

Die Schülerhilfe in Hamburg und ihre Nachfolgeorganisationen

Wege und Varianten der Schulberatung

Jürgen Mietz

Mai 2015

schulpsychologie.mietz@posteo.de

ISBN 978-3-7375-7608-6

“Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.”

Theodor W. Adorno

Dieses Zitat fand ich zufällig (?) kurz vor der Fertigstellung meines Textes. Es trifft recht gut, was Zweck von Beratung sein könnte: Kraft zur Reflexion, Selbstbestimmung, Urteils- und Widerstandsfähigkeit.

Georg Lind verwendet das Zitat in seiner Veröffentlichung: Ist Moral lehrbar?, 2002

Sehr aktuell die Schlussfolgerungen, ab S. 259

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2002_Ist-Moral-lehrbar_Xerox.pdf

Das erforderliche Passwort ist auf der Website benannt: kohlberg

Die Schülerhilfe in Hamburg und ihre Nachfolgeorganisationen

1	Einleitung	1
2	Geschichte der Schülerhilfe	2
3	Die Schülerhilfe in Identitätsbrüchen	4
	3.1 Viele Auftraggeber, Erwartungen und Entwicklungsnotwendigkeiten	5
4	Paradigmenwechsel der Schulpsychologie	6
	4.1 Die Lehrkraft wird relevant für Lösungen	6
	4.2 Zeichen des Paradigmenwechsels in der Schülerhilfe	7
	4.3 Lehrerklagen über Ineffizienz	9
	4.4 Sicherheit gebende Settings in einem veränderten Beratungsverständnis	11
5	Das Ende der Schülerhilfe – die Gründung der ReBuS	13
	5.1 Innovation als Bedrohung	13
	5.2 Mit »Neuer Steuerung« Wildwuchs beenden und eine Organisation aus einem Guss schaffen	13
	5.3 Konzeption und Gründung der ReBuS	15
	5.4 Multiprofessionalität	17
	5.5 Beratungsverständnisse – Beratungskultur	17
	5.6 Der politische Kontext der Rebus	18
	5.7 Überlegungen zum Verhältnis von politischer und fachlicher Logik	19
6	Nach Rebus ReBBz	21
	6.1 Prozessberatung notwendig, jedoch ohne Ort	22
	6.2 Beratung als Lenkung und Belehrung	22
	6.3 Leitungsstruktur und Vorgaben/Leitbilder für Leitungen	23
	6.4 Fazit	24
7	Abschließende Anmerkungen zu Perspektiven der Beratung	25
	7.1 Zweck von Beratung seit 1945	25
	7.2 Beratung in Zwangskontexten	25
	7.3 Entleerung der Erziehungsarbeit, Steuerungspostulat und Ethik	26
8	Abschließende Anmerkungen zu Wirkungsmöglichkeiten der Berater/innen und ihrer Selbstorganisation	26

1 Einleitung

Die folgende Darstellung ist Teilergebnis einer Veranstaltung des »Landesverbandes Schulpsychologie NRW«. Es ging um einen Vergleich der schulpsychologischen Entwicklungen in NRW mit jenen in Hamburg. In NRW und in anderen Bundesländern wie auch in der Hamburger Selbstdarstellung war das Hamburger Modell der ReBuS (Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen) häufig als nachahmenswert charakterisiert worden, unter anderem in Gutachten von Klaus Klemm und Ulf Preuß-Lausitz¹. Bemerkenswert schien den Befürwortern die Zusammenlegung unterschiedlicher Funktionen und Professionen in einer Organisation. Wo Betrachter sich von der Menge der Schulformen, der Hürden bei Übergängen, der bürokratischen Abgrenzungen abgestoßen fühlen, mochte ihnen das ReBuS-Modell als elegante Überwindung solcher Untiefen erscheinen. Tatsächlich hatten sich beide Gutachter mit ReBuS unkritisch und nur summarisch befasst. Unter anderem Interventionen des Landesverbandes Schulpsychologie NRW dürfte es zu verdanken sein, dass das Modell bisher nicht in NRW eingeführt wurde.

Besonders attraktiv am ReBuS-Konzept dürfte für Pädagogen und Sonderpädagogen das Versprechen auf individualisierte Förderung und sozialpädagogische Betreuung von Kindern sein. Hilfe für das Kind ist wesentlich Hilfe unmittelbar am Kind – im pädagogischen Gedankengang einleuchtend. Darüber hinaus war es immer Aufgabe der Schülerhilfe, der ReBuS und ihrer jüngsten Nachfolgerin der ReBBz (regionale Bildungs- und Beratungszentren), Schulpflichtverletzungen zu verfolgen, zu dokumentieren und zu bearbeiten.

Dieser Aufgabenmix wirft aus beratungstheoretischer Sicht Fragen auf. Die Beratungseinrichtung ist einerseits schulnah parteilich und »aufsichtsaffin«. Andererseits soll Beratung modern systemisch konzipiert sein, also Schule und Lehrerschaft problem- und lösungsrelevant einbeziehen. Das Qualifikationsprofil und die Ausrichtung der Hilfe am Kind lassen in der Praxis nur einen (paradoxen) halbierten systemischen Ansatz zu. Der in der deutschen Schulpsychologie in Gang gekommene »Paradigmenwechsel der Schulpsychologie« als Erweiterung des Blicks über das symptomtragende Kind hinaus auf Schule und Lehrer vollzog sich in Hamburg auf besondere Weise mehrfach gebrochen.

In meiner Darstellung benutze ich Quellen der Sektion Schulpsychologie des BDP, ältere Ausgaben der Hamburger Lehrerzeitung der GEW und Zeitzeugenaussagen. Meine 5 jährige Erfahrung als Schulpsychologe in ReBuS und ReBBz bemühte ich mich zu objektivieren, was nicht vollständig gelungen sein mag. Bedauerlicherweise sind in den mir zugänglichen Bibliotheken Konzepte der Schulbehörde, die Veränderungen der Organisationsform begründeten, nicht angezeigt worden. Falls Leserinnen und Leser mit Dokumenten aushelfen können, bin ich für solche Hinweise dankbar.

¹ Klaus klemm / Ulf Preuß Lausitz: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Juni 2011
http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf, (03.05.2015)

2 Geschichte der Schülerhilfe

Die Hamburger Schülerhilfe galt in der westdeutschen und später gesamtdeutschen schulpsychologischen Debatte als Mutter der Schulberatung¹. Erhielt die Organisation auch »erst« 1953 die Bezeichnung »Schülerhilfe«, so lässt ihre Vorgeschichte einige Annahmen über Selbstverständnisse von Beratung und Hilfe in der Hamburger Schulbehörde zu. Zieht man diese Geschichte in Betracht, lässt sich einerseits feststellen, dass es über die Jahrzehnte hinweg einige organisatorische Veränderungen gibt - hier sind vermutlich die Regionalisierung, wie auch die organisatorische Zusammenführung mit Schule vor allen anderen zu nennen –, andererseits gibt es frappierende Kontinuitäten, die dem Aufbau einer zeitgemäßen Beratungsorganisation mit einer Kultur der Beratung im Wege stehen. Für andere Bundesländer stellt sich damit die Frage, ob es sinnvoll für sie ist, sich am Hamburger Modell zu orientieren. Andere Bundesländer, wie zum Beispiel NRW, können auf andere Traditionen und Zugänge zu Problemlösungen verweisen. Ebenfalls zeigt Schleswig-Holstein eine viel versprechende schulpsychologische Orientierung².

Es gibt einen Bericht von Walter Bärsch³, der erste Eindrücke in die »DNA« der Schülerhilfe ermöglicht. Er gibt darüber hinaus Hinweise auf andere Modelle, etwa das hessische⁴, das für Hamburg eine gewisse Bedeutung erhalten sollte.

Walter Bärsch macht in der Einleitung seines Berichts einige Anmerkungen zu den Motiven, eine Schulpsychologie zu »gründen«. Er geht von einem Wunsch der Lehrer aus. Diese wollten Hilfen für Schüler auf empirischer Grundlage bekommen⁵, in Abgrenzung zu einer idealistischen Pädagogik⁶, etwa eines Herbart. Für unsere Fragestellung scheint interessant, dass die Vorläuferinstitution, aus der die Schülerhilfe her-

¹ Vgl. die Broschüre der Sektion Schulpsychologie im BDP zum 75 jährigem Jubiläum der Schulpsychologie aus dem Jahre 1997, zugänglich über schulpsychologie.de

² http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/schulpsychologen.html

³ Dr. Walter Bärsch leitete die Schülerhilfe von 1967 bis 1972. 1973 erschien am 30.7. in einer Reihe »Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg«, herausgegeben von der staatlichen Pressestelle Hamburg sein Text »Von der Schülerkontrolle zur Schülerhilfe«. Dieser Text liegt auch der erwähnten BDP-Broschüre zu Grunde.

⁴ So zitiert Bärsch den Dortmunder Schulpsychologen Kohl, der im Hamburger Modell eine sozialpädagogische Orientierung ausmacht, während er dem hessischen Modell eine schulpädagogische Orientierung zuschreibt. Allerdings bereitet es Schwierigkeiten, Inhalt und Bedeutung der Bezeichnungen zu erfassen.

⁵ Er bezieht sich vermutlich auf eine von W.D. Wall 1956 herausgegebene Schrift des Unesco Instituts für Pädagogik. In diesem Konferenzbericht sind auch historische Resümees enthalten, die bis in die frühen Jahre des 20. Jahrhunderts zurückgehen.

⁶ Bärsch weist auf erste Bemühungen in unterschiedlichen Ländern zwischen 1900 und 1920 hin. 1922 gilt als Gründungsjahr deutscher Schulpsychologie mit der Gründung eines Dienstes in Mannheim.

Ob die Motive so sind, wie B. es darstellt, will ich offen lassen. Möglicherweise zeigt sich in der von ihm konstatierten Einrichtung »pädagogischer Laboratorien« die Anwendung psychologischer Kenntnisse, wie sie auch in der Arbeitswelt oder beim Militär modern und im Sinne einer Psychotechnik genutzt wurden. Es kam auf Funktionalität im industriellen beziehungsweise militärischen Prozess an (»Der richtige Mensch an die richtige Stelle«) Schulleistungs- und Begabungsdiagnostik waren Argumente, mit denen Psychologie in der Schule Fuß fassen konnte und wollte. Man mag in der aufschimmernden Kritik an einer »idealistischen Pädagogik« auch den Konflikt zwischen einer psychotechnisch-rationalen und einer verstehenden Pädagogik erkennen.

vorging, nach Bärsch »nur mit großer Toleranz als schulpsychologisch« bezeichnet werden konnte.

