonders im Bereich jugendamtlicher und sozialamtlicher Arbeit. Im schulischen Bereich dürfte sie aber ebenfalls nicht unbekannt sein. Und gerade in der Bearbeitung »abweichenden« Verhaltens und der »erforderlichen« Disziplinarmaßnahme können verhörtechnische Elemente, so etwas wie Selbst-

⁶ Regionale Bildungs- und Beratungszentren bilden eine gemeinsame Organisationseinheit

offenbarung und Mitwirkungspflicht zum Tragen kommen. Wenn auch in unterschiedlichem Maße und je nach konkreter Ausformung der Einbindungen, sind Lehrer, Beratungslehrerinnen, Sozialpädagoginnen, Schulpsychologen objektiv und/oder subjektiv in solche institutionellen disziplinaren Verpflichtungen eingebunden. Wie ihnen das bewusst wird und was sie daraus machen, ist eine andere Frage.

Biomacht + Beratung

Hier kommen Elemente ins Spiel, die den Umgang mit Krankheit, Abweichung und Normalitäten (und Vorstellungen davon) zu tun haben. Wie werden Menschen »ökonomisch« eingesetzt. Wie sind sie zu diesem Zwecke vermessbar, einteilbar etc.? Diagnose, Prognose und Maßnahme sind hier wichtige Begriffe, die sich stark an medizinischen Konzepten orientieren..

Hier werde nicht das Pathologische, Abweichende, Anormale weggesperrt, sondern es solle gar nicht erst entstehen, was die »Mitarbeit des Beforschten« erforderlich mache. Viele Elemente der Erziehungsberatung, angefangen mit den Jugendsichtungsstellen, den Schuljugendberatern, der Ehe- und Sexualberatung dockten an diesem Bedarf oder Bedürfnis an.

Nicht zuletzt Schule und die Beratungssysteme in ihrem Umfeld sind in diesem Feld der Lenkung aktiv. Testverfahren, Lernkontrollen, Fördermodule, Normalitätserzielung sind wesentliche Themen der Schule und ihrer Beratungssysteme. Sie nehmen in Zusammenhang mit »gerechter« und »optimierter« Förderung in unterschiedlichen Projekten wachsenden Raum ein.

Pastoralmacht + Beratung

Katharina Gröning beschreibt im Nachgang zu Foucault diese Machtform dergestalt, dass hier die Vorstellung herrsche, dass Individuum möge sich zu seinem eigenen Wohl regieren lassen. Danach sind die Menschen nicht krank, sondern irregeleitet. Sie bedürfen der führenden kontrollierenden Gemeinschaft oder des Führers/der Führerin. Mündigkeit und eigener Verstand sind tendenziell ausgeschaltet.

Diese Haltung findet sich in Schule und in schulbezogenen Beratungsprozessen.

Gouvernementalität + Beratung

Hier ist Beratung Bestandteil und Einflussinstrument staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen (Unternehmen und ihre PR-Aktivitäten, Stiftungen) und ihrer Bemühungen, bestimmte Denk- und Verhaltensweisen bei den Menschen zu erzeugen. »Die innere Zustimmung des Individuums zu Funktionsweisen und Rationalitäten der Gesellschaft und des Staates ist Ziel des Regierens.« (S. 40 - EpB)

Zu denken ist etwa daran, Vertrauen in den Markt zu haben, Privatisierung und Deregulierung für notwendig und gut zu halten, sich marktkonform und -kompatibel zu verhalten, jeglicher gesellschaftlicher Bereich von Pkw-Produktion über Bildung bis zu Pflege und zur Gesundheit ließe sich über Ökonomisierung, Anreizung zum Wettbewerb zum Besten der Menschen gestalten. Und Schule und Hochschule zu einem Ort der Einübung zu machen und das für kreativitätsfördernd und persönlichkeitsbildend zu halten.

Gouvernementalität drücke sich auch darin aus, dass die Macht nicht einem einzelnen Herrscher zugeordnet sei, sondern in Konglomeraten ausgeübt werde: im Erziehungswesen, in der Arbeitsverwaltung. Dort entfalte sich Macht, biete den Akteuren Sicherheiten der Zu-

gehörigkeit über die Androhung des Machtmittels der Ausschließung.

So übernehmen die Ausführenden und Verwaltenden die Religion der Vernünftigkeit ökonomisierenden Denkens und Handelns, exekutieren Kostenreduzierungen, die verantwortungsethisch begründet sein können. Nicht zuletzt, indem Fächer wie Pädagogik oder Psychologie ihrer subjektiven, historischen, reflexiven Fähigkeiten zur Er- und Verarbeitung von Einzigartigkeit beraubt werden, zugunsten von Interventionen der Standardisierung, des tendenziellen Verzichts auf Bedeutungsanalyse.

So wird (immer selbstverständlicher) von der fehlenden Urteilsfähigkeit der Klienten (oder Schüler) ausgegangen, die stattdessen (zu ihrem eigenen Besten) geführt werden müssen. Der Berater oder Sachbearbeiter kommt in die Zwickmühle, weil er (oder sie), will er an der Verantwortung des Klienten und ihren Bedingungen arbeiten, selbst im System der rationalisierten, unpersönlichen Vernünftigkeit unter Druck gerät. So kann es geschehen, dass moralische oder formale Rechte auf Verstehen und Anerkennung gebogen oder augenzwinkernd hintergangen werden, damit das nächste Maßnahmemodul zur Anwendung kommen kann. Womit dann auch, zumindest vorläufig, ein Verantwortungsproblem des Beraters/der Beraterin »gelöst« ist.

Die hier skizzierten und kommentierten Machtformen kommen nicht in Reinform und in chronologischer Abfolge auf die Beratungsbühne. Sie durchdringen einander. Ob und wie solche Machtformen in die Praxis hineinspielen bleibt der Einzelanalyse vorbehalten.

2.2 Skizze der Entwicklungslinien pädagogischer Beratung

Mit ihren Forschungen zu »Entwicklungslinien pädagogischer Beratung« bietet Katharina Gröning einen weiteren interessanten Ansatz, Ziele, Zwecke und Methoden der Beratung in ihren Wirkungen auf die Spur zu kommen.

Insbesondere die Beziehungen zwischen (Erziehungs-) Beratung und Heil-/Sonderpädagogik sind für Schulberatung nicht unerheblich. Hat sich doch Schulberatung/Schulpsychologie in ihren Gründungsjahren bis in die Gegenwart teilweise als Erziehungsberatung in der Schule verstanden; wie auch Behörden zu dieser Sicht neigten, was immer wieder Vereinigungsüberlegungen zur Folge hatte. Denn: Jahrzehnte schien die Ursache eines Lern- oder Verhaltensproblems und damit seine Lösung im gestörten Kind zu liegen. *Hier* galt es zu fördern oder, als institutionelle Lösung, das Kind in eine andere Schulform zu verweisen.

Auch die im Heft 39 – eine wichtige Grundlage nordrhein-westfälischer Schulberatung und Schulpsychologie – sich findenden Widersprüche und Unschärfen mögen darauf zurückgehen (s.u.). Helfen und Unterstützen hatten und haben eine sonderpädagogische Tönung. Aufgrund einer so unterstellten oder angenommenen Verwandtschaft und Ähnlichkeit ist nicht auszuschließen, dass Einstellungen und Denkmuster der Heil- und Sonderpädagogik – mehr oder weniger unbemerkt – in Beratungsverständnisse übernommen wurden.

In Hamburg ist dieser Zusammenhang besonders deutlich erkennbar. Mit der Gründung der ReBuS (Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen) wurden Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Schulpsychologen in einer Organisation zusammengefasst. Mit einer weiteren Organisationsveränderung zu den ReBBz (Regionale Bildungs- und Beratungs-

zentren) ist Beratung zwischenzeitlich unter einem Dach mit einer ehemaligen sonderpädagogischen Schulform vereinigt. Aufsichtlich und organisatorisch wie auch von den Denkansätzen her waren und sind die Organisationsveränderungen stark sonderpädagogisch geprägt. Für Berater/innen, aus welcher Ursprungsprofession sie stammen mögen und welche Zusatzqualifikationen sie eventuell durchlaufen haben, könnte es aufschlussreich sein, mehr über die – auch historischen – Rahmungen ihres Tätigkeitsfeldes zu wissen, um den Ort bestimmen, von dem aus sie handeln.

Der Zusammenhang von Heilpädagogik, Sonderpädagogik und Erziehungsberatung

Katharina Gröning sieht Mündigkeit, Selbstbestimmung, Identität und Anerkennung in der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik wenig repräsentiert. Sie zeigt, dass sich die konkreten Entstehungsbedingungen verschiedener Beratungsfelder bis 1945 in einem bestimmten Muster bewegen, aber auch danach bis in die Gegenwart fortsetzen. Erziehungsberatung, Sonder- und Heilpädagogik waren und sind Einflussgrößen der Schulberatung und werden deshalb hier im Zusammenhang mit schulbezogener Beratung erwähnt.

Sonder- und Heilpädagogik und Erziehungsberatung, waren stark von Elementen des Diagnostizierens, Sortierens und Selegierens gekennzeichnet. Dieses geschah auf der Grundlage medizinisch-psychiatrischer Konzepte mit den Programmen der Konstitutions- und Charakterforschung. In engem Bündnis mit Ärzten des Gesundheitswesens (Amts- und Schulärzte) arbeiteten sie für ein staatlich-patriarchalisches und eugenisches Verständnis der Volksgesundheit (69, 73, EpB). Dabei arbeiteten Lehrer und Hilfsschullehrer nach Gröning nicht zuletzt an ihrer eigenen Professionalisierung, also an der Etablierung und Sicherung ihres Berufsstandes⁷. So war eine enge Verbindung zwischen Schule und Pädagogik, psychopathologisch orientierter Medizin und staatlicher Ordnungsfunktion hergestellt, über die sowohl moralische Selbstgewissheit, Existenzsicherung, als auch Anerkennung spendende Nähe zu den Mächtigen hergestellt werden konnten.