Tatsächlich war sie als »Dienststelle Schülerkontrolle« 1931 gegründet worden, die mit polizeilichen, repressiven Mitteln die Einhaltung der Berufsschulpflicht durchzusetzen hatte (nach einem Gesetz von 1919). Sie hatte aufsichtliche Aufgaben: Befreiung vom Schulbesuch, Beurlaubung, die Zuführung von Schülern, Erstellung von Strafanträgen. Seit 1938 hatte sie den Status einer Ortspolizeibehörde, mit dem Untertitel: »Abteilung Schulpolizei«. Es sei dann eine Beruhigung eingetreten, nach 1945 seien die Probleme in Zusammenhang mit den Wirren und Verunsicherungen der Nachkriegszeit jedoch auf andere Weise wieder aufgetreten.

Dabei hätten sich laut Bärsch die Vorzeichen nach 1945 allerdings deutlich geändert. Viele verantwortliche Männer der Schulbehörde entstammten nach Bärsch der Reformschulbewegung. Es wurde nun auf eine sozialpädagogische und pädagogische Betreuung der Jugendlichen wert gelegt. Bärsch zitiert aus einem Schreiben: » ... soll die Schülerkontrolle in Zukunft ihre Aufmerksamkeit besonders auf soziale und pflegerische Maßnahmen zum Wohl der gesamten schulpflichtigen Jugend richten.« Bärsch versteht das als »Umwandlung der "Schülerkontrolle" in eine sozialpädagogische Dienststelle«. Dieser Teil der Schülerhilfe hieß nach Bärsch noch 1973 »Schulpflegerischer Dienst« (für Schulschwänzer, werdende Mütter, so wie für Beurlaubungen von Schülern des 9. Schuljahres).

1948 war die Bezeichnung »Schulpolizei« abgeschafft worden. Eine sozialpädagogische Orientierung sollte Leitlinie werden. Zu dieser Zeit wurde auch Dr. Hans Kirchhoff Mitarbeiter der Schülerhilfe¹. Er forcierte, die sozialen und psychischen Hintergründe für Lern- und Verhaltensprobleme aufzuhellen. Bärsch sieht in Kirchhoff den »Begründer der Abteilung, die wir jetzt in der Schülerhilfe den "schulpsychologischen Dienst" nennen.«

Die Bedeutung dieser Abteilung macht Bärsch an der Steigerung der schulpsychologischen Gutachten über die Jahre fest: 25 im Jahre 1948, über 215 in 1950 bis 3010 (!) in 1972².

Dr. Helmut Wiese wurde 1950 Leiter der Schülerkontrolle, er sei von höchstem sozialpädagogischen Engagement gewesen. Er habe Schulfürsorge und Schülerkontrolle zusammenführen wollen. Bärsch zitiert Wiese, der die sozialpädagogische Arbeit in die Erfüllung der Schulpflicht gestellt sehen wolle, wofür es nach Wiese einer eigenen Organisation (Schülerfürsorge) in der Behörde bedürfe. Wiese habe das unter anderem folgendermaßen begründet: »Die Schülerfürsorge kann auch den Schulräten zeitraubende Untersuchungen abnehmen und durch gutachtliche Äußerung ihre Entscheidung

¹ Hans Kirchhoff fungierte als Herausgeber einer Ausgabe der erwähnten Schrift von Wall. Möglicherweise war die international besetzte Konferenz für die Schülerhilfe eine Quelle der Inspiration. Tatsächlich orientieren sich die Inhalte stark am verhaltensschwierigen, auffälligen Kind. Andererseits wird auch die Lehrperson immer wieder betont, ohne die alles nichts sei, wenn man es frei resümiert. Auch die in Hamburg für Schulpsychologen lange geltende Doppelqualifikation (Abschluss in Psychologie plus Lehramt) wird infrage gestellt, neben ihrer Befürwortung.

² Die gutachtliche Tätigkeit scheint für die schulpsychologische Arbeit prägend gewesen zu sein.

vereinfachen. Die wichtigste Aufgabe der nächsten Zeit besteht in der sozialpädagogischen Aktivierung der Lehrerschaft ...«.

Mit dem zeitlichen Abstand und ohne die Sichtung weiterer Dokumente lässt sich nicht eindeutig erkennen, ob das einfühlbare Angebot an die Schulaufsicht als Sachargument gemeint war, hinter dem eigene Überzeugung steckte oder ob das Angebot als Anreiz für die Schulaufsicht, Mittel für eine neue Organisation zur Verfügung zu stellen, wirken sollte; oder ob es darum ging, die Dienststelle zu legitimieren. Allerdings wird deutlich, dass die Bereitschaft groß war, sich den Interessen und vermuteten Wünschen der Behörde und der Schulaufsicht zuzuneigen. Möglicherweise wurden hier eine Nähe und eine Abhängigkeit zur Schulaufsicht hergestellt, die vielleicht das Überleben der Schülerhilfe sicherte, jedoch ihrer Unabhängigkeit nicht dienlich war¹.

Gleichwohl gibt es einen Impuls, Schule zu verändern. Sie soll sozialpädagogischer werden. Wiese empfiehlt, Schule müsse »befähigt werden«, »selber den schwierigen Schülern gerecht zu werden«. Er empfahl auch, die Schulen und Lehrer sollten dazu angeregt werden (und dafür Unterstützung erhalten), sozialpädagogisch(er) zu handeln. Es gibt also durchaus Versuche, auf Schule und Lehrer einzuwirken, etwa im Sinne der »sozialpädagogischen Aktivierung«. Als ein Ergebnis der mehr sozialpädagogischen Aufgabenstellung wurde 1953 der Name »Schülerhilfe« vergeben, anstelle der Bezeichnung »Schülerkontrolle«.

Bärsch sieht in der von Dr. Wiese bis 1967 geleiteten Einrichtung »drei historisch gewordene Aufgabenschwerpunkte (...): »Die Behandlung von Schulpflichtangelegenheiten (Beurlaubungen, Schulschwänzen), die sozialpädagogische Bearbeitung von Problemfällen (straffällig gewordene Jugendliche, werdende Mütter), die schulpsychologische Bearbeitung von Problemfällen (Schüler mit Schwierigkeiten im Leistungs- oder Sozialbereich).«

Im Bericht eines Projekts »Kompetenzagenturen« des Instituts für Berufliche Bildung, Regiestelle Kompetenzagenturen, macht Rademacker auch 2006² die sozialpädagogische Orientierung der Schülerhilfe aus, die in die REBUS aufgegangen sei. REBUS knüpfe an die Tradition und Aufgaben der Dienststelle Schülerhilfe an, von der sie sich vor allem durch die Regionalisierung unterscheide³.

3 Die Schülerhilfe in Identitätsbrüchen

Geht man von einer sozialpädagogischen beziehungsweise schülerfürsorgerischen Orientierung der Schülerhilfe aus, wäre zu fragen, ob und wie sich unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte in entsprechend variierenden Settings, in Bearbeitungsweisen der Anfragen, in Kontraktierungsregeln und Ähnlichem mehr niederschlugen. So ist zu vermuten, dass ein Eingriff bei Schulpflichtverletzungen anders erfolgt als die Erstellung eines Gutachtens und wiederum anders als die Anfrage eines Lehrers, der sich mit

¹ Der Duktus der eventuell orientierenden Konferenz (Wall) ist übrigens immer einer der Kooperation, der Anerkennung und Verantwortung – nicht einer der Hierarchisierung.

² Das genaue Erstellungsdatum des Berichts ist nicht ersichtlich. Das Projekt endete 2006, REBUS wurde 2000 gegründet.

³ <http://www.kompetenzagenturen.inbas.com/download.html>, 6.4.2015

Die Regiestelle »Kompetenzagenturen« von INBAS verabschiedet sich. 2006 endete die Modellphase des Pilotprojekts »Kompetenzagenturen« des BMFSFJ.

einem Schüler überfordert sieht. Oder ist der Normalfall der, in dem der Lehrer den auffälligen Schüler zur Weiterbehandlung *meldet*?

Bärsch gibt bezüglich der Zusammensetzung der Dienststelle Folgendes an: für 1949 einen Schulpsychologen, 7 Sozialarbeiter und 4 Lehrer. Für 1973 nennt er 19 Schulpsycholog/inn/en, 8 Sozialarbeiter und 4 Sachbearbeiter. Wie wirkte sich die veränderte Zusammensetzung nach innen und außen aus? Welchen Veränderungen unterlagen die Selbstverständnisse der Berufsgruppen? Wie wurden die Veränderungen verarbeitet?

Des Weiteren bleibt zu fragen, wie sich die enorme gutachtliche Tätigkeit prägend nach innen und außen (Image) auswirkte – und welches Beratungsverständnis sich darüber etablierte. Walter Bärsch fordert für die 70 er Jahre einen Ausbau derart, dass vermehrt und langfristig mit Kindern gearbeitet werden müsse. Es zeichnet sich ab, dass Hilfe für das Kind im Wesentlichen als Hilfe am Kind konzipiert ist, einzelfallorientiert und »klinisch«. Allerdings klingen auch andere Töne an (s. unten)

Zu vermuten ist, dass die schulpsychologische Praxis und die Erwartung an sie stark von Diagnostik geprägt waren, um individuelle pädagogische Fördermaßnahmen einleiten und für Beratung der Lehrer/innen substanzielles Datenmaterial über den untersuchten Schüler zur Verfügung zu haben.

1983 berichtet Otto Rönner¹, dass die Mehrzahl der »Aufträge« von Lehrern ausgehe. Rönner weist auf das mögliche Dilemma für den Berater und für die Erfolgsaussichten hin, wenn der Auftraggeber oder Nachfrager nicht mit dem von ihm gewünschten Adressaten einer Beratung identisch ist. Der Hinweis auf das mögliche Dilemma lässt sich als Zeichen für eine Kursänderung in Richtung Paradigmenwechsel der Schulpsychologie deuten.