2.2.1 Exkurs: Der erste und einzige schulpsychologische Dienst bis 1933

Auch der als erster Schulpsychologe geltende Hans Lämmermann arbeitete in einem psychotechnischen Verständnis an der Auswahl und Zuweisung zu Schul- und Arbeitsplätzen, wie auch an der Zuweisung zu Maßnahmen der Korrektur abweichenden Verhaltens. Hanckel⁸ stellt eine Verbindung her zwischen einer »weitgehenden Breitengliederung und »verschiedensten Ausleseaufgaben« der Schule. »Eine Unterstützung der Lehrer bei diesen wichtigen Entscheidungen, eine Ergänzung des Lehrerurteils durch den objektiven Befund einer psychologischen Prüfung ist also sehr wünschenswert.« (S. 12 ff.). Ebenfalls in der erwähnten Broschüre schreibt Gustav Keller und hebt hervor, dass mit den außerordentlich hohen Zahlen der Untersuchungen (3729 im Schuljahr 1930/31) eine »qualitative Verbesserung des Mannheimer Schulsystems« und eine persönliche Weiterentwicklung der untersuchten und beratenen Schüler erreicht worden sei (S. 18). Die Akzeptanz der Lehrerschaft habe sich eingestellt, weil die psychologische Tätigkeit »eine gutachtliche

⁷ Ähnlich äußerte sich Dagmar Hänsel in ihren Forschungen und in einem Interview: :

<http://bildungsklick.de/a/93315/die-sonderpaedagogik-weitet-ihrn-einflussbereich-aus/>

⁸ Texte zur Schulpsychologie, Teil VI, 75 Jahre Schulpsychologie in Deutschland, Broschüre der Sektion Schulpsychologie, Bonn 1997,

<http://www.schulpsychologie.de/wws/1811274.php?sid=22620754176876705044465466547010>
(12.10.2015)

Ergänzung des Lehrerurteils« (Lämmermann) gewesen sei. Auch Ingenkamp habe die Tätigkeit Lämmermanns gewürdigt. Keller muss dann aber auch feststellen: »Nach 1933 machte Hans Lämmermann einen erschreckenden Gesinnungswandel durch. Er trat der NSDAP bei und schloss sich dem Nationalsozialistischen Lehrerbund an. Seinen Veröffentlichungen in den dreißiger Jahren ist zu entnehmen, dass er sich an der testdiagnostischen Identifikation von Schwachsinnigen beteiligte ... Über diese Tätigkeit hat Hans Lämmermann in mehreren Ausgaben der Fachzeitschrift »Die deutsche Sonderschule« ausführlich berichtet.«

Das Konzept Hans Lämmermanns erscheint u.U. auch deshalb als untadelig, weil er »eine testdiagnostische Einseitigkeit« vermieden habe. Die Schüler seien auch systematisch in anderen Bereichen der Persönlichkeit und des Verhaltens beobachtet und beurteilt worden. (Wie allerdings 3700 Begutachtungen in einem Jahr den Menschen gerecht geworden sein können, ist nicht leicht nachvollziehbar.)

Der »erschreckende Gesinnungswandel« ist vielleicht auch deshalb so erschreckend, weil die gute Absicht (der Differenzierung und passgenauen Zuweisung und Förderung) nicht vor der Mitwirkung in einem menschenfeindlichen System schützte – und wahrlich das Gutgemeinte zum Gegenteil von gut wurde, weil es an einer ethischen Wertung mangelte und die technische Machbarkeit so faszinierend und überzeugend erschien. Vielleicht darf man so viel festhalten: Die Vermessung des Menschen ist ein Heilsversprechen, welches für die steuernden Entscheider und Machtinhaber, aber auch für die Berater/innen Gelegenheit und Verführung ist, das ganz große Rad der Perfektionierung und Weltverbesserung zu drehen. Nur vermeintlich ist die Differenzierung, Beobachtung und Beurteilung eine Individualisierung. Sie dringen nicht bis zum Subjekt und seiner Geschichte vor, sie machen den Schüler, oder wen auch immer, zum Objekt, weil Test- und Beobachtungswerzeuge von dem absehen müssen, was sie nicht erfassen (wenn auch, wie die gute Absicht lautet, zu seinem Besten).

2.2.2 Ausblendung des Zusammenhangs von abweichendem Verhalten und Lebenszusammenhängen

Frappierend ist, wie medizinische Begriffe der Psychopathologie bei sozialen und psychischen Problemen des Kindes oder seiner Eltern in Erziehungsberatung, Sonder- und Heilpädagogik eindringen konnten. Frappierend deshalb, weil die Vereinigungsfolgen des 1. Weltkriegs, die unsicheren Lebens- und Arbeitsverhältnisse, die zerbrochenen Familien, die Verluste von Lebenszusammenhängen, genug Anlass geboten hätten, soziale und gesellschaftliche Kontexte zu berücksichtigen. Mit den Begrifflichkeiten der Psychopathologie, der Konstitutions- und Charaktertheorien bereiteten Institutionen der Beratung und Unterstützung die spätere Ausgrenzung und Vernichtung von Teilen der Bevölkerung vor.

»Beratungsstellen der Jugendämter helfen eben nicht bei Erziehungsschwierigkeiten, sondern steuern, koordinieren und regen staatliche Maßnahmen an.« (66, EpB)

stellt Katharina Gröning fest und schreibt den vermeintlich helfenden Organisationen eine sozialplanerische Funktion zu. Ähnliches könnte man für schulbezogene Beratung feststellen, wenn sie mehr und mehr für die Umsetzung bildungspolitischer Konzepte in Anspruch genommen wird.

Die unselige Verknüpfung »der Beratung mit der Konstitutions- und Charakterforschung [sei] kaum wirklich problematisiert [worden].« (73, EpB)

»Mündigkeit, Selbstbestimmung, Identität und Anerkennung als Ziele und Fundamente der Pädagogik gelten in den heilpädagogischen Traditionen eben nur sehr eingeschränkt.« (74, EpB)

schreibt die Autorin weiter.

Vor dem NS-Staat und während des NS-Staats waren Beratungsstellen stark erbhygienisch und selektierend orientiert (S. 73, EpB). Sie konnten ideologisch und praktisch auf Vorarbeiten aufsetzen. Die heilpädagogische Haltung beschreibt sie als von Lenkung, Fürsorge und Fernhalten von der Gesellschaft (vgl. S. 74 EpB) gekennzeichnet.

2.2.3 Spaltung von Heilpädagogik und Allgemeinpädagogik

Eine Ursache dieser Anfälligkeit für Lenkung, Fürsorge und Fernhalten von der Gesellschaft sei die »disziplinäre Trennung« zwischen Heil- und Sonderpädagogik einerseits und der Allgemeinpädagogik andererseits. Erstere wiesen eine Nähe zu psychiatrischen, eugenischen und Charakterkonzepten auf. Letztere sei in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bezügen verwurzelt.

Nun hat es den Anschein, dass diese folgenreiche Trennung im Zuge der aktuellen Inklusionsdebatte und -ausgestaltung nicht etwa verarbeitet und aufgehoben wird, also sich die Sonderpädagogik in die Allgemeinpädagogik eingliedert. Tatsächlich scheint es so, dass die Spaltung fortgesetzt wird, wenn die Allgemeinpädagogen feststellen und darauf beharren, dass sie mit den neuen, schwierigen Kindern nicht umgehen könnten, ihnen fehle die Ausbildung. Zuständig werden dann wieder die Sonderpädagogen. Diese haben zudem eine herausgehobene Position, weil sie diejenigen sind, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulen oder in Beratungsabteilungen feststellen (müssen). So wird der Vorgang einer abspaltenden Delegation *in die inklusive Schule hineinverlegt*.

Das meint zumindest Dagmar Hänsel in einem Interview mit Brigitte Schumann⁹. In Hamburg scheint das beispielhaft erkennbar zu sein: Eine Fülle von Verfahren¹⁰ signalisiert die sonderpädagogische Vorherrschaft. Eine einigermaßen gleichwertige allgemeinpädagogische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche/psychologische Aufmerksamkeit vermisst man. Dagmar Hänsel vertritt im erwähnten Interview die Auffassung:

»Wenn sonderpädagogische Zusammenhänge in der Allgemeinen Pädagogik in den Blick genommen werden, [wird] zumeist die Sicht der Sonderpädagogik übernommen. Im Zusammenhang von Inklusion ist der Sicht der Sonderpädagogik auch in der Bildungspolitik allgemeine Geltung verschafft worden.«

»Der blinde Fleck in der Allgemeinen Pädagogik ist erst mit der Etablierung der Sonderpädagogik als eigenständigem Fach entstanden. Ihre Trennung von der Erziehungswissenschaft, ihre Verankerung in separierten heilpädagogischen Instituten und die damit verbundene Einrichtung heilpädagogischer Professuren vollzog sich in der BRD Anfang der 1950er-Jahre. Damit wurden auch die wissenschaftlichen Karrieren in der Erziehungswissenschaft und in der Sonderpädagogik getrennt und die Sonderpädagogik für die allgemeine Pädagogik zur "black box".«

⁹ <http://bildungsklick.de/a/93315/die-sonderpaedagogik-weitet-ihrer-einflussbereich-aus/>

¹⁰ <https://www.hamburg.de/inklusion-in-hamburgs-schulen-grundlagen-handreichungen/>

2.2.4 Die Fortsetzung der Spaltung durch moderne Bildungspolitik mit Folgen für Beratung

Im Zusammenhang mit dem Thema »Beratung und welche Verständnisse von ihr liegen vor?«, ist bedeutsam, dass Beratung auf unverarbeitete Brüche der Heil- und Sonderpädagogik stößt und von ihnen, schulpolitisch gewollt, dominiert wird. Beratung als Beistand zur Mündigkeit, (Selbst-) Klärung von Widersprüchen, zur Aufhellung psycho- und organisationsdynamischer Dunkelstellen, zur Herausarbeitung von Eigensinn und ihrer Integration in den schulischen Prozess ist kaum vorstellbar. Die Voraussetzung und positive Unterstellung von Unabhängigkeit der Beratung wird von der Praxis blamiert. Die staatliche Ordnungsfunktion, die sich in sonderpädagogischer Gutachtenerstellung kristallisiert und zeigt, wird hegemonial.¹¹

So viel sollte deutlich geworden sein: Die von Katharina Gröning in ihrem Buch beschriebenen kontrollierenden und lenkenden, auf Konstitutionskonzepten basierenden Vorstellungen sonderpädagogischer Beratung finden ihren Widerhall teilweise auch in der Schulberatung.

2.3 Humanistisch orientierte Konzepte

Wurden in den vorangegangenen Kapiteln Konzepte benannt, die Beratung als Mittel der politischen Gestaltung, der Beeinflussung und Machtausübung sehen, so soll im Folgenden von Konzepten die Rede sein, die sich explizit gegenteilig verstehen und ebenfalls Wirkung entfalteten und entfalten. Für den Erziehungs- und Schulpark sind Konzepte so genannter humanistischer Orientierung von Belang. Sie beanspruchen, sich am Individuum zu orientieren. Wichtige Protagonisten dieser humanistischen Beratung/Pädagogik/Psychologie sind Hochschullehrer, die oft ihre Laufbahn als Lehrer begannen. Lehrer, die, ermuntert und getrieben durch Erfahrungen im Nationalsozialismus und im Zweiten Weltkrieg, eine deutlich veränderte Erziehung in Schule, Familie und Gesellschaft wollten. Zu ihnen gehören das Ehepaar Tausch, Kurt Aurin, Klaus Mollenhauer und viele andere. Sie empfanden es als Auftrag und Pflicht, gerade durch Erziehung Vorsorge zu leisten, damit es die von ihnen selbst erlebte und erlittene Entmenschlichung nicht mehr geben sollte. Von diesen Personen gingen starke Impulse für eine Erneuerung der Pädagogik und der Beratung aus. Sie sollten sicherstellen, dass die Individuen ein mit ihrem Inneren verbundenes Wertesystem entwickelten, das der Autonomie und Selbstbestimmung, der Verantwortungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit diente. Und ein Gegengift gegen Manipulation, unkontrollierte Herrschaft und Fremdherrschaft war. Es ging diesen Menschen um den Aufbau einer humanen und demokratischen Gesellschaft. Die selbst erlebte, jedoch nicht erkannte und somit hingenommene oder befürwortete Indoktrination und Manipulation war

¹¹ Sonderpädagogik erscheint in den Veröffentlichungen der Hamburger Schulbehörde als Konglomerat von Prüfkriterien und Verfahrensabläufen. Sonderpädagogischer Förderbedarf leitet sich aus Messungen und Prüfungen ab. Damit lassen sich Rechtssicherheit und Scheinobjektivität herstellen. Wie darüber hinaus das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung verstanden sein will, bleibt jedoch offen. Wenngleich sie im Leitbild der ReBBz in Anspruch genommen wird. So wenn in Anspruch genommen wird, einem humanistischen Menschenbild zu folgen. Vermutlich wird die Anwendung der Sonderpädagogik dieses Zuschnitts mit dem Recht auf Persönlichkeitsentwicklung in eins gesetzt.

der Impuls, mittels Erziehung und Schule Charakter und Verhalten im demokratischen Geist zu bilden. Einfühlungsvermögen und Respekt, eigenständiges Urteilsvermögen, die Fähigkeit Nein sagen zu können, waren wichtige Erziehungsziele. Beratung sollte dabei helfen.

Ein wichtiger Impuls ihrer Forschungen und Praxen war der Widerspruch zwischen der Einsicht vieler Lehrer, dass sich Schule und die Art des Umgangs der Menschen in ihr ändern müssten, wenn es besser werden sollte und der Praxis der Schule, in der autoritäres Verhalten und Dirigismus weiterhin einen festen Platz hatten.

Aus der Sozialphilosophie wurde diese Richtung durch die Konzepte von Jürgen Habermas gestützt. In seinen Ausführungen kristallisierte sich viel von dem, was in den 60 er Jahren an politischer Beteiligung interessierte Menschen empfanden, zum Beispiel die beginnende Distanzierung von Parlament und Volk, die Herrschaft von Verwaltung und Parteien. Seine Kritik des instrumentellen Charakters der Sozialwissenschaften, deren Korrumperung als Psycho- und Sozialtechniken traf den Nerv vieler Menschen¹².

Mit ihren Ideen erreichten und beflogen diese Repräsentanten humanistischer Ideen viele Menschen, die sich in Ausbildungen befanden und in den 60 er und 70 er Jahren in ihre pädagogischen und psychologischen Berufe eintraten. Dennoch wird man feststellen müssen, dass ihre Wirkungen begrenzt waren. Die, die sich von humanistischer Pädagogik und Psychologie inspiriert fühlten, fehlte es an Fähigkeit und Bereitschaft, sich der Bedeutung politisch-institutioneller Strukturen zu stellen. Sie erwiesen sich in der Regel als machtvoller als gedacht.

2.4 Grundmodelle der Beratung in Anlehnung an Ed Schein

Gleichsam »quer« zu den bisher dargestellten Verständnissen und Absichten von Beratung kann man die Unterscheidungen sehen, die Ed Schein traf. Schein unterscheidet¹³ drei Grundmodelle der Beratung, von denen er das *Prozessberatungsmodell* als dasjenige ansieht, welches bestmögliche Informationen liefere und Fehlerrisiken der anderen Modelle gering halte. Im Prozessberatungsmodell habe der Klient das Problem und er behalte die volle Verantwortung. Die Beraterin ist darin Wahrnehmungs- und Deutungshilfe bis hin zu Ansätzen, wie der Klient dem Problem begegnen könne.

Das eine risikobehaftete Modell versteht *Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität*. Darin wisse der Klient, was das Problem sei, welche Lösung benötigt werde und woher die Lösung kommen könne. Das andere risikobehaftete Modell lasse Beratung im Rahmen einer Arzt-Patienten-Hypothese stattfinden. Die beiden letztgenannten

»Modelle sind sehr voraussetzungsvoll und enthalten hohe Fehlerquellen, wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind. Die Diagnose und Indikationsstellung des ratsuchenden Systems im ersten [Beratung als Beschaffung von Information,

¹² Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas

¹³ Nach Kornelia Rappe-Giesecke: Diagnose in Supervision und Organisationsberatung, S. 75 ff., in: Harald Pühl (Hg.): Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung, 3. Auflage, Verlag f. Sozialwissenschaften, 2009

JM] Modell kann falsch sein. Im zweiten [Beratung im Rahmen der Arzt-Patienten-Hypothese] Modell kann die Diagnose des Beraters falsch sein.« (Rappe-Giesecke, S. 78 f.)

Es scheint gerade in schulbezogenen Konflikten und schulbezogenen Beratungen so zu sein, dass das, worum es geht, verwickelter ist als es die ersten Diagnosen von Lehrern, Eltern oder Schülern vermuten lassen. Deshalb wäre es erforderlich, dass es für Prozessberatung in der Schule einen guten Rahmen gibt. Nun ist es aber das Prozessberatungsmodell, welches aufgrund seiner Offenheit, seiner Settingvoraussetzungen und der erforderlichen Expertise, in Schule, die auf Zielorientierung und Funktionalität abhebt, einen besonders schweren Stand hat. Bleibt noch anzumerken, dass die anderen beiden Modelle nicht aus dem Spektrum der Beratungsmodelle ausgeschlossen werden sollten. Es gibt für sie durchaus Berechtigung. Jedoch sollten Beratungsaufgaben nicht allein mit risikobehafteten Beratungsmodellen bearbeitet werden.

3 Schulpsychologie und Schulberatung im Kontext der Bildungsreformen der 60 er und 70 er Jahre

In den 60 er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde deutlich, dass ohne grundlegende Reformen des Bildungssystems, Wirtschaft und Gesellschaft Schaden nehmen würden. Inhalte und die in Schule erworbenen Einstellungen wurden den Anforderungen nicht gerecht, war eine weit verbreitete Ansicht. Auch damals ging es darum, durch Chancengleichheit, Reform der Ziele und veränderte Methoden des Unterrichtens höher qualifizierte Bildung für breite Bevölkerungsschichten sicherzustellen. Mit Rückgriff auf überkommene Traditionen, auf Hierarchien und Disziplinierung war die Zukunft nicht zu gewinnen, schien es.

Mit dem Bildungsgesamtplan kam die Forderung nach mehr Beratung für den Bereich Schule zum ersten Mal in größerem Umfang auf die Bühne. Für NRW und für die zu entwickelnde Schulberatung waren zentrale Positionen im so genannten Heft 39¹⁴ zusammengefasst. Wer in den 80 er Jahren als Schulpsychologe/in/e in NRW arbeitete, dem war diese »Grundlegung« der Schulpsychologie bekannt.

Zunächst wurde Schulberatung als Beratung durch speziell fortgebildete Lehrer/innen gedacht. Beratung sollte schulnah sein und sich in diesem Universum verorten. Andererseits, so ist es auch im Heft 39 schon erkennbar, sollte erneuert werden, was nahelegte, dass andere Professionen hinzugezogen werden und andere Aufsichtsstrukturen entwickelt werden müssten. Damit stand die just in die Welt gesetzte Schulberatung schon im Wettkampf zwischen Reformern und Traditionalisten. Für die Berater/innen und Schulpsycholog/inn/en hieß das, dass sie sich nicht selten in Zug- und Drucksituationen von Lehrern und Aufsichten wiederfanden, ohne unbedingt erkennen zu können, wie sie Teil einer durchaus politisch-ideologischen Auseinandersetzung geworden waren.