3.1 Viele Auftraggeber, Erwartungen und Entwicklungsnotwendigkeiten

Es ist bekannt, dass Lehrer mit der Meldung eines Schülers an eine Beratungseinrichtung die Erwartung verknüpfen, der Schüler werde von ihr so weit hergerichtet, dass der Schüler wieder normal am Unterricht teilnehmen könne. Das dürfte auch die Erwartung der behördlichen, politischen und finanzierenden Verantwortungsebene sein. Hier können sich Lehrer/in und Aufsichtsebenen einig sein – was dem Schulpsychologen durchaus Angst machen kann und ihn zu einer gewissen Dienstbarkeit und Gefügigkeit veranlassen mag. Diese medizinisch geprägte Erwartung des Heilens seitens der Lehrer (und der Aufsicht) blendet jedoch aus, dass Leistung und Verhalten mehr oder weniger Teil eines sozialen, multifaktoriellen Geschehens sind, also nicht allein schülerintern durch Einwirkung eines Dritten (Magiers) hergestellt werden kann. Rönner verweist darauf, dass mit einem Setting der Fremdanmeldung erfolgreiche Beratung kaum zu machen sei. Vielmehr müssten die Erwartungen und Rollen klar definiert sein. Die Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu richten, erscheine den Lehrern noch fremd.

Hier lohnt sich ein Hinweis auf Weinert, der ein lesenswertes Konglomerat von Faktoren aufzählt, die sich zu Ungunsten der Handlungsfähigkeit von Schulpsycholog/inn/

¹ Otto Rönner: Dienststelle Schülerhilfe, 1983

en auswirken können¹. Sehr anschaulich sind die Probleme ebenfalls bei M. Selvini-Palazzoli u.a. geschildert².

Als Probleme der Gegenwart (hier: 1972) kündigen sich laut Bärtsch Themen, wie wachsende Aggression schon in den Grundstufen, vermehrte Anfragen aus Gymnasien, problematisches Anmeldeverhalten der Eltern, an – insgesamt Probleme, die nicht »entwicklungspsychologisch (zu) erklären« seien und damit, so ist zu vermuten, auch nicht mit Testdiagnostik und Förderung zu beheben seien. Walter Bärtsch sieht neue Probleme, die, so dürfte man sie nennen, eher identitäts-, bindungs- und beziehungstheoretisch zu fassen sind, etwa wenn er beispielhaft von Diskriminierungserfahrungen (»Diskriminierungseffekt«) berichtet.

Walter Bärtsch deutet an, dass die Veränderungen Folgen für die Schülerhilfe haben müssen. Und zwar in Richtung Schul- und Unterrichtshilfe (wie im hessischen Modell) also nicht allein mit mehr Förderung am Kind. Gleichwohl sieht er die Schülerhilfe auch dadurch auf einem guten Weg, dass man das Testarsenal ausbaue. Als Aufgabe von Schule und Schulpsychologie sieht er, dass die Leistungsmessung objektiviert werden müsse. Als Methode der Wahl sieht Bärtsch Fortbildungsangebote für Lehrer durch Schulpsycholog/inn/en. Die Forderungen Walter Bärtschs erscheinen durchaus ambivalent, pendelnd zwischen Kinderbetreuung und schulsystembezogenen Ansätzen. Abgesehen davon, dass beides notwendig sein mag, kann darin auch der Versuch einer – vielleicht kaum herzustellenden, befriedigenden – Kompromissbildung zwischen Tradition und Machtverhältnissen einerseits und Erneuerungsnotwendigkeiten andererseits zum Ausdruck kommen. Wie gesagt, sieht auch Rönner zehn Jahre später die Notwendigkeit, die »Unterrichtshilfe« auszubauen. Das kann als Versuch verstanden werden, systemische Ansätze in die beratungs- und schulpsychologische Arbeit in einem schwierigen Umfeld zu integrieren.

4 Paradigmenwechsel der Schulpsychologie

4.1 Die Lehrkraft wird relevant für Lösungen

Mit Beginn der 1970er Jahre zeigte sich immer deutlicher, dass die Schulpsycholog/inn/en für Analyse und Intervention den Blick nicht mehr allein auf das Schulkind oder den Jugendlichen richteten. Die Thematik trieb zahlreiche Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in der damaligen BRD um. Sie war auch über viele Jahre ein zentraler Diskussionspunkt der Sektion Schulpsychologie im BDP. Sie mündeten schließlich in der Konzeption vom »Paradigmenwechsel der Schulpsychologie«³. Heyse fasste die herrschende Sicht sinngemäß (S.44) so zusammen: Der Schulpsychologe greift als pädagogisches Sonderkommando bei Lernunfällen und Verhaltensabweichungen ein.

¹ Es handelt sich um den 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, 03.05.2015

² M. Selvini-Palazzoli u.a.: Der entzauberte Magier, Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen, Klett 1978

³ 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

Die historisch gewachsene Ausrichtung am gestörten und störenden Kind, das betreut, diagnostiziert, begutachtet, gefördert oder diszipliniert werden muss, griff nach diesen Erkenntnissen zu kurz. Mehr und mehr rückte in den Blick, dass das nähere und weitere Umfeld des »Symptomträgers« berücksichtigt werden musste. Die Lehrer, ihre Interaktionen mit dem Kind und ihre Interaktionen untereinander, ihre Einstellungen und Stimmungen im System Schule wurden als wichtige Einflussgrößen erkannt¹.

Unvermeidlich hieß das, sich auch der Subjektivität der Lehrkräfte, ihren Wahrnehmungen, Bedeutungszuschreibungen, ihren leitenden subjektiven Theorien zuzuwenden. Wie verarbeiten sie Widersprüche der Schule, Widersprüche zwischen persönlichem Berufsentwurf und Praxis etc.? Die Lehrkraft mit ihren Nöten und Zwängen zu verstehen, mit ihrer inneren Arbeit, wurde eine Lösungsressource.

Es ging darum, ob und wie Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Forschung und Praxis Eingang in die Anwendungen der Schulpsychologie und Schulberatung finden könnten. »Angst in Gruppen und Institutionen«, so ein Buchtitel², drückt aus, wie Emotionen in Organisationen, Abteilungen und Unterabteilungen Leistung, Verhalten und Atmosphäre beeinflussen können. Es ist bekannt, dass Personen und Situationen bei Akteuren Erinnerungen wachrufen können, die mit der gewünschten Lern- und Arbeitssituation nicht kompatibel sind. Beispielhaft sei auf Bernfeld hingewiesen, der 1925 darauf hinwies, dass der Lehrer es immer mit zwei Kindern zu tun habe: mit dem Kind vor sich und mit dem Kind in sich (»Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind«³).

Gefordert sind mit dem Paradigmenwechsel:

Relativierung und Überwindung eines individuums- und symptomorientierten, klinischen Ansatzes, in dem die Schulpsychologin/der Schulpsychologe als Nothelfer für Lern- und Verhaltensunfälle erscheint. Schulpsychologie und Beratung sind darin als kompetente und hilfreiche Unterstützung bei beruflichen Fragen des Lehrers und Schulleiters konzipiert. Damit werden Schulpsychologie und Beratung zu einer Einrichtung, die Entwicklungsprozesse des Lehrers und der Schule anregt, unterstützt und damit auch präventiv wirkt. Die Unterstützung auch beim Lehrer anzudocken, bot Aussicht auf präventive Wirkung, denn der Lehrer blieb über den Einzelfall hinaus im System. Die Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit kann zahlreichen Schüler/inne/n zugutekommen.

4.2 Zeichen des Paradigmenwechsels in der Schülerhilfe

Im Bericht der Schülerhilfe aus dem Jahre 1978⁴ wird einerseits die schon erwähnte Dominanz der so genannten Einzelfallhilfe (gemeinschaftsschwierige, leistungsgestörte, schulschwänzende Kinder, Schulpflichtangelegenheiten, schwangere Schülerinnen, Suchtgefährdung, Schwierigkeiten in Zusammenhang mit nichtdeutscher Muttersprache) deutlich. Erkennbar wird jedoch das »bisher nur ansatzweise bearbeitete (...) Feld«

¹ Übrigens waren auch das schon in den 50 er Jahren im Verständnis von Wall wichtige Einwirkungspunkte von Schulpsychologen; allerdings ohne, dass die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen (Status, Setting) diskutiert wurden.

² Harald Pühl: Angst in Gruppen und Institutionen, Leutner-Verlag

³ Siegfried Bernfeld: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung, Suhrkamp 1994

⁴ Otto Rönner: 25 Jahre Dienststelle Schülerhilfe, Staatliche Pressestelle Hamburg, Berichte und Dokumente, Nr. 549, 7.Juli 1978

der so genannten »Unterrichtshilfe«. In gesonderter Darstellung eines lehrerbezogenen Angebots einer Mitarbeiterin heißt es weiter:

»Im personalisierenden Ansatz wird mit dem Lehrer die Bedeutung seiner Person und seiner Verhaltensweisen (...) erarbeitet.« (S. 33)

und weiter:

»Die Aufgabe des Schulpsychologen ist neben der Diagnostik die qualifizierte Beratung. In den Lehrertrainings können Grundlagen für das Verständnis der psychologischen Vorgänge in Erziehung und Unterricht gelegt und die schulpsychologische Beratung dadurch vertieft und ergänzt werden.« (S.36)

Im Ausbau des Beratungslehrersystems und in der engen Kooperation mit ihm sehen Otto Rönner und Mitarbeiter ein weiteres wichtiges Mittel, der wachsenden Probleme und Anfragen Herr zu werden. Für veränderte Sichtweisen spricht auch, wenn Otto Rönner schreibt, dass der Schüler nicht als Objekt einer Diagnostik behandelt werden sollte. Vielmehr gehe es um Vertrauensbildung und Kooperation.

Der Leiter der Schülerhilfe beschreibt ein Dilemma: Der Stellenausbau bleibe hinter den Planungen zurück; man stehe vor dem Dilemma, die Wartezeiten zu verlängern oder die Qualität der Beratung zu reduzieren; es gebe gelegentlich Missfallensbekundungen aus Schulen über die Erreichbarkeit schulpsychologischer Hilfe. Als möglichen Ausweg nennt Rönner Frühförderung und präventive Orientierung der Schulpsychologie.

Etwa 15 Jahre später stellt Otto Rönner in einem Interview aus Anlass seiner Pensionierung fest, dass es »immer mehr auf Prävention abzielende Tätigkeiten« gebe¹. Die Lehrer seien sehr an präventiver Arbeit interessiert. Wie schon 1978 wird auch 1992 die Organisationsstruktur der Schülerhilfe als bürgernah beschrieben: regional mit festen Zuständigkeiten für Gespräch und Beratung, zentral für kollegialen Austausch und Vorhalten von breiter Expertise.