Beratung sollte neue Kräfte freisetzen, jedoch kam es ebenso darauf an, dass Kontrolle und staatlicher Weisungsanspruch nicht verloren gingen. Solche Widersprüche prägten den schulpsychologischen Alltag in den so genannten Regionalen Schulberatungsstellen. Eine Lektüre des »Heft 39« macht deutlich, dass zentrale Widersprüche schon im damaligen Text gedacht werden konnten, jedoch Jahrzehnte unverarbeitet blieben.

So blieb in der Schwebe, wie sich Eigendynamiken der Schülerpersönlichkeiten, subjektive Rollenauslegungen und objektive Erwartungen an Lehrer in Beratungsprozessen wiederfinden könnten. Wie sich Selbstverwirklichung und Steuerungserwartung der Beratung realisieren sollten.

Beratung kommt gemäß »Heft 39« angesichts der sich in vielerlei Bereichen differenzierenden Verhältnisse (Unterricht, Erziehung, Arbeitsmarkt, Familie) eine staatsnahe, integrierende Funktion zu. Letztlich ist das »System« in Sorge, dass es mit seinen eigenen –

¹⁴ Heft 39, Schulberatung, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Greven Verlag 1980. Diese Quelle im Folgenden: H 39

unausweichlichen – Differenzierungen Desintegration und Dysfunktionalität vorantreibt.

Selbstverständlich lassen sich nicht alle Widersprüche, Aufgaben und Methoden der Beratung durch Erlasse und Arbeitsplatzbeschreibungen regeln. Wenn sie jedoch schon einmal bestehen, sind Austausch und Verständigung zwischen allen Akteuren unverzichtbar, um Reibungsverluste und Konkurrenz zu vermeiden und gemeinsame Entwicklung zu ermöglichen. Vereinzelt gelang das in NRW, möglicherweise *ein* Grund für eine *relativ* stark ausgeprägte Orientierung auf Unabhängigkeit und Prozessberatung (siehe Anhang).

3.1 Räume für Alternativen und Experimente

Beratung sollte in den 60 er und 70 er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, ähnlich wie heute, einen Modernisierungs-, Integrations- und Lenkungsauftrag wahrnehmen. Das Ideal der Selbstverwirklichung, Mündigkeit und Persönlichkeitsentwicklung war dem de facto untergeordnet, wenn auch nicht unbedingt in der Rhetorik.

In der politisch-gesellschaftlichen Stimmung waren, im Unterschied zu heute, Ansprüche auf Demokratisierung und Chancengleichheit stärker ausgeprägt. Katharina Gröning weist darauf hin, dass in dem angesprochenen Zeitabschnitt tatsächlich allein schon gesetzgeberisch noch Folgen nationalsozialistischer und obrigkeitlicher Gesetzgebung korrigiert werden mussten. Zudem stand die Gesellschaft der BRD in Auseinandersetzung mit der DDR und den sozialistischen Staaten. Arbeitnehmerinteressen, sozialstaatliche Forderungen und allgemeine Demokratie- und Gerechtigkeitsfragen konnten so mit größerer Resonanz und Berücksichtigung rechnen.

Beteiligungs- und Liberalisierungserwartungen hatten eine gewisse Normalität, die Wirkung der 68 er-Revolte war Teil des gesellschaftlichen Lebens geworden. Das schlug sich auch bei Lehrkräften und bei Schulpsycholog/inn/en nieder.

Auf der Basis der eigenen Lebenserfahrung, den erworbenen sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen schien es naheliegend, Ideen von Mündigkeit, Reflexion, und Autonomie für die Individuen in Schule hineinzutragen und die Verbesserung der Welt Wirklichkeit werden zu lassen. Schule und Beratung sollten Orte und Gelegenheiten der Humanisierung werden und nicht Instrumente staatlicher Ordnungspolitik zulasten menschlicher Entwicklung sein.

Viele der meist jungen Eingestellten waren mit emanzipatorischen Projekten in Berührung gekommen oder hatten selbst darin gearbeitet. Psychiatriereform, Kinderladenbewegung mögen als Stichworte genannt sein. Traditionelle Psychiatrie, Psychopathologie, der Krankheitsbegriff wurden vermehrt historisch und sozialwissenschaftlich betrachtet und in ihren Herrschafts- und Kontrollfunktionen erkannt. Diese Erkenntnisse verlangten danach, in die Praxis umgesetzt zu werden und damit Wissenschaft und Humanität zu verknüpfen.

Auf psychologischer Seite spielten Konzepte der Subjektorientierung und lebensgeschichtlicher Forschung eine Rolle, nicht zuletzt angeregt von neuen familientherapeutischen und systemischen Ansätzen. Sie standen neben traditionellen testpsychologischen Ansätzen,

relativierten diese und verbanden sich nicht selten mit ihnen. Eine kritische Psychologie, die nicht mit der Kritischen Psychologie eines Klaus Holzkamp gleichgesetzt werden musste, war Teil des allgemeinen Denkens. Es gab Konzepte der Konfliktbearbeitung, der Analyse und Intervention sozialen Geschehens, die den politischen Ansprüchen auf Demokratisierung und Enthierarchisierung entsprachen und den Berater/inne/n Werkzeuge an die Hand gaben. Sie arbeiteten damit im Sinne verständigungsorientierter Kommunikation, ohne unbedingt etwas von Jürgen Habermas' verständigungsorientierter Sozialphilosophie kennen zu müssen und sich seiner Theorie des kommunikativen Handelns bewusst zu sein.

Dem schulpädagogisch und -behördlich steuernden Anspruch, wie er auch in Heft 39 zum Ausdruck kommt, stand also eine Reihe von Schulpsycholog/inn/en gegenüber, die anders sozialisiert waren. Vom Studium her sozialwissenschaftlich orientiert, mit unterschiedlichen Ansätzen aus der humanistischen Psychologie, schulbürokratiskeptisch und -kritisch eingestellt, bereit, sich kollektiv, gewerkschaftlich oder verbandlich, zu engagieren, um die Ideen von Emanzipation, etc. über Beratung in Schule hineinzutragen. Daraus ergaben sich Reibungen und Konflikte, aber auch Positionierungen einer schulpsychologischen Beratung, die in den Behörden nicht vollständig ignoriert werden konnte.

3.2 Paradigmenwechsel der Schulpsychologie

Die sich sozialwissenschaftlich und demokratisch verstehende schulpsychologische Beratung fand bundesweit im so genannten »Paradigmenwechsel der Schulpsychologie« ihre Erwartungen und Ansprüche formuliert¹⁵. Er hatte eine inspirierende Wirkung, nahm er doch Erwartungen auf (vgl. Heft 39), die sich von Beratung eine erneuernde Rolle versprachen. Gleichwohl war die damit einhergehende Abwendung vom gestörten Schüler, dem die Behandlung gelten sollte, für viele Personen nicht leicht zu ertragen. Es kamen Selbstverständnisse und Rolleninterpretationen von Personen, Gruppen, Organisationen in den Blick, die auf den Schüler einwirkten und ihn nicht mehr als einzigen als gestört erscheinen ließen. Unter anderem eröffnete das Wege zur Lehrerberatung und zur personennahen, institutionsbewussten berufsbezogenen Praxisreflexion. Supervision und Psychoedukation schlossen sich als Möglichkeiten der Hilfe und Unterstützung an. Lehrer/innen fanden so zusätzliche Wege, ihre Handlungsfähigkeit in Hinblick auf Kollegen, Schüler und Eltern zu erweitern.

Was Katharina Gröning im Zusammenhang mit den Wirkungen des Ehepaars Tausch positiv anerkennend feststellt – »So wird pädagogische Beratung nicht mehr als kinder- und jugendpsychiatrische, psychotechnische und begutachtende Interaktionsform gedacht, sondern völlig revolutioniert« war sich entwickelnde Praxis in schulpsychologischen Diensten und Schulberatungsstellen. Eine sozialwissenschaftlich, nicht klinisch, nicht psychopathologisch oder normalistisch orientierte Beratung (vgl. S. 153, EpB), praktizierte ein nicht unerheblicher Teil der Schulpsycholog/inn/en, inspiriert und gestützt durch den »Para-

¹⁵ Vgl. dazu: Jürgen Mietz, Die Schülerhilfe in Hamburg und ihre Nachfolgeorganisationen, Wege und Varianten der Schulberatung, epubli 2015, sowie http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1811274-1812042-1-texte_zur_schulpsychologie_teil_i_paradigmenwechsel_web.pdf, zum Beispiel S. 55 ff., 13.4.2015

digmenwechsel«, der bei allen Differenzen der Arbeitsansätze ein verbindendes Band war.

Als Psycholog/inn/en erschien es ihnen ein guter Weg, die »innere Arbeit« der Schüler, Lehrer/innen und Eltern in den Mittelpunkt zu stellen. Und damit psychologisch beratende Beiträge für Schule zu leisten. Dass sich dieser Ansatz von (relativ stark) außen auch an die Professionellen im System Schule richtete, war ein Ansatz, der Schulpsychologie/Beratung mit Schule verband. Damit signalisierte sie Eigenständigkeit und Verbundenheit. Diese produktive Spannung drückte sich in der Formulierung vom »kritischen Freund« aus.

Veränderte Ansprüche und Erwartungen der Bildungspolitik können allerdings diesen Ansatz infrage stellen. Für neue bildungspolitische Aufgaben wünscht sie heute Stringenz, Effizienz, Bündelung und vor allem – Zielorientierung. Zu diesem Zweck sehen sich Schulpsychologie und Beratung mit Forderungen nach vermeintlich besserer Organisation und Kontrolle ausgesetzt. Sie entspringen einem bürokratisch-hierarchisch-technischen Denken, ohne auf die Eigenart menschlichen Lernens und der in der Pädagogik notwendigen Beziehungsarbeit Rücksicht zu nehmen. In diesem restaurativen Sinn wird Schule, aber auch Beratung, auf fragwürdige Weise »reformiert«.

Ein solcher Prozess ist in Hamburg seit den 2000 er Jahren zu sehen¹⁶. Was Katharina Gröning noch als verschwindend unter dem Einfluss von Reinhard Tausch und seinen Forschungen festhielt (»So wird pädagogische Beratung nicht mehr als kinder- und jugendpsychiatrische, psychotechnische und begutachtende Interaktionsform gedacht, sondern völlig revolutioniert«) kehrt in die Praxis der Beratung zurück.

¹⁶ Vgl. Fußnote 13

4 Differierende Beratungsverständnisse anerkennen und verarbeiten

Im Bereich schulbezogener Beratung prallen nicht selten unterschiedliche Beratungsverständnisse aufeinander. Beratende Lehrer, Beratungslehrer, Lehrer in Schulberatungsstellen oder Beratungsabteilungen, wie auch Beratende anderer Professionen fühlen sich häufig einem Rahmen staatlich lenkenden Systems der Menschenverbesserung spontan verpflichtet. Das ist nachvollziehbar. Ist doch die gemeinsame Überzeugung, dass Lenkung unverzichtbar und der Staat hier ein »Guter« ist. Dieses schul- und staatsnahe Verständnis ist jedoch nicht naturwüchsig identisch mit der Fachlogik von Beratung, die Wert auf Unabhängigkeit, Ergebnisoffenheit etc. legt. Wenngleich nicht dominant, konnte dieses letztere Beratungsverständnis immer auch an Elemente schulischer Ansprüche auf Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Emanzipation anknüpfen. Das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer und auf die Gesellschaft vorbereitender Lenkung und Autonomie spiegelt sich nicht zuletzt in meistens unreflektierten und dadurch kontroversen Ansichten über Beratung. Dieses Spannungsverhältnis konnte und kann dann produktiv sein, wenn es verhandelbar und reflektierbar ist. Mancherorts kann davon nicht mehr die Rede sein, da Beratung als Ausdruck neuer Steuerung hegemonial wird oder geworden ist.

Aus den erwähnten Spannungsverhältnissen können Irritationen und Kommunikationsprobleme für Kooperation, Kollegialität und Akzeptanz der Beratung entstehen. Sie beeinträchtigen mit anderen Worten die Fachlichkeit nach innen einer Beratungsorganisation, wie auch die Darstellung von Fachlichkeit nach außen.

So wird Schulpsycholog/inn/en oder Berater/inne/n mit Orientierungen auf Selbstreflexion, Selbstbestimmung, Verantwortungsfähigkeit, sensibler Kontrakterarbeitung, etc. gelegentlich der Vorwurf gemacht, solche und andere Verständnisse gingen an den Fähigkeiten der Klienten, ihren Notlagen und den Notwendigkeiten vorbei. Eine fördernde Hilfe oder ein amtliches Eingreifen (etwa durch ein Jugendamt) müssten zügig auf den Weg gebracht werden.

Nicht selten sind es Lehrer/innen, Lehrer-Berater/innen in Beratungsstellen und Aufsichtsbeamte, die sich in diesem Sinne äußern. Die Forderung nach rascher Hilfe und Lösung, mit einem Abgeben des Falles und der Verantwortung verbunden, stellt Maßnahmen der Herausnahme aus den Zusammenhang der Klasse oder der Schule als Lösung dar. Eine, nicht selten medizinische, psychiatrische Diagnose ist dabei schon vorausgesetzt und ihre Manifestation nur noch Formsache. Eine Analyse der interaktionellen, sozialpsychologischen und psychodynamischen Zusammenhänge wird leicht als unangemessen und als zu langwierig empfunden. Hier also lässt sich eine Reaktion beobachten, die man als Wendung von den Personen und ihren Kontexten weg hin zum »offensichtlichen« Problem (und der es lösenden Maßnahme) beschreiben könnte.

Dort, wo angesichts einer Hegemonie ein (sonder-) pädagogisches, interventionistisches Beratungsverständnis urwüchsig selbstverständlich ist, würde ein Abstand warendes, analysierendes, abwägendes Beraterverhalten, das Anteile von Personen und Verhältnissen, die

zum Problem, aber auch ggf. zur Lösung beitragen können, skeptisch beurteilt. In einem Kurzschluss wäre dann Hilfe *für* das Kind mit einer direkten Hilfe *am* Kind gleichgesetzt. Die Idee einer systemischen und Schulsystementwicklung wäre damit tendenziell infrage gestellt. Es soll hier nicht Schuld zugewiesen werden. Vielmehr ist zu bedenken, dass eine hohe Bereitschaft, Intervention zu fordern, das Ergebnis von Überforderungen sein kann. Personalknappheit unterläuft nicht selten die Notwendigkeit, im Lern- und Erziehungsprozess die Beziehungsarbeit zu beachten. Fehlen dafür Ressourcen und Einsichten, bleibt als vermeintlicher Ausweg die Zuweisung zu Maßnahmen und die Forderung nach Interventionen mit mehr oder weniger ausgrenzendem oder disziplinierendem Charakter.

Katharina Gröning schildert einen Fall aus der Geschichte der Beratung, der in gewissem Sinne umgekehrte Vorzeichen aufweist. Der Vorwurf mündet darin, dass Berater/innen sich in einigen Beratungsfeldern von den Problemen ab- und den Menschen zugewendet hätten. Was paradox oder unverständlich klingt, ist (vermutlich) so gemeint: In der Sozial- und Jugendhilfearbeit gab (und gibt) es Maßnahmen und Hilfen der Fürsorgesysteme. Im Zuge einer Therapeutisierung und Psychologisierung sozialer Unterstützungsarbeit seien diese Hilfen Menschen vielfach vorenthalten worden. Und zwar indem die Psyche der Menschen in den Mittelpunkt gerückt wurde, die Menschen sich nun direkt oder indirekt mit Fragen ihrer Mündigkeit konfrontiert sahen, mit Forderungen zur Selbsthilfe, zu der Anreize gesetzt, und wozu sie ermutigt wurden. Letztendlich kam diese Sorge, wenn ich richtig verstehe, nicht aus einer Sorge um die Menschen, sondern verband sich im Kern mit Sparsmaßnahmen der Politik, denen ein Mäntelchen der Aufmunterung zur Selbstverwirklichung umgelegt wurde. (Vgl., 207, EpB)

Was in beiden Fällen das Problem zu sein scheint: Die Beratungsinhalte und -aufgaben sind einer klärenden Debatte und Verständigung nicht zugänglich. Einmal werden Gelegenheit und Potenzial für »innere Arbeit« (Verstehens- und Analysearbeit) übersehen. Im anderen Fall verschiebt sich existentielle und materielle Sicherungsaufgabe zu Gunsten einer kostensparenden erziehenden Therapeutisierung. Der Berater bekommt die Gelegenheit, sich neu zu professionalisieren. Den »Nachteil« hat der Klient.

Was hier interessiert, ist, wie eine fehlende Klarheit und Vergewisserung der Beratungsaufgaben und ihrer möglichen Spektren die Nutzungsmöglichkeiten von Beratung einschränkt und blamiert. Es ist offensichtlich, dass Beratung in einer Organisation mit Sanktionsaufgaben und -möglichkeiten, wie Gewährung finanzieller Leistungen zur Lebenssicherung andere Settings gültig sind, als in einer Organisation, die frei von solchen Eingriffsmöglichkeiten und -verpflichtungen ist.

Was sich anhand dieser Vorstellungen von Beratung und Hilfe zeigen lässt, ist, dass Beratungs- und Hilfepraxis ständiger Reflexion bedürfen, wenn ihre Potenziale nicht unnötig eingeschränkt werden sollen. Scheinbar einfache und unerhebliche Inhalts- und Organisationsveränderungen können spektakuläre Veränderungen im Setting und damit in den Nutzungsmöglichkeiten einer Beratungsorganisation haben.

So ist in Bezug auf Schule zu befürchten, dass bei weiterer Indienstnahme der Beratung für Projekte wie der Inklusion, wichtige Kräfte für eine Humanisierung der Schule, für Mündigkeit und für Verständigungsprozesse verloren gehen. Blickt man in die Geschichte pädagogischer Beratung zurück, steht gar zu befürchten, dass Beratung – immer das Gute wollend und meinend – Kontrolle und Selektion der Klient/inn/en befördert.

5 Beratung als gouvernementale und pastorale Einwirkung

Beratung für und in Schule war in der Vergangenheit überwiegend über einen allgemeinen Entwicklungsbedarf definiert. Berater/innen hatten Spielräume, in denen sich ein breites Spektrum von Beratung entwickeln konnte. In jüngerer Zeit werden jedoch Schulpsycholog/inn/en und Lehrer-Berater/innen mit der Forderung konfrontiert, sich in den Dienst von bestimmten Projekten zu stellen, wie zum Beispiel der Inklusion. Und zwar im Sinne einer Umsetzungsagentur behördlicher Leitlinien. Diese Ausrichtung bleibt nicht ohne Auswirkung auf das Konzept freier und unabhängiger Beratung, auf das Konzept der Freiwilligkeit, der Ergebnisoffenheit und Vertraulichkeit. Die zunehmende Verflechtung mit staatlichen Projekten stellt sie gar in Frage.