Der Nachfolger von Otto Rönner, Helmut Quitmann, schien dessen Arbeit fortsetzen zu wollen. Er spricht sich für Systemberatung aus und erläutert das:

»Es bleibt originäre Aufgabe, die Einzelperson im Blick zu behalten, den Schüler und den Lehrer, nur müssen wir dieses systemisch tun.«²

Und weiter: Die Schulen sollen seiner Auffassung nach befähigt werden, kompetenter zu werden,

»Und jetzt kommt der spannende Punkt: Wenn wir als Schülerhilfe diese Perspektive glaubhaft an die Schulen herantragen wollen, dann müssen wir diesen Prozess vorleben. Das heißt, wir müssen uns selber in einen Prozess begeben, mit dem Ziel, unsere Kompetenzen anzugucken, zu bündeln, Schwächen zu sehen, zu fragen, wo wir stehen und wohin wir wollen.«

So sehr diese Haltung von einem theoretischen Standpunkt der Organisationsentwicklung nachvollziehbar erscheint, so beunruhigend mag diese Aussicht für Betroffene gewesen sein. Betroffene können hier Verantwortungsträger in Aufsicht und Schulbehörde gewesen sein, wie auch Mitarbeiter/innen der Schülerhilfe. Hier mögen Ängste in »Gruppen und Institutionen« (Pühl) mobilisiert worden sein, die eingefangen werden

¹ Interview mit Otto Rönner von W. Rohlfig und M. Schiffel: »Mach mal das Kind heil!«, in: hlz der GEW, 9-10/1992, S. 38 f.

² Interview Dr. Helmut Quitmann, mit Herbert Gudjons, in: Hamburg macht Schule, 6/1993, S. 23

mussten. Möglicherweise boten diese (oder andere) Irritationen einen Anlass, ältere Restrukturierungsabsichten wieder aufzunehmen.

Schon zwischen 1988 und 1990 gab es eine hart geführte Auseinandersetzung zwischen einer aktionsfähigen GEW-Betriebsgruppe und der Schulbehörde¹. Inwieweit die Belegschaft insgesamt hinter den Zielen der Aktiven stand, vermag ich nicht zu beurteilen. Immerhin wurden die Verschmelzungspläne dreier unabhängiger Dienste (Erziehungsberatung, Jugendpsychiatrischer Dienst, Schülerhilfe) zurückgenommen. Ein Versuch, Lücken bei EB und JPD mithilfe der Schülerhilfe zu stopfen, war offensichtlich wenig überzeugend. Ebenso konnte eine angebliche Bürger- und Schulförderung, die mit Auflösung der Zentrale der Schülerhilfe und mit ihrer Regionalisierung überwunden werden sollte, zurückgewiesen werden. Zum einen gab es schon seit den 70 er Jahren Schritte zur Regionalisierung; die Zentralität der Schülerhilfe überzeugte mit ihren Fachreferaten, die ein wichtiges Mittel des kollegialen Austauschs und der Qualitätssicherung waren. Hier konnten sich die Vorzüge eines großen Dienstes entfalten. Letztendlich konnte die Schülerhilfe bestehen bleiben, weil deutlich wurde, dass der Fusions- und Regionalisierungsplan Kürzungsabsichten entsprang, der erhebliche Qualitätsverluste mit sich gebracht hätte, die an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargelegt werden sollen.

Diese Zusammenfassung beruht auf drei in der hlz abgedruckten Artikeln von Hajo Sassenscheidt.²

4.3 Lehrerklagen über Ineffizienz

Was in älteren Schriften Unterrichtshilfe genannt wird, kann als erste Annäherung an systemische Ansätze verstanden werden. Dass das Thema in der Luft lag, mag eine Diplomarbeit von Elke Wolf aus dem Jahre 1979 illustrieren³. Sie gibt einen Einblick in die Komplexität (und Widersprüchlichkeit) der Zusammenhänge auf empirischer Grundlage. Ein Ergebnis der Untersuchung ist: »So wird die Hoffnung der Schule auf Hilfe von kompetenter Seite, offenbar nach Meinung vieler Lehrer nur selten erfüllt.« (S. IV)

»Hauptgründe für dieses negative Urteil sind nach Angabe der Lehrer der mangelnde Kontakt zwischen Schulpsychologen und Lehrern, die zu langen ... Wartezeiten, kaum zu ... realisierende Empfehlungen, ... (S. VI)

Dem Wunsch nach engerem Kontakt steht offensichtlich eine Definition von Einzelfallhilfe entgegen, wie sie laut Wolf von der Schülerhilfe verstanden wurde (S.10), hier von mir zusammengefasst: Lehrerbericht über den auffällig gewordenen Schüler, der Schulpsychologin lädt Kind und Eltern ein (sie werden »bestellt«), mehrstündige Exploration des Schülers und der Eltern einschließlich Tests, Erstellung eines Gutachtens für die Schule (über die Schulleitung an den Lehrer) mit Empfehlungen, Empfehlungen auch telefonisch oder persönlich an Lehrer oder Eltern.

¹ Mit der Brechstange, hlz 6/1988, Pläne zu Fall bringen, 6/1989, Zentrale bleibt!, 10-11/1990 ;Artikel von Hajo Sassenscheidt

² Ob es für diesen Fall, wie auch für andere Fälle Konzepte und Papiere der Behörde gibt, ist mir zurzeit nicht bekannt. Sie werden zumindest nicht in den mir zugänglichen Bibliotheken angezeigt. Sofern jemand Konzepte der Behörde für die Organisationsveränderungen 88-90 beziehungsweise 98-2000 (Rebus-Gründung) zur Verfügung hat, wäre das zweifellos bereichernd.

³ Elke Wolf: Einstellung und Erwartung Hamburger Volks- und Realschullehrer gegenüber der »Schülerhilfe«

Elke Wolf bringt in Zusammenhang mit Wünschen von Lehrern nach intensiveren und häufigeren Kontakten mit Schulpsychologen mehr systembezogene Ansätze ins Gespräch. Diese seien in der Lehrerschaft vermutlich »weitgehend unbekannt«.(11, 12) Ob sie einen Nutzen bringen würden, muss sie offen lassen, stellt aber in Rechnung, dass Lehrern unter Umständen nicht klar sei, »dass in der Praxis für sie mit einer schulpsychologischen Hilfe durchaus auch zusätzliche Belastungen beziehungsweise eigene Verhaltensänderungen notwendig werden könnten.« (S. 81) Die geringe Dichte der Kontakte zwischen Lehrer und Schulpsychologen und ihr bürokratischer Charakter seien bei den befragten Lehrern eher Anlass zu Belastung und Skepsis. Die Autorin hat jedoch Hoffnung und sie fordert:

»Allerdings dürfte dann eine schulpsychologische Intervention nicht mit Untersuchung und Erstellung eines Gutachtens enden. Auch eine einmalige anschließende Beratung dürfte wohl kaum ausreichen, um in konfliktreichen Fällen effektive Maßnahmen auszulösen. Stattdessen müsste eine über die Untersuchung hinausgehende intensive Betreuung und Beratung des Lehrers durch den Schulpsychologen erfolgen.« (S. 89)

Meine Berufspraxis, wie auch die Berichte Hamburger Schulpsychologen und die greifbaren schriftlichen Äußerungen von Leitern der Schülerhilfe zeigen, dass eine solche Wende nicht durchgängig auf Gegenliebe stößt und dass ihr wünschbares Gelingen voraussetzungsreich ist.

Diese Voraussetzungen liegen nur zu einem kleinen Teil in der Verfügung des Schulpsychologen/der Schulpsychologin. Je mehr sich die fachlogisch berechnete und erforderliche Aufmerksamkeit dem Unterricht und im weiteren Verlauf der Person des Lehrers zuwendet, umso bedeutsamer werden die Rahmenbedingungen der Beratungsarbeit.

Vermehrter Lehrerbezug mag den Entlastungswünschen der Lehrkraft nicht entsprechen; denn er führt die Lehrkraft unter Umständen an Persönlichkeitsanteile (mit Unsicherheit oder Scham behaftet), die sie nicht berührt wissen möchte. Für die schulische und persönlich-berufliche Ökonomie mag es demnach sinnvoll sein, implizit oder explizit auf dem klinischen Modell zu beharren, dass nur der Schulpsychologe das Symptom des Kindes kurieren könne, jedenfalls nicht die Lehrkraft.

Die Psychologin/der Psychologe gerät möglicherweise in ein Dilemma: Sie/er kann scheitern, weil es nicht gelingt, eine vertrauensvolle Beziehung zu der lösungsrelevanten Lehrperson herzustellen. Und er kann scheitern, wenn er sich vom klinischen Modell leiten lässt und den angezeigten Klienten (Indexklient) zum Adressaten, seiner Lösungsanstrengung macht; denn auch in dieser Konstellation kann ihm der Kontakt zu einer Schlüsselperson, der Lehrkraft, verschlossen bleiben.

Was einzig einen Ausweg in Aussicht stellte, ist, gemeinsame Sprech- und Denkräume zur Verfügung zu haben, die es den Beteiligten ermöglichen würden, jenseits von Ideen der Steuerung und Zielorientierung Vertrauen zu entwickeln. Das böte Aussicht, die gewohnte »Geschäftsgrundlage« (der identifizierte und zu »heilende« Klient ist der Schüler) zu überwinden.

Zweifellos kommt es auf Arbeitsweise und Methodik des Schulpsychologen an, andererseits aber auch darauf, ob und wie ein solcher Ansatz von der Dienststelle und der Behörde als gewünscht und legitim angesehen wird; und ob es einen Rahmen für die Erörterung, persönlich-beruflicher, eventuell heikler Angelegenheiten, gibt. So bleibt die Frage, ob dafür Sorge getragen wurde und ob dafür ein Bewusstsein vorhanden ist.

4.4 Sicherheit gebende Settings in einem veränderten Beratungsverständnis

Wenn der Lehrer mit seinen persönlichen Wahrnehmungen und Mustern Adressat, Klient und Partner werden sollte, mussten Settings geschaffen werden, die zwischen Beratung und staatlicher Aufsicht Grenzen schufen, die etwa den supervisionsbereiten Lehrer nicht abschreckten, weil er befürchtete, Berater und Aufsicht machten auf irgendeine Weise gemeinsame Sache oder der Berater stünde in einem Abhängigkeitsverhältnis.