Es ist die Inklusion als staatlich-interventionistisches Projekt, die mit Begutachtungs- und Genehmigungsprozessen Beratung für Inklusion vereinbart. Beratung dient hier als Mittel vermeintlich wissenschaftlicher Objektivierung und entsprechend gerechter Zuweisung. Sie wird Teil von Prozessen der Verrechtlichung. Und schirmt sich damit von pädagogischen, psychologischen und »offenen Fragen« ab. Beratung bewegt sich damit zwangsläufig im vorgegebenen Kategoriensystem der beauftragenden Behörde (mit Tests, Schwellenwerten, Kriterien etc.) »Dieses Beratungsmodell ist deshalb schwierig, weil es notwendig unverstandenes Material, das in jedem Beratungsprozess zum Tragen kommt, wegstrukturiert.« (S. 75, EpB)

Sorge und Auswahl-Entscheidung liegen eng beieinander und Beratung ist in Gefahr, den scheinwissenschaftlichen, dem Anschein nach unpolitischen, sachlichen Rahmen, für politisches Handeln zu liefern. Beratung wird Partei, Dienstleisterin für Verwaltung – und verliert das Merkmal verständigungsorientierter Kommunikation.

Angesichts eines fehlenden, humanistisch entfalteten Beratungsverständnisses jenseits deklamatorischer Hochwertansprüche erscheint nicht wenigen Berater/inne/n die gouvernementale Indienstnahme als Möglichkeit der Aufwertung und Sicherung von Beratung, wie auch der Sicherung eines Arbeitsplatzes. Tatsächlich handelt es sich um eine Refeudalisierung und Patriarchalisierung der Beratung. Es werden Gefahren erkennbar, auf die Katharina Gröning bei ihrem historischen Abriss im Zusammenhang mit der Schuljugendberatung hinwies:

»Beratungswissenschaftlich zeigt sich jedoch in der Konzipierung der Schuljugendberatung zwischen gesellschaftlicher Modernisierung, Systementwicklung des Schulsystems und Erschließung von Begabungsreserven, dass Beratung, die sich nur als Ableitung politischer Programme versteht, notwendig an der Lebenswelt

scheitern muss. ... Eine schlichte funktionale Umsetzung von politischen Programmen durch Beratung scheitert in der Regel an ihrer Engführung und sollte deshalb beratungswissenschaftlich auch nie in dieser Weise beschrieben werden.« (S. 160, EpB)

Zur Beschreibung des Rollenverständnisses empfiehlt Katharina Gröning, eine Haltung einzunehmen, die auf der Haltung eines erteilten Mandats und eines advokatorischen Verständnisses beruht.

6 Abschließende Überlegungen

Was unter Beratung zu verstehen ist, ist breit gefächert. Und kann bei Berater/inne/n Leistungen und Aufsichten für Streit und Konkurrenz sorgen. Klienten und Nachfrager mögen unsicher sein, was sie bekommen, wenn sie »Beratung« nachfragen. Da Beratung (oder »nützliche« Elemente von ihr) über die Jahrzehnte zu einer Querschnittsaufgabe unterschiedlichster Tätigkeitsfelder geworden ist, droht die Substanz psychologischer und kommunikationstheoretischer Beratung verloren zu gehen. Sie könnte zum Steinbruch zur Verfolgung egoistischer, beratungsfremder Interessen werden und sich bald selbst nicht mehr erkennen. Damit es dazu nicht kommt, sollten qualifizierte Berater/innen Wert darauf legen, ebenso fundiert zu arbeiten, wie heilkundliche Kolleg/inn/en. Nur eben im Gesundheitssektor. Sie arbeiten an persönlicher und sozialer Entwicklung, ohne dass das einen Krankheitswert voraussetzt, aber ebenso qualifiziert und verantwortungsvoll. Sie arbeiten, wenn man will, mit Gesunden und für sie an Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit. Um das tun zu können, benötigen sie bestimmte Rahmenbedingungen und Settings, wie das für heilkundliche Berater/innen selbstverständlich ist.

Berater/innen sollten sich in der Verpflichtung sehen, Ratsuchende und sich selbst vor Instrumentalisierung zu schützen. Aber auch Behörden und Politik sollten es als Aufgabe demokratischen Handelns ansehen, Räume für aufklärende Reflexion und vertrauliche, ergebnisoffene Verständigung (wieder-) herzustellen. Ein Mittel dazu ist, sich kontinuierlich mit den beratungstheoretischen Voraussetzungen guter Beratung auseinanderzusetzen. Eine Arbeit auf »wissenschaftlicher Grundlage« darf nicht deklamatorisch sein. Darum hätten sich dienstliche Organisationen und Hierarchien zu kümmern, wie auch Berufsverbände der Berater/innen.

Nachtrag Dezember 2015

Sofern im vorliegenden Text von der aktuellen Lage der hamburgischen Schulberatung die Rede ist, bezieht er sich auf einen Zeitraum von 2012 bis Mitte 2015. Dass Entwicklungen immer auch widersprüchlich und unerwartet verlaufen können, zeigen jüngere Beobachtungen. Es gibt kein Gesetz der Zwangsläufigkeit, dass in allen Bereichen der Schule Steuerung und Kontrolle zunehmen müssten.

So lässt sich beobachten, dass mancherorts Spielräume für Prozessberatung zuzunehmen scheinen. Wie ist das zu erklären? Viele Schulen haben im Zuge der Inklusion sonder- und sozialpädagogisches Fachpersonal erhalten. Damit haben sich die Möglichkeiten der Betreuung und Fachberatung verbessert. Mancher Problemdruck und mancher Diagnostik- und Beratungswunsch gelangen nicht mehr an die Beratungsabteilungen. Diese wiederum haben teilweise Personalabgänge der Lehrkräfte mit Personal aufgefüllt, das beratungstypisch sozialisiert ist. Setzt sich dieser Trend fort, könnte es also durchaus zu einer Verschiebung der Beratungsverständnisse in den Beratungsabteilungen kommen. Das schon öfter erwähnte Interesse an Lehrerberatung, Teamentwicklung und Supervision greift diese Möglichkeit auf. Für eine Sicherung / Erweiterung des Beratungsspektrums ist selbstverständlich Unterstützung aus der Hierarchie und Ausgestaltung durch die Mitarbeiter/innen notwendig.

Anhang

Konzepte und Widersprüche einer Grundlegung: Das Heft 39 in NRW

Das Heft 39 ruft Gremien und Schriften in Erinnerung, aus denen schließlich Schulberatungskonzepte entstanden¹⁷. Der Bildungsgesamtplan war dafür ein wichtiger Impulsgeber. Dieser empfahl ein Beratungssystem, das eigenständig, aber im Bildungssystem integriert sein sollte. Neben vielerlei Reformschritten wurde damit zum ersten Mal von zentraler Stelle die Gründung eines Beratungssystems empfohlen.

In Heft 39, S. 19 finden sich Begründungen für die »Notwendigkeiten der Beratung aus der Sicht des Gesellschafts- und Bildungssystems« für das Land NRW:

»Gesellschaftliche Anforderungen und politische Zielsetzungen sowie die Fortschritte der Humanwissenschaften, die Veränderungen der Sozialisationsbedingungen, die Anforderungen aus dem Beschäftigungssystem, die sozialen Erfordernisse u.a. bilden mit den Veränderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation, der Fortentwicklung der Bildungsinhalte und der Methoden von Erziehung und Unterricht ein Feld von sich gegenseitig bedingenden Faktoren. Die Aufgaben der Beratung in Schule und Ausbildung werden durch sie in vielfältiger Weise bestimmt.« (S. 19, H 39)

Hier wird ein Bild unterschiedlichster Wirkkräfte gemalt, die die Schule in ihrer bisherigen Verfassung überfordern könnten. Beratung soll dazu dienen, Wege durch die Unübersichtlichkeit zu bahnen. Beratung unterstützt

»die Möglichkeiten des Bildungswesens, auf die Fähigkeiten und Neigungen des einzelnen Schülers einzugehen und erhöht somit dessen Bildungschancen. Schulberatung leistet demnach Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Verwirklichung angestrebter Bildungsziele.« (S. 18, H 39)

Schulberatung soll »die im Bildungssystem angebotenen Lebenschancen [...] verdeutlichen und ihm bei der Lösung seiner Fragen und Schwierigkeiten [...] helfen.« Diese Beratung soll dem Schüler zur Verfügung stehen und »förderst seine Selbstverwirklichung.«

Als Ziele der Schulberatung werden genannt: Verbesserung der Bildungschancen, Selbstverwirklichung, Begabungs- und Bildungsförderung, Bildungsökonomie (knappe Ressourcen effizient nutzen), Förderung der Zusammenarbeit Schule und Elternhaus, Demokratisierung der Schule, dem Prinzip der Durchlässigkeit Geltung verschaffen, Individualisierung des Lernangebots, Bildungsreform und Innovationen anregen und unterstützen. (S. 21 – 23, H 39).

Hier wird entlang der Linie argumentiert, dass die schulischen Angebote an sich gut und richtig seien. Das Problem scheint einzig, dass sich das angesichts der Komplexität schulischer und arbeitsmarktlicher Strukturen nicht erschließt, der Schüler darüber jedoch verzweifeln oder verhaltengestört werden könnte. Werde er in richtiger Weise unterstützt und ihm der Weg in geeigneter Weise gewiesen, mündeten seine Bemühungen und die der

¹⁷ Andere Bundesländer dürften eigene Schritte unternommen haben, um den Beschlüssen der Kultusminister und den Empfehlungen länderübergreifender Gremien Rechnung zu tragen.

Berater/innen letztendlich in der Selbstverwirklichung des Schülers. *Selbstverwirklichung* vollzieht sich entlang der *vorgegebenen* Linien aus Unterricht, Erziehung und Bildungspolitik.