Ist die Unabhängigkeit des Beraters von der Aufsicht glaubwürdig? Kann dieser die Unabhängigkeit verkörpern? Und kann es auch seine Organisation, der er angehört? Lehrer/innen sind Teil einer Organisation, die kontrolliert – sie fühlen sich auch selbst leicht kontrolliert. Wenn Betreuung und Beratung intensiver sein sollen, wie Wolf schreibt, mit welchen Schritten macht die Organisation Schulen und schulische Adressaten mit diesem Beratungsansatz vertraut? Inwieweit ist das eine institutionelle Aufgabe – oder verfolgen verschiedene Einzelne der Beratungsorganisation auf eigene Faust, mehr oder weniger nach eigenem Gutdünken, diesen Ansatz?

Supervisorisch orientierte Beratung, Supervision selbst, die Frage der dafür erforderlichen Settings (Geschütztheit, Vertraulichkeit, Unabhängigkeit von Einflussnahme durch Schulaufsichten, anwesende und verborgene heimliche Kontraktpartner, Ergebnisoffenheit etc.) nahmen wachsenden Raum in den Überlegungen zur Ausgestaltung des schulpsychologischen und beraterischen Angebots ein.

Schulaufsichten, Schulpsycholog/inn/en, Lehrer/innen mussten einen Weg finden, wie sich die Ansprüche des Dienstherrn auf sein Personal relativieren ließen, ohne dass Dienstrecht und Loyalitätspflichten ausgehebelt würden. Konnten Aufsichten Vertrauen in Bedienstete haben, die in Geschütztheit Konflikte und Widersprüche bearbeiteten? Wurden Supervision und Beratung zu subversiven Kräften gegen die schulische Ordnung?

Die von der fachlichen Entwicklung sich aufdrängende Einbeziehung schulischer Widersprüche in die Beratungsarbeit rührte an das Selbstverständnis schulischer Personen, aber auch an das Selbstverständnis von Behörde und Aufsicht. Wer wollte, konnte die Entwicklungen der Schulpsychologie, zum Beispiel den Paradigmenwechsel, als Angriff auf seinen Status sehen und als Versuch, psychologisch fachlich verschleiert, die bestehende Ordnung zu untergraben. Wohl in allen Bundesländern dürften Schulpsycholog/inn/en mit solchen Einwänden und Ängsten konfrontiert gewesen sein. Es war die Frage der Loyalität der Schulpsycholog/inn/en aufgeworfen, sowohl in Bezug auf die Schulaufsicht als auch in Bezug auf den potenziell Beratung nachfragenden Lehrer. Sie konnte nur dort konstruktiv beantwortet werden, wo es gelang, in einen

sachbezogenen Dialog einzutreten. Es ging darum, den Gewinn schulsystembezogener Arbeit, wie Lehrerberatung und Supervision, herauszuarbeiten, und Vertrauen bildende Verabredungen zu treffen.

Wohl kaum wurde jemals in der Schulpsychologie eine so intensive Debatte über Regionen und Bundesländer hinweg geführt, wie zum Paradigmenwechsel. Helmut Heyse gibt sie in dem erwähnten Dokument mit schriftlichen Zeugnissen wider. Unter den zahlreichen Zuschriften findet sich keine aus Hamburg. Jedoch war die Debatte um den Paradigmenwechsel auch in Hamburg durchaus geläufig. Zeitzeugen berichten aus Hamburg von zahlreichen Impulsen und Veränderungen der eigenen Arbeit. Runde Tische, Erkenntnisse und Methoden aus Supervision und Kommunikationswissenschaften, wie auch die schon erwähnten Fortbildungsangebote/Trainings der Schülerhilfe fanden Eingang in Konzepte zur verstärkten Einbeziehung von Lehrerinnen und Lehrern.

Heyse formuliert allgemein und nicht auf Hamburg bezogen, dass Schulpsycholog/innen

»selbstverständlich klar (war), dass der Lehrer und das Schulsystem selbst ein wichtiger und ggf. zu verändernder Bedingungsfaktor für die Lern- und Verhaltensgeschichte des Einzelnen ist. Aber in ihrer inhaltlichen und strukturellen Überforderung zogen sie sich auf die so dringend notwendige und moralisch so leicht zu rechtfertigende Einzelfallhilfe nach dem klinischen Modell zurück.«

Der Paradigmenwechsel war nirgendwo ein leichter und widerspruchsfreier Prozess.

Zugute dürfte den meisten schulpsychologischen Diensten gekommen sein, dass die Zahl der Mitarbeiter in der Regel gering war und Hierarchien eher klein und kollegial. Das dürfte zumindest die interne Diskussion erleichtert haben. Wie mag das in Hamburg gewesen sein, mit der langjährigen Tradition der Schülerhilfe, mit den teilweise konkurrierenden Aufgabenschwerpunkten und der relativ engen Anbindung an Behörde und Schulaufsicht?

Die in der unterschiedlich und widersprüchlich angelegten Aufgabenstruktur der Schülerhilfe (das unterscheidet sie von schulpsychologischen Diensten anderenorts), wie auch die sich verändernden Selbstverständnisse im Beratungswesen stellen für den einzelnen Mitarbeiter, wie auch für die Führungskräfte eine Herausforderung dar. Sie verlangen vom Untergebenen, der auch Experte ist, eine beratende Positionierung gegenüber dem Dienstherrn – und letztendlich dessen Bereitschaft, sich auf solche Dialogebene und Neuerungen einzulassen. Einen solchen reflexiven, dialogischen Prozess zu ermöglichen und zu führen dürfte in einer hierarchischen Organisation eine besondere Herausforderung sein, zumal sich die helfende Organisation Schülerhilfe deutlich an der Seite der Aufsicht positioniert hatte, zumindest sich einmal im Sinne der Entlastung der Schulaufsicht angeboten hatte.

5 Das Ende der Schülerhilfe – die Gründung der ReBuS

5.1 Innovation als Bedrohung

Man darf davon ausgehen, dass die Debatte um die Ausrichtung der Schulpsychologie/Schulberatung im Sinne eines Paradigmenwechsels in Hamburg, wie auch die in anderen Bundesländern nicht nur auf Begeisterung und Zustimmung stieß. Sie war ja aus einem schulpsychologieinternen, wenn auch bundesweiten und berufsverbandlichen Prozess hervorgegangen – und nicht aus einem staatlichen oder schulpädagogischen Prozess. Man könnte so weit gehen zu sagen, dass die Umorientierung aus einem basisdemokratischen »bottom-up« Prozess entstanden war, der sozialwissenschaftliche Erkenntnisse verarbeitete. In Hamburg scheinen die Auseinandersetzungen nicht unwesentlich von Konkurrenz und Misstrauen bestimmt gewesen zu sein. Das dürfte die Aussichten auf eine sachliche Diskussion im Sinne eines sozialwissenschaftlich und beratungstheoretisch begründeten Paradigmenwechsels erschwert oder unmöglich gemacht haben.

Die von Sassenscheidt und Rönner immer wieder konstatierten Veränderungen im Nachfrageverhalten der Lehrer und Schulen, die Bereitschaft, entsprechende Angebote zu machen und – im Einklang mit der allgemeinen schulpsychologischen Debatte – sich in dieser Hinsicht zu qualifizieren, mochten die Schulaufsicht beunruhigen. Aber auch innerhalb der Belegschaft mögen diese – unklar müssen die Verhältnisse von Minderheit und Mehrheit bleiben – angestrebten Veränderungen Unruhe ausgelöst haben. Konnte und wollte man sich Veränderungen vorstellen, die aus der Kollegenschaft kamen und wohlmöglich die eigene Arbeitsweise infrage stellten? Hier sind Reflexe und Reaktionen des Beharrens nachvollziehbar, ebenso wie besondere Konstellationen für Bündnisse.

Zeitzeugen berichten davon, dass es ängstlich abwehrende Verhaltensweisen aufseiten der Aufsicht gegeben habe, dass die Diskussionskultur erodiert sei; dass es Tendenzen zu Alleingängen und versteckten Allianzen gegeben habe. Alternativvorschläge und Personen seien »kaltgestellt«, nicht mehr beachtet worden. Gerüchte über Ineffizienz und unzureichende Arbeitsmoral, Klagen über schwierige Erreichbarkeit mündeten in Erklärungsversuchen derart, dass Strukturen zu Ineffizienz und Missbrauch einluden. – Selbstverständlich gilt es, auch Strukturen in den kritischen Blick zu nehmen. Allerdings scheint es keine ergebnisoffene, vorurteilsfreie Analyse der Entwicklungen der vorangegangenen Jahre und der praktizierten und denkbaren Lösungsansätze gegeben zu haben. Vielmehr scheint es so, dass die Überlegungen zu Rahmenbedingungen für gute Beratung nicht aus dem Getto des Vorwurfs der Unangemessenheit, der Privilegiensicherung, der Praxisferne u.ä. herauskamen. Die Bemühungen um eine Verbesserung und Intensivierung der Kooperation Schule – Schülerhilfe, die Bewegungen in Richtung Prävention, wie auch der Aspekt der kollegialen Qualitätssicherung durch Fachreferate in der Zentrale der Schülerhilfe, waren marginalisiert.

5.2 Mit »Neuer Steuerung« Wildwuchs beenden und eine Organisation aus einem Guss schaffen

Die Zunahme schwieriger Schüler und die Belastungserfahrungen vieler Lehrer/innen bei politischer Zielsetzung einer »Verschlankung« öffentlicher Haushalte setzten auch Behörde und Politik in Zugzwang. Diese müssen sich als lösungs- und handlungsfähig erweisen. Sie wollten zeigen, dass sie »liefern« konnten (Politik war zur unternehmenden Dienstleisterin geworden). Sie suchten (mindestens) kostenneutrale Lösungsansätze. War es nicht so, dass die Schüler/innen schwieriger geworden waren und Schulpsychologie/Schülerhilfe sich eigenmächtig den Lehrer/inne/n zugewandt und sich von der Tradition der sozialpädagogischen Hilfe und gutachtlichen Diagnostik, sowie von den Kindern entfernt hatte?

Diese Sicht mochten nicht wenige Lehrer/innen teilen, die sich mit den wachsenden Problemen überfordert und gesundheitlich gefährdet sahen. Was in diesem Text als (durchaus widerspruchreiches) Ringen um neue Ansätze für Problemlösungen geschildert wurde, mochte anderen Personen als willkürlicher Wildwuchs erscheinen. Dem könnte man mit einer Organisationsreform beikommen, die die alte Ordnung der Schülerbetreuung wiederherstellte und die Identitätskrisen des Paradigmenwechsels beendete. Zudem gab es noch andere Problembereiche, die einer Lösung harren:

- Neben dem Schulsystem der Schulbehörde gab es noch das »losgelöste« System der schulischen Erziehungshilfe.
- Die so genannten Verhaltensgestörtenschulen schienen keine Perspektive zu haben: Hoch belastete Lehrkräfte, die Konzentration vieler schwieriger Schüler an einem Ort ließen pädagogische Perspektiven vermissen und schufen ungünstige Modelle für die Schüler.
- Teile der Lehrer/innen des Haus- und Krankenhausunterrichts könnten in eine neue Organisation eingebracht werden und ebenso
- die Gesamtschulpsycholog/inn/en, vom übrigen Schulsystem losgelöst, könnten integriert werden..

Mit der Einbringung dieses Personals in eine neue regionalisierte Organisation für Beratung und Unterstützung ließen sich Überlastungen und Probleme abbauen, Verkrustungen lösen und Fehlentwicklungen stoppen – so die Hoffnungen und Versprechen.

Seit der Mitte der 1990 er Jahre hatten sich Konzepte betriebswirtschaftlicher Organisationsentwicklung in der Folge so genannten unternehmerischen Denkens auch für die Umgestaltung von Schule ausgebreitet. Sie beeindruckten viele Beschäftigte, weil mit Konzepten der »Neuen Steuerung« der Anschein erweckt wurde, Verkrustungen in Schule würden sich »top-down« mit dem Drehen weniger Stellschrauben auflösen lassen und Demokratie, Teilhabe und Selbstverwirklichung könnten gewonnen werden. Ineffizienz war jedem bekannt, und wenn besser organisiert würde, ließe sich manche Blockade überwinden, war die Hoffnung. Die Einladung zum Engagement nahmen viele an. Überwindung von »Doppelstrukturen«, »Bürgernähe«, »Dienstleistung«, »Vernetzung«, »Multiprofessionalität« waren Begriffe, mit denen Veränderungen eingeleitet wurden, allerdings ohne dass ausreichend und ehrlich untersucht wurde, was das Besondere einer – etwa – Beratungsleistung war und wo die Tücken der aus der Auf-

bruchstimmung der 68 er Zeit übernommenen Begriffe liegen mochten. So konnte sich später zeigen, dass bestimmte Leistungen in den neuen Strukturen gar nicht mehr oder schlecht zu erbringen waren, nicht der Vertrauensbildung dienlich waren, sondern tendenziell einer Vermeidung von bestimmten Beratungsangeboten Vorschub leisten konnten. Die moralisch und als »gut« aufgeladenen Begriffe entfalteten eine »sedierende« Wirkung. Das erschwerte eine ernsthafte Auseinandersetzung um die Inhalte und Folgen der Veränderungspläne. Im Rückblick lassen sich kaum fachliche und beratungstheoretische Gründe finden, weshalb die Schülerhilfe aufgelöst werden musste, wohl aber gab es Nahelegungen, Gerüchte, Annahmen, Zweifel an der Funktionalität (Erreichbarkeit, Effizienz) der Schülerhilfe. Die über viele Jahre wirkenden Widersprüche zwischen Aufgabenschwerpunkten, die Fragen der Beratungsverständnisse und ihre Kompatibilität mit Aufsicht und Organisation blieben wie schon zuvor ausgeblendet.

5.3 Konzeption und Gründung der ReBuS

Der Ausgestaltungsprozess der neuen Organisation lag nahezu vollständig in der Hand von Pädagogen und Sonderpädagogen der Schulbehörde beziehungsweise der neuen Rebus. Im »Zentralen Projektteam« können zwei Personen aus der Leitungsebene psychologischer Profession zugerechnet werden, zehn sonderpädagogischer und pädagogischer oder jugendamtlicher Profession/Funktion¹. Geht man von den Berichten Rönners und Sassenscheidts aus und von den Absichten Quitmanns, muss es zu einem nahezu kompletten Abbruch der den Lehrern ehemals angebotenen und der von ihnen nachgefragten Beratung, Supervision oder Trainings gekommen sein. Im Bericht (Leitbild der neuen ReBuS) heißt es noch optimistisch:

»Über die damit (mit der Einzelfallhilfe) verbundenen Beratungsprozesse und praktischen Erfahrungen sind langfristig auch Auswirkungen auf Strukturen und Arbeitsweisen in den Schulen zu erwarten, die den Umgang mit belasteten Schülerinnen und Schülern erleichtern und eskalierende Problementwicklungen zu vermeiden helfen. Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen Schülern werden wachsen, und Haltungen zum Auftrag der Schule sowie zum Angebot von Hilfen werden sich mit dem Aufbau der Kooperationsbeziehungen weiterentwickeln.« (27 f.)

Im Rebus Abschlussbericht von 2008 heißt es »Entsprechend des Rebus-Konzepts liegt der Schwerpunkt der Maßnahmen der Rebus auf Kurz- und Einzelfallberatungen, die einen Anteil von 85% der Fälle ausmachen«. In dem Bericht heißt es weiter, dass

»die Beratung für Lehrer, Schüler und Klassen von den Schulen und den Rebus nicht als erfolgreiche Maßnahme genannt wurde. Auch die Systemberatungen werden nur von wenigen Befragten als besonders erfolgreich eingeschätzt, ...«

In der Theorie war die neue Organisation zu einem fulminanten Lösungsansatz zahlreicher Probleme geworden, zum Beispiel im Bericht (ReBuS-Leitlinien) 2001². Tatsächlich werden darin Strategien und Abläufe dargestellt, wie man sie sich wünschen mag. Aber die Ausrichtung der neuen Dienststelle war die der alten Schülerhilfe (ohne die systemischen Anreicherungsversuche der 70 er und 80 er Jahre):

¹ Rebus Bericht, s. 44

² <http://www.hamburg.de/contentblob/69666/data/bbs-hr-rebus-pdf-07-01.pdf>, 15.04.2015

»REBUS unterstützen die Umsetzung dieses Auftrags, indem sie Hilfen für Schülerinnen und Schüler anbieten, die aus bestehenden Schulangeboten herauszufallen drohen oder die mit herkömmlichen Schulangeboten nicht erreicht werden.« (S. 7 der ReBuS-Leitlinien)

Der Bericht von 2001 (Leitlinien) hatte noch Beratung »mit supervisorischen Anteilen« vorgesehen, die sich offensichtlich jedoch nur begrenzt und »gegen den Strom« in der neuen Organisation praktizieren ließen. So wird man festhalten dürfen, dass die tatsächliche Praxis der Rebus, ihr Image als wesentlich schülerbetreuende, eingreifende, aufsichtliche (Schulpflicht u.ä.) Einrichtung wahrgenommen wurde. Der in der Langzeitwirkung präventiven Lehrer- oder Systemberatung dürfte so das Wasser abgegraben worden sein. Und zwar derart kräftig, dass Rambøll Management (Ersteller des Abschlussberichts) anregte, auf die Erbringung des Angebots zu verzichten (S.70). Die Widersprüche zwischen Absichten des Berichts 2001 und dem Abschlussbericht 2008 wurden allerdings nicht systematisch in der Organisation aufgearbeitet¹.

Sahen sich die Schulpsycholog/inn/en mit ihren Ansprüchen und Erwartungen bei der Rebus Gründung weitgehend auf verlorenem Posten – zwischen Empörung und stummer Anpassung scheinen die Reaktionen gelegen zu haben – waren die Sonder-Pädagogen zufrieden. Sie konnten problematische schulische Strukturen zurücklassen und sich mit individualisierter Pädagogik und Engagement dem Kind zuwenden.

Hilfe für das Kind ist Hilfe am Kind, war die gültige Leitlinie. Sie knüpft am Alltagsverständnis an, verspricht Entlastung für die Lehrkraft, ist politisch gut verwertbar und moralisch unangreifbar. So kam es zu dem, was in Hamburg unter Sonderpädagogisierung oder Verschulung der Beratung einen gewissen Namen bekam.

Der moralische Anspruch ist damit hoch gelegt, allerdings auch die Fallhöhe (und der Leistungsdruck) der ReBuS-Mitarbeiter. Wenn die Integration der problematischen Schüler nicht gelingt, unter Umständen, weil die ausgerufene systemische Sicht tatsächlich eine halbierte war, erhöhte sich der Stress. »Wenn nichts mehr geht, dann kommt ReBuS ins Spiel« war lange Zeit ein Leitbild und eine Einladung zur (Selbst-)Überforderung. Es hat den Anschein, dass – durchaus in Einklang mit Werbemethoden – die Verpackung für den Inhalt genommen werden sollte. Oder es ließe sich auch sagen: Es war der Wunsch, mit einer neuen Struktur den großen Wurf der Verflüssigung verkrusteter Verhältnisse machen zu können. Analyse und Aufdeckung von Widersprüchen der Beratungsarbeit – in der Regel mühsam, und in forschenden Zeiten als Ausdruck lähmender Besserwisserei verstanden und nicht pragmatisch – glaubte man sich ersparen zu können.

Aus Berichten von Zeitzeugen entsteht der Eindruck, dass für eine Mehrheit der ReBuS-Beschäftigten wie auch für die Entscheidungsträger der Behörde viel auf dem Spiel gestanden haben könnte: Die individualisierte Förderarbeit mit gewonnenen Freiheitsgraden für Beschäftigte und der Beweis politischer Handlungsfähigkeit einer Großbehörde. Das mag zu einem wenig hinterfragten und deklamatorischen Verständnis von

¹ Gelegentlich wird darauf hingewiesen, dass Lehrerberatung und Supervision beim Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (LI) angeboten werden. Dieses Angebot ist zentral, erfordert eine eigene Beantragung. Das regionalisierte Angebot wäre dagegen fall- und praxisbezogen und unkompliziert zugänglich – wäre man bereit, das erforderliche Setting zu schaffen.

Dienstleistung verführt haben, welches dem Nachfrager sehr entgegenkommt, ohne sensibel für Grenzen, Settings, Rollen und Qualifikationen zu sein. So könnte die Fachlichkeit der Beratung unter die Räder einer falsch verstandenen Dienstleistungsorientierung geraten sein.