Was sich an Eigendynamik des Schülers und der damit notwendigen und sinnvollerweise anzunehmenden Ergebnisoffenheit der Beratung ergibt, spielt in den Überlegungen keine Rolle. Man ist sich der Rechtschaffenheit des eigenen Weges und seiner Planbarkeit sicher. Implizit ist die Vorstellung von Beratung, dass sie sich als technischer, rationaler (Steuerungs-) Prozess gestalten lässt. Sollte sich überhaupt auf diesem Wege Entwicklung vollziehen, so geschieht das, ohne sich ernsthaft auf die Persönlichkeit des Schülers einzulassen.

Eher geht es darum, (An-) Passungen und Funktionalitäten herzustellen. Den Schüler in seiner Persönlichkeit, seiner Identität, seinen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen, Spannungen und Brüchen zu verstehen. Die Bedeutungen, die Lern- und organisationelle Strukturen vor seinem subjektiven Hintergrund annehmen, ist nicht Teil des Programms. Von einer subjektorientierten Sicht und der Bearbeitung von Widersprüchen, die dem Individuum Spielräume und Ergebnisoffenheit lassen, kann nicht die Rede sein.

Argumentiert wird aus einer Sicht, die Schule und Schüler zum Objekt von Erfordernissen der Wirtschaft, von wissenschaftlichen Erkenntnissen, von Aufgaben der Demokratisierung macht. Klingt gerade Letzteres ermutigend, so bleibt die Praxis doch hinter dem Wort zurück. Demokratie soll (von allen) geübt werden – in weitgehend starren, unhinterfragten, demokratieschwachen Strukturen.

Das Heft 39 wurde geschrieben, als der Reformeifer schon an ersten Kürzungen erlahmte. Die Reformer hatten Grenzen gezeigt bekommen, etwa mit der Brechung der Gesamtschulidee. Viele waren müde, erschöpft, verärgert. Dieser Lage scheinen einige Ausführungen im Heft 39 angepasst. Sie klingen, als wolle man Lehrer/innen nicht allzu sehr mit neuen Beratungskonzepten behelligen. An anderer Stelle aber klingt wiederum durch, dass Beratung sich auch an Lehrkräfte und Schule richten und der Erkenntnis Rechnung tragen solle, dass an Problemen des Lernens und Verhaltens in der Regel viele Personen und Institutionen beteiligt seien.

Bei so viel Schwebezustand und »Offenheit« waren damit unter den gegebenen Kräfteverhältnissen starke Bremsen für eine wirkliche Demokratisierung und für eine Beratung angelegt, die Mündigkeit, Klärung/Erkenntnis über Person und Organisation, sowie Autonomie fördert. Einen Hinweis auf ein Ringen in konkreten Kräfteverhältnissen kann man in dieser Anmerkung der Kommission in Heft 39 sehen:

Beratung soll nicht »ein System von technischen Hilfsmaßnahmen« sein, »die sich nur aus der Entwicklung neuer Organisationsformen der Schule ergeben und die etwa vermeidbar wären, wenn man an traditionellen Organisationsformen der Schule festhalten würde.« (S.19, H 39)

Der Bildungsgang sollte mit gezielten pädagogischen Maßnahmen (Beratung) positiv beein-

flusst werden (S. 20). Die Humanwissenschaften sollten zur Steigerung der Effizienz beitragen – im Sinne des Arbeitsmarktes und damit auch vermutlich zwangsläufig zur Zufriedenheit des Schülers und späteren Arbeitnehmers. Will man die Machtkategorien Foucault's anwenden, findet man hier Spuren der Pastoralmacht und der Gouvernementalität, in den Ansprüchen im Kern mit heutigen Ansprüchen des Neoliberalismus vergleichbar.

Beratung kommt angesichts der sich in vielerlei Bereichen differenzierenden Verhältnisse (Unterricht, Erziehung, Arbeitsmarkt, Familie) eine staatsnahe, integrierende Funktion zu. Letztlich ist das »System« in Sorge, dass es mit seinen eigenen – unausweichlichen – Differenzierungen Desintegration und Dysfunktionalität vorantreibt.

Hauptadressat Schüler – oder?

Die beratende Hilfe soll in erster Linie dem Schüler direkt zugutekommen. Aber auch an Eltern und Lehrer/innen ist gedacht. »Die Schule soll auf die Erfahrungen der Schulberatung zurückgreifen können.« Es soll verhindert werden, dass Probleme des Schulsystems einzelnen Schülern oder Lehrern angelastet werden.« (S. 21H 39) Hier wird eine systemische Sicht angemahnt. Das ist einerseits berechtigt, andererseits ist darin aber auch – in der Zusammenschau mit der Vorrangigkeit der direkten Hilfe für den Schüler – eine Beliebigkeit der Beratung als auch eine Abwehrhaltung gegenüber systemischen Veränderungen erkennbar.

Was als Beratungshandeln im konkreten Fall zum Zuge kommt, ist lokalen Machtverhältnissen und Diskursen überlassen. Die strukturellen Wirkfaktoren (Benotungssystem, Schulpflicht, Gliedrigkeit des Schulsystems, Schichtenabhängigkeit des Schulbesuchs etc.) auf Motivation und Verhalten der Schüler/innen bleiben in der Schwebe und unhinterfragt. Gerade sie müssten in den Beratungsprozess, der auf Selbstverwirklichung, Mündigkeit und Demokratisierung angelegt sein soll, berücksichtigt werden.

Nun kann es durchaus sinnvoll sein, Beratung direkt am Schüler anzusetzen *und* systemische Sichtweisen zu ermöglichen. Das würde allerdings heißen, dass Beratungsexperten, nach Beratung fragende Personen, unterschiedliche Kooperations- und Hierarchieebenen darüber im Austausch sein müssten. Findet das nicht statt, besteht die Gefahr, dass die Beteiligten sich in je unterschiedlichen »Universen« bewegen, daraus ihre je selbstverständlichen Erwartungen und Ansprüche ableiten und sich im Aufeinanderprallen der Universen Feindseligkeiten aufbauen. Dass Verständigung stattfindet, ist eine zentrale Führungsaufgabe. Auf verständigungsorientierte Kommunikation ist Verwaltungshandeln nicht selbstverständlich angelegt.

Angebotscharakter der Beratung

Die Kommissionsmitglieder gehen im Heft 39 vom Angebotscharakter der Beratung aus, wenngleich sie »die Initiative des Beraters« für möglich halten – und damit die Intervention eines Vertreters des Systems. Es kommt dann darauf an, mit welcher Bewusstheit, Haltung und mit welch innerem Leitbild der Berater aktiv wird. Es ist weitgehend ihm und dem mehr oder weniger entwickelten beraterischen Professionsverständnis vorbehalten, wie

die Beratung ausgeht. Wird er gouvernemental, pastoral handeln – ausgestattet mit einem Geheimwissen des Beraters (und seinem Auftraggeber) – oder die Mündigkeit des Angesprochenen, seine *Selbstverwirklichung*, die von ihm getragen sein müsste, anregen?

Strukturen der Beratung

Beratung ist im Verständnis der Kommission wesentlich an Lehrer in der Schule gebunden. Dazu bedürfe es kompetenter Ausbilder. Dabei wird Wert darauf gelegt, festzustellen, dass Beratung schon immer zu den Aufgaben des Lehrers gehörte, dass eine Vertiefung der Kompetenzen in Beratung nicht auf Kosten anderer Aufgabenfelder gehe, dass die Orientierung auf Beratung Teil der Ausbildung und der Fortbildung zu sein habe. Die Schaffung des »Instituts Beratungslehrer« entlaste den Lehrer nicht von seinen schon immer bestehenden Beratungsaufgaben.

Hier wird deutlich, dass Beratung schulbehördenpädagogisch gedacht ist, und keineswegs eigenständig, wie ursprünglich im »Strukturplan für das Bildungswesen« geschrieben (vgl. S. 9, H 39).

Die Rolle der Schulpsycholog/inn/en

Schulpsychologen sind als zahlenmäßig kleinerer Teil des Beratungssystems vorgesehen, zu dem, wie erwähnt, Lehrer und Beratungslehrer gehören. Das Aufgabenfeld des Schulpsychologen bestehe darin, psychologische Wissens- und Handlungskompetenzen in die Schulberatung einzubringen (S. 46, H 39). Sie werden im Gegensatz zu Lehrern als »professionelle Berater« beschrieben. Das primäre Aufgabenfeld solle die Einzelfallhilfe sein. Über die Lehrer heißt es, sie erwarteten »in erster Linie Unterstützung ihrer eigenen praktischen Arbeit«. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass das nicht heißen dürfe,

»'Problemkinder' an die Schulpsychologen 'weiterzureichen', um sie nach erfolgter Behandlung 'funktionsfähig' zurückzuerhalten.« (46)

Dem Schulpsychologen ist auch die Aufgabe zugedacht,

»bei allen Beteiligten das Bewusstsein zu schärfen, dass monokausale Konzepte in der Schulberatung nicht mehr vertretbar sind. Die Einsicht geht vielmehr dahin, dass die Ursachen der beim Schüler auftretenden Konflikte und Verhaltensprobleme nur teilweise bei ihm selbst zu suchen sind, häufig jedoch das Ergebnis einer Interaktion verschiedener Sozialisationsfaktoren darstellen. Ähnliches gilt im Hinblick auf die Multikausalität der Schulleistung beziehungsweise des Schulerfolges. Daraus ergeben sich Konsequenzen, sowohl für die Diagnose (...) als auch für die Art der Beratungs- und Behandlungsansätze beziehungsweise die Erfolgsprognose.« (47)

Schulberatung ist zudem als »empirische Kontrollmöglichkeit notwendiger Veränderungen im Schulwesen unerlässlicher Bestandteil von Bildungsreform.

Die Aufträge für Schulpsycholog/inn/en sind erkennbar zahlreich und rollenwidersprüchlich: Berater sollen die Bildungsreform »retten«, sie sollen Bildungsgerechtigkeit befördern, sie sollen Zweifler besänftigen und überzeugen, die Selbstverwirklichung der Schüler voranbringen. Sie sind, wie es in Heft 39 heißt, »auf das Vertrauen von Eltern, Schülern und Leh-

rern« (59) angewiesen.