Aber auch die Beratungswelt ist widersprüchlich und manchmal unverhofft dynamisch. Eigene Erfahrungen und Austausch im Kollegenkreis zeigen, dass selbst unter ungünstigen Setting-Bedingungen Interesse an supervisorischer Beratung besteht. Gerade die schulextern unterstützte Fallanalyse, die Unterstützung von Teams und die Stärkung von Kollegialität stoßen auf großes Interesse. Ohne Qualifizierung aufseiten des Beraters/der Beraterin und ohne Bewusstsein für die verschiedenen Widerspruchslinien der Beratungsverhältnisse ist solche Beratungsarbeit ein Abenteuer und kann scheitern.

5.4 Multiprofessionalität

Ein wichtiger Begriff, der Rebus wesentlich rechtfertigte, war jener der Multiprofessionalität. Sie fand auf persönlich kollegialer Ebene statt, sicherlich für Klienten und Professionelle im Einzelfall bereichernd. Systematisch und institutionell war es jedoch ein Konzept mit Hindernissen. Zum einen war das berufliche Selbstverständnis vieler Schulpsycholog/inn/en, wie erwähnt, erschüttert - so war die präventiv und beratungstheoretisch viel versprechende Hinwendung zu den Professionellen der Schule jäh unterbrochen. Die auf Analyse und Allparteilichkeit bedachte Haltung konnte im pädagogischen Klima des Eingreifens und der empfundenen Notwendigkeit, dass »etwas geschehen müsse«, leicht in den Geruch fehlenden Engagements geraten. Zum anderen war es Programm, auch der ReBuS-Leitlinien, die Berufsrollen nach innen und außen zu »entkonturieren«, was doch einer Deprofessionalisierung nahekam ((Rebus-Bericht, 38). Alle sollten nur noch Berater sein, unabhängig von ihrer Grundqualifikation und beruflichen Sozialisation. Und gar unabhängig davon, ob sie überhaupt eine Qualifizierung in Beratung durchlaufen hatten. Wäre es nach diesem Konzept gegangen, wären die Differenz der Multi-Professionalität und die Kompetenz der Beratung verschwunden, obwohl es doch gerade die Differenz sein sollte, mit der man sich modern präsentieren wollte.

5.5 Beratungsverständnisse – Beratungskultur

Mit den unterschiedlichen Berufsgruppen und beruflichen Sozialisationen zogen unterschiedliche Beratungsverständnisse in die neue Organisation ein. Sie hatten unterschiedliche Entscheidungen und Handlungsstrategien zur Folge. Sie konnten kaum systematisch erörtert und zu einem kohärenten Bild des Beratungshandelns geformt werden. Sie erzeugten nicht selten Fremdheit und Irritation, nach innen und nach außen.

Es gehört zum Urbestand der Einrichtung der Schülerkontrolle und ihrer Nachfolgerinnen, dass sie als Beratungseinrichtung, die sie gern sein wollte, auch aufsichtliche, kontrollierende und zuweisende Aufgaben zu erfüllen hatte – und hat. Ein Widerspruch, der ihren Beratungsspielraum und die Einbeziehung aller Akteure einschränkte. Schulpflichtverletzungen, Registrierung und amtliche Reaktion auf Gewaltereignisse, Begutachtung von Schulbegleitungsanträgen (ReBBz) und die Involviertheit in den

Anerkennungsprozess sonderpädagogischen Förderbedarfs (ReBBz), relativieren das Wunschbild der freien, unabhängigen, ergebnisoffenen Beratungseinrichtung deutlich.

5.6 Der politische Kontext der Rebus

Wie sehr Schülerhilfe, ReBuS und ReBBz in Kontroll- und Steuerungsfunktionen einbezogen sind, zeigt, mit welchen Themen die Einrichtung in der Hamburger Bürgerschaft erwähnt wurde. (In den Klammern die Nummern der Drucksache.) Es geht um die Begleitung verhaltensauffälliger Kinder und mehr noch um Kontrolle:

- Die CDU Abgeordnete Machaczek versteht das neue Rebus Konzept so: »Ich will zum Schluß kurz darauf hinweisen, daß die Schulbehörde auch hier ein recht gut klingendes Konzept entwickelt hat, das REBUS heißt. Damit wird versucht, verhaltensauffällige Kinder schon am Anfang in der Schule zu begleiten und dadurch zu verhindern, daß sie in eigene Schulen müssen.« (16/83, 12.10.2000) Die SPD anerkennend
- Frau Dinges-Dierig: »Alle waren sich insbesondere darüber einig, dass ein schnellerer Zugriff auf die Daten von Schülerinnen und Schülern, die in der Schule dauerhaft fehlen, dringend nötig sei, um eben nicht so viel Zeit verstreichen zu lassen. Der Senat und die CDU haben entsprechend zugunsten des Kindeswohls unverzüglich gehandelt. REBUS-Mitarbeiter sollten umgehend das Jugendamt benachrichtigen. Wir haben den Schulzwang im Schulgesetz eingeführt, wir haben die Absentismus-Richtlinie überarbeitet und wir führen jetzt das zentrale Schülerregister ein, um schnell nötige Daten zu übermitteln. So sichern wir den Schulbesuch aller Kinder in unserer Stadt.« 18/65, 11.10.2006
- »Sie sehen, dass es uns mit diesem Thema ernst ist. Die Teilnahme ist verbindlich. Das kann man in den Fragen 3 und 4 der Großen Anfrage nachlesen. Wer nicht erscheint, um den kümmern sich dann REBUS beziehungsweise die Rechtsabteilung der Behörde, die Schulbehörde, die Jugendämter und weitere Institutionen. Es ist also nicht irgendein unverbindliches Gespräch oder eine Statistik, sondern die Vorstellungsuntersuchung ist eine bedeutende Sache und hat für uns einen sehr hohen Stellenwert. (Egbert von Frankenberg, CDU, 2005 bei der Diskussion um die 4 ½ jährigen Vorstellung, 18/72, 31.1.2007
- »Dieser Aussage stimmt die SPD-Fraktion uneingeschränkt zu. Es ist ausdrücklich anzuerkennen, dass die Schulen mit Unterstützung von REBUS und der Rechtsabteilung der Bildungsbehörde bei der zurückliegenden REBUS als Schulsozialarbeit: »Ihre in diesem Zusammenhang aufgestellte Behauptung, „REBUS“ könne die verlässliche Schulsozialarbeit wegen personeller Unterbesetzung nicht leisten, kann ich nicht teilen.« Erika Woisin SPD, 28.2.2001 in 16/93
- Frau Freund, rechtsstaatliche Offensive. »Hamburg ist sich dessen seit längerem bewusst, was bekanntlich 2000 zum Erlass der Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen und zur flächendeckenden Einrichtung der Beratungstellen REBUS geführt hat. Ich halte diese beiden Werkzeuge für eine gute Grundlage gegen Schulschwänzen, welche jetzt jedoch noch um weitere sinnvolle Maßnahmen ergänzt und in Zukunft vervollkommnet werden muss.« 4.6.2003,

REBUS in einem Atemzug mit Strafverfolgung und Familiengericht:

- »Aber auch in diesem Bereich haben wir eine Abnahme der Fälle zu verzeichnen – von 62 gemeldeten Fällen vor vier Jahren auf 23 im vergangenen Schuljahr. Bei den versandten Bußgeldbescheiden gibt es auch einen leichten Rück-

gang. Positiv sind auch die Auswirkungen der deutlichen Überwachung von Schulverweigerung, die wir festgestellt haben. Fälle, in denen von REBUS und sogar Strafverfolgungsbehörden beziehungsweise von den Familiengerichten Anträge auf Einschränkung der elterlichen Sorge gestellt wurden, haben wir festgestellt. So Marin Freistedt, CDU, 11.12.2008 in 19/18

Wohl gemerkt: Es geht nicht darum, zu bestreiten, dass Kontrollaufgaben in einer staatlichen Schule erforderlich sein können. Sie vertragen sich allerdings nicht mit dem Charakter einer Beratungsstelle, die Unabhängigkeit, Vertraulichkeit, Ergebnisoffenheit, Freiwilligkeit für sich in Anspruch nimmt. Es geht auch nicht darum, in Zweifel zu ziehen, dass in Einzelfällen ReBuS vertrauensvolle Gespräche mit Eltern oder Schülern führen konnte, die zu Verbesserungen führten.

Mit den Themen Schulpflichtverletzung, Gewalt, sonderpädagogische Diagnostik, Schulbegleitung, ist ReBuS beziehungsweise ReBBz in Schulen präsent. Ebenfalls strukturieren sie den beruflichen Alltag der Mitarbeiter/innen, prägen als Pflichtaufgaben Praxis und Bewusstsein. Unter diesen Voraussetzungen ist schwer vorstellbar, wie sich eine kohärente Beratungskultur entwickeln soll.

5.7 Überlegungen zum Verhältnis von politischer und fachlicher Logik

Die Hamburger ReBuS sollten Avantgarde der Schulberatung sein. Tatsächlich stellen sie eine Variante pädagogischer Expertenberatung dar. Das Feld personennaher Prozessberatung mit seinen weit reichenden Entwicklungsmöglichkeiten für Person und Organisation blieb ungenutzt. Es scheint gar besondere Abstoßungsreaktionen zwischen der Verwaltungs- und Politikebene und dieser Spielart der Beratung zu geben. Die zweifellos vorhandenen Defizite und Verbesserungsnotwendigkeiten schulpsychologischer und beraterischer Versorgung scheinen kaum je in einem Klima sachlicher Klärung diskutiert worden zu sein. Beratung beziehungsweise ein bestimmtes Beratungsformat schien Mündel zu sein, das sich aus seiner Bevormundung nicht befreien konnte und sollte. Diese Konstellation selbst sorgte dafür, dass das, was Schulberatung sein wollte (ein umfassende Entwicklungschance), von ihrer institutionellen Einbindung immer auch unterlaufen wurde.

Es hat den Anschein, als gebe es einen tief sitzenden anti-reflexiven und anti-bürokratischen Komplex, sodass Beteiligte eher zu Kontrahenten denn zu Partnern geworden sind. Klagen und Beschwerden stellen für die einen eine Ankündigung eines politischen (Image-) Schadens dar, den es per entschlossener Steuerung abzuwenden gilt; das beinhaltet eine gewisse Hermetik gegenüber Sach- und Fachfragen und eine Neigung, diese in einen Machtkontext zu stellen. Für die anderen bedeutete es eine Aussichtslosigkeit, Fachlichkeit und Entwicklung in die Arbeit integrieren zu können.