[Es wird] »daher darauf zu achten sein, dass weder der Eindruck entsteht, als verfolge Schulberatung schulaufsichtliche Ziele mit anderen Mitteln, noch sich der Verdacht aufdrängt, als sei ein zentralgesteuertes Lenkungssystem für Schüler beabsichtigt.« Offensichtlich sieht man Anhaltspunkte, die zu solchem Verdacht Anlass geben könnten.

Die Widersprüche und Rollenerwartungen an die pädagogischen und psychologischen Berater/innen sind immens: Sie sollen sich auf die Hilfe für den einzelnen Schüler konzentrieren *und* sie sollen den systemischen Blick haben, den Gedanken in Problemlösung einbringen, dass in der Regel der Schüler nicht alleiniger Verursacher des Problems sei¹⁸.

Die organisatorische und aufsichtliche Einbindung

Entscheidend für die Handlungsfähigkeit und für die Handlungsoptionen von Beratung ist die Art ihrer Einbindung in Aufsichtslinien. Zwar waren Modelle mit klar(er) geregelten Strängen angedacht (solchen, die der Eigenständigkeit der Beratung, wie im Bildungsgesamtplan empfohlen, entsprochen hätten), jedoch erschienen sie schon der Gründungskommission angesichts der schulischen Traditionen nicht umsetzbar. Die verbleibenden Doppeldeutigkeiten und Beliebigkeiten blieben der Schulberatung erhalten – ein ständig schwelender Unruheherd für kontroverse Erwartungen und Rivalitäten.

Immerhin kam mit der Erstellung eines Fachgutachtens Beratung in NRW ein Forum zu Stande, in dem über mehrere Jahre unterschiedlichste Verantwortungsebenen der Beratung einen Dialog führten, mit einer schrittweisen Anerkennung ihrer Qualitäten, gerade auch, weil sie sich vom Schulbetrieb unterschieden.

Jedoch blieb es auch lokalen und regionalen Kräfteverhältnissen überlassen, wie sich eine Beratung »mit Abstand« zum herkömmlichen Schulbetrieb etablieren konnte. Ein eigenständiges System »Beratung«, das mit eigenständigen, selbstbewussten Repräsentant/inn/en an der Spitze ein Mitspieler auf Augenhöhe sein könnte, entstand nicht. Die Methode der Wahl war das Werben, die Suche nach Bündnispartnern, von denen es einige gab.

Letztlich ist das Arbeiten in einem Kräftefeld unterschiedlichster Aufträge und Erwartungen für Berater/innen und Schulpsycholog/inn/en eine Anforderung, die leicht zu einer Überforderung werden kann. Immerhin gelang es, ein System von Supervision für Schulpsycholog/inn/en einzurichten. Dieses steht in Wechselwirkung dazu, dass sich Lehrerberatung und Supervision für Lehrer ausweiteten, so dass dieses Tätigkeitsfeld Teil der Aufgabenbeschreibung für Schulpsycholog/inn/en wurde.

Beratung und Schulpsychologie entwickelten sich also nicht in einer stetig wachsenden Akzeptanz für Konzepte der Individualität, Persönlichkeit, Selbstreflexion, Psycho- und Organisationsdynamik. Mit anderen Worten: So sehr in Heft 39 und in anderen Konzep-

¹⁸ Vgl. auch: Eröffnungsvortrag von F.E. Weinert auf der Bundeskonferenz 1979 in Hamburg, Texte zur Schulpsychologie Teil II-1, Seite 58,
http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1811274-1812042-2-texte_zur_schulpsychologie_teil_ii-1_bundeskonferenzen_bis_1990_web.pdf

tionen von Schulberatung von Selbstverwirklichung, die Rede ist, so sehr wird doch auch deutlich, dass Beratung der Umsetzung von Politiken, der Regierung/Verwaltung dienen soll. Beratung war nie ein eigenständiges und geachtetes System, welches Schule unabhängig mit den eigenen Fachlogiken hätte gegenüberstehen können.

Lothar Martin

Im »Heft 39« findet sich ein Gutachten von Professor Lothar Martin, der sich mit der Schulberatung speziell durch Beratungslehrer auseinandersetzt. Gegen die zahlreichen Erwartungen aus nichtschulischen Sachgebieten setzt er die Forderung, dass sich Beratung erziehungswissenschaftlich fundieren müsse, alle »Einzelforderungen an den Beratungslehrer [müssten] pädagogisch relativiert [werden]«, S.159. An einer anderen Stelle des Heft 39 taucht dieser Gedanke ebenfalls auf, und zwar in Zusammenhang mit Ansprüchen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts. In Zusammenhang mit Forderungen nach Demokratie, Bildungsgerechtigkeit konnte das durchaus als Ermunterung für Berater/innen verstanden werden, dass Autonomie und Mündigkeit wesentliche Größen im Beratungsprozess sein sollten.

Professor Martin macht sich in seinem Gutachten dafür stark, Beratung nicht aus Dysfunktionalitäten abzuleiten, sondern aus Aufgaben und Zielen der Gesellschaft:

»Nicht die – gewiss nicht verkannte – Verbreitung von Verhaltensstörungen, psychischen und physischen Krankheiten, die schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt usw. sind Grundlage der Beratung durch BL, sondern Aufgabe, Ziel und Organisation des Bildungssystems in der demokratischen Gesellschaft.« (159)

Martin stellt immer wieder einen Zusammenhang zwischen »Persönlichkeitsbildung zu Mündigkeit, Toleranz, Entscheidungsfähigkeit, Selbstverantwortung und sozialem Engagement« und der Bildungsberatung her.

»Bildungsberatung in diesem Sinne ist also nicht, wie manche Kritiker meinen, Mittel zur technischen Bewältigung oder gar Verschleierung von Systemschwierigkeiten reformierter Schule, sondern hat zentrale, im Konzept der Schule selbstverankerte, edukative Funktionen zu erfüllen.« (159)

Lothar Martin möchte die Aufgaben des Beratungslehrers besonders darauf konzentriert sehen, Bildungsgangentscheidungen auf der Basis von Vertrauensbeziehungen und Berücksichtigung der emotionalen Seite solcher Entscheidungen zu ermöglichen. Kaum jemand der Autoren in Heft 39 hat so deutlich den erziehungswissenschaftlichen Aspekt betont, wie Lothar Martin.

Wie schon erwähnt, ist bei den Überlegungen zum Thema Schulberatung überwiegend der leitende Gedanke, dass Lehrer/innen ihre Qualifikation, beraten zu können, stärken sollten mit Unterstützung von einzurichtenden Fortbildungen und veränderten Ausbildungen. Gleichzeitig scheint man sich darüber im Klaren zu sein, dass die beabsichtigten Ziele nur zu erreichen sind, wenn der Berater / die Beraterin in besonderen Strukturen die Arbeit verrichten kann. Die erforderliche Unabhängigkeit scheint aber schon mit den Vorüberlegungen des Heft 39 nicht gegeben werden zu sollen. Die erforderliche Unabhängigkeit scheint

als aufwändig und unangemessen.

Auch der Diplom-Psychologe Gerhard Schmidt, in einer externen regionalen Schulberatungsstelle arbeitend, steuert zum Heft 39 ein Gutachten bei. Darin wird die strukturelle »Unhaltbarkeit« des »Lehrer-Beraters« deutlich. Es würden ihm Aufgaben und Kompetenzen von der Bildungsplanung zugewiesen, die ihm / ihr von Schülern und Eltern nicht zugestanden werden. (176) Schmidts Zweifel münden in der Frage,

»ob Erziehungsverhältnisse, wie sie die Schule repräsentiert, überhaupt für Beratungsprozesse geeignet sind, oder ob in ihnen die für die Beratung notwendige Gleichrangigkeit von Schülern und Lehrern nicht von vornherein durch bestimmte Strukturmomente ausgeschlossen ist.« (176, H 39)

In der praktischen Konsequenz will Schmidt die Beratung durch den Lehrer-Berater auf schulnahe, pädagogische Themen, gewissermaßen als Verfeinerung »natürlicher« schulischer Fragen eingrenzen. Dieses sollte mit einem Fortbildungsangebot verbunden sein.

Eine besondere, wirksame Einsatzmöglichkeit der externen Schulberatungsstellen sieht Schmidt in einer Funktion, die man als Unterstützungsangebot für Lehrer/innen bezeichnen könnte (im Umgang mit Schülern und Eltern, in Beratung für Lehrergruppen, Trainings). Hier zeigen sich schon Abweichungen von Überlegungen, dass Beratung in erster Linie direkt am Schüler ansetzen solle beziehungsweise eine Hinwendung zu systemischen Ansätzen (wie sie ja auch gewünscht waren).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass schon in den frühen Jahren, der sich in Schule annähernd flächendeckend gründenden Beratung auch deren Widersprüche zeigen, die kaum je geklärt wurden, und die sich bis in die Gegenwart hineinziehen. Zu nennen sind ungeklärte Beratungsverständnisse, solche der schulbehördennahen, gouVERNEMENTALen Ordnungsfunktion und solche, die einen Anspruch für das Individuum markieren, sich in Richtung Selbstklärung, Mündigkeit und Emanzipation zu bewegen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Beratung, auch die personennahe Prozessberatung ist nicht automatisch auf Mündigkeit und Persönlichkeitsentwicklung orientiert. Sie verschreibt sich heute nicht selten der Optimierung von Arbeitsabläufen, Persönlichkeitsentwicklung für Leistungssteigerung im Sinne ökonomischen Nutzens und lässt dabei die Zustimmung zu sich selbst als bedeutenden Faktor für Lebensqualität und Gesundheit außer Acht.