Damit fehlt es an einer Form der Innovation: Klagen oder Beschwerden können nicht ausreichend ergebnisoffen und vorurteilsfrei in der Mitarbeiterschaft und in Gremien geprüft werden. Man müsste Klagen auf den fachlichen Grund gehen, gerät jedoch rasch in ein Netz von Schuld, Vorwurf und Rechtfertigung.

Der Erfahrungsschatz der Mitarbeiter und Nutzer böte eine Quelle von Entwicklungsmöglichkeiten. In der Regel wird sie nicht genutzt, weil sie den Kompetenz- und Machtanspruch der Verwaltungs- und Politikspitze infrage stellen könnte. Fachlichkeit und

Austausch mit Verwaltungsebenen haben es schwer. Vermeidung und Anpassung aus Angst werden zu einem wichtigen Kriterium statt Fachlichkeit und Innovation.

Fachgesellschaften, Berufsverbände, Gewerkschaften können Gelegenheiten und Orte sein, sich der Fachlichkeit zu versichern und sie institutionell zur Geltung zu bringen. Das gelang den Kolleg/inn/en der Schülerhilfe noch in den Jahren zwischen 1988 und 1990, als sie eine Fusionierung verhinderten, die eine Deprofessionalisierung bedeutet hätte. 10 Jahre später war das nicht mehr möglich. Offensichtlich waren Gewerkschaften oder Berufsverbände keine Verbindung stiftende und Fachlichkeit organisierende Assoziation mehr. Der behördliche Druck war zu stark und zu »klug« aufgebaut, der Glaube an die Erlösung bringende staatliche Reform zu verführerisch.

Der Rückzug auf Vorstellungen der technischen, (durch-) steuerbaren Machbarkeit im Feld der Pädagogik und Psychologie wird selbst zum Problem, nicht zur Lösung. Dort, wo in Schule Bindung, Halten und »Containment« hergestellt werden müssten, werden Kinder und Lehrer mit Befristungen, Zielorientierungen, Modularisierungen und Konditionierungen von Hilfe und Zuwendung konfrontiert und in Atem gehalten. Das mündet nicht selten in einer Erfahrung von Zurückweisung und Kälte. Was nicht zuletzt zu einer Entfremdung zwischen Nachfragern und Beratern führt. Die Idee der technisch steuerbaren »Gestaltung« im Sinne eines funktionalen Perfektionismus ist selbst totalitär und behindert Entwicklungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme.

Gute Beratung braucht ein gemeinsames System der Nutzer und Anbieter

Ein funktionierendes Kommunikationssystem zwischen Beraterin (und ihrer Organisation) und Klient kann ein breites Spektrum guter Beratungsergebnisse schaffen. Ein solches »atmendes«, dynamisches System muss zwischen Beratungssystem und Schule, aber auch in der Beratungsorganisation und zwischen ihr und der weiteren behördlichen Organisation bestehen.

Im Verhältnis Schule – Beratungsorganisation können Bedarfe und Angebote benannt und entdeckt werden. Ebenso die handlungsleitenden Muster und Problemdefinitionen der Beteiligten. In einem *Prozess* können gegenseitiges Verständnis und ein verändertes Angebot wachsen. Und darüber wiederum Verständigung und Vereinbarungen über Aufträge und Fallbearbeitungen. Unterschiedlichkeit und Reichtum von Beratungsverständnissen in der Beratungsorganisation können für den Nachfrager auf lange Sicht verständlich gemacht werden, wie auch umgekehrt die Belange der Schule für den Berater.

Was hier beschrieben wird, ist nicht wirklich neu. Implizit angelegt ist es beispielsweise schon in der hier erwähnten Veröffentlichung »Die Schulpsychologie im Dienst der Schule« der 50 er Jahre, wenn von der Notwendigkeit die Rede ist, die Lage des Lehrers in der Schule zu kennen und zu verstehen.

Für die Anbieter von Beratung und Unterstützung geht es darum, Repräsentanten der Schule und der Lehrer/innen als Co-Autoren für die Entwicklung von Angeboten zu gewinnen. Auf dieser Grundlage können diese auch zu Fürsprechern der Beratungs- und Unterstützungsorganisation werden. Schematismen und Polarisierungen des Beratungs-

geschäfts, wie Entweder-Oder-Entscheidungen zwischen Komm- oder Gehstruktur, könnten überwunden werden. Die Möglichkeiten und Grenzen der Beratungsorganisation können für den Klienten nachvollziehbar, wechselseitige Überforderungen können abgebaut werden. Sich wegen eines eventuellen Anfragedrucks aus der Kommunikation zurückziehen und sich »rar« zu machen, wäre die falsche Reaktion einer Beratungsorganisation; denn sie böte Anlass für Fantasien und Spekulationen über die Nützlichkeit und Arbeitsmoral von Berater/inne/n.

Das Geflecht aus Leitungsebenen, die Entwicklung fördern wollen, aus Leitungsebenen, die sich übergangen fühlen, aus Einsichten in Veränderungsnotwendigkeiten und aus Ängsten vor Kontroll- und Rollenverlust kann zu einem unüberwindbaren Knäuel von Stolperdrähten werden. So konnte eine Initiative von Mitarbeiterinnen zur Verbesserung der Zusammenarbeit Schule – Beratungsorganisation bei der Präsentation der Ergebnisse überwiegend Anerkennung und Wohlwollen ernten, jedoch wurde die Fortsetzung der Arbeit abgebrochen, weil sich Teile der Organisation übergangen fühlten. So war ein Entwicklungsimpuls vertan, die Ordnung gesichert. Es ist damit zu rechnen, dass das Credo der Dienstleistungsorientierung weiter hin gepflegt werden wird. Ausgeblendet bleibt in dieser Handlungsweise, dass über solche Abbruchentscheidungen Werte definiert und vermittelt werden, die sich nach innen und außen spiegeln und als Geist einer Organisation spürbar sind und Realität werden.

6 Nach Rebus ReBBz¹

War schon mit der ReBus-Gründung die Betreuung des Schülers – pädagogisch, sonderpädagogisch, sozialpädagogisch, teilweise mit Kontrolle und Belehrung (Schulpflichtverletzung), – wieder in den Vordergrund gerückt, so rückte diese Einrichtung 2012 noch näher an Schule heran – und entfernte sich von den präventiven Ansätzen, die seit Ende der 70 er Jahre zu einem Bestandteil der Schülerhilfe geworden waren.

Schulsenator Rabe gelangte im Zusammenhang mit der Inklusionsumsetzung zu dem Schluss, dass ReBuS und die weiterhin anzubietende Förderschule in eine Organisation eingebracht werden müssten. Dass Beratung und Schule unterschiedliche Aufgaben haben und unterschiedliche Settings benötigen, ließ er nicht gelten. Glaube und Hoffnung waren Triebkräfte seiner Entscheidung. Herr Rabe begründete sein (inzwischen umgesetztes) Vorhaben folgendermaßen:

»An dieser Stelle ist man dabei, das Zusammenwachsen zu organisieren. Das ist ein Prozess des Wachsens und da, will ich Ihnen offen sagen, treten immer wieder Vertreter der einen oder anderen Seite von REBUS oder den Förderschulen auf und sagen, entscheide jetzt endlich, wer von uns dran glauben muss und wer hier das Sagen hat. Ist das eine Schule, dann gibt es kein REBUS mehr, oder ist das eigentlich eine Dienststelle mit eingelagerter Schule, die sozusagen nur das fünfte Rad am Wagen ist? Und an der Stelle haben wir sehr deutlich gemacht, wir wollen das Zusammenwachsen. Die gesamte Schulkultur wird sich ändern und REBUS wird immer stärker gefragt werden nach Themen rund um Inklusion, hier gibt es viele, viele Berührungspunkte. Aber es macht keinen Sinn, sich zurzeit an solch formalen Fragen abzarbeiten und die dort manchmal im Ausschuss vorgebrachten Rufe nach einer klaren Entscheidung, ob das jetzt eigentlich REBUS in

¹ Regionale Bildungs- und Beratungszentren

groß ist oder ob das eine Schule ist und REBUS weg ist, möchten wir nicht beantworten, sondern wir sagen, die sollen zusammenwachsen, wir haben eine Konstruktion gefunden mit beiden Partnern an Bord, mit einer Leitung und zwei Säulen, jede dieser Säulen, REBUS und die Förderschule, hat jeweils noch mal einen, sozusagen, stellvertretenden Leiter. Und wir glauben, dass diese Konstruktion am besten geeignet ist, das Aufeinanderzubewegen dieser beiden Teile zu organisieren und, ich glaube, für Hamburg eine ordentliche Struktur zu schaffen.« Protokoll der Schulausschusssitzung vom 22.5.2012, Nr. 20/12

Fusionen gehören zu den komplexesten und kompliziertesten Unterfangen von Geschäftspolitikern und Organisationsentwicklung. Sie scheitern in hohem Maße¹. Der Sachverstand der Basis wurde in dieser »Reform« konsequent ignoriert. Wie muss es um die Entwicklungs- und Zukunftsfähigkeit einer Organisation bestellt sein, die sich das leistet? Die in den Rebus-Jahren bei allen Widersprüchlichkeiten gereifte Auffassung, dass Beratung mit ihren Aufgaben und Selbstverständnissen nicht mit jenen der Schule und Lehrer identisch ist, konnte keine angemessene Form bekommen. Verwaltungs- und Politiklogik schlägt einmal mehr Fachlogik, könnte man sagen.

6.1 Prozessberatung notwendig, jedoch ohne Ort

Im Vorfeld der ReBBz-Gründung war in Arbeitsgruppen über methodische Zugänge zu den Problemen der Lehrkräfte diskutiert worden. Dabei spielten selbstverständlich Ansätze der Lehrerberatung, Teamentwicklung und Supervision eine Rolle. Eigentlich brauche man genau das, und genau das sei durch die anstehende Organisationsveränderung nicht gedeckt, sagte ein Behördenvertreter den erstaunten Zuhörerinnen und Zuhörern.

Dass es der Behörde um ein bestimmtes steuerungsorientiertes Verständnis geht, wurde in einer anderen Diskussion 2015 deutlich. Die Beratungsabteilungen der ReBBz sind an einem so genannten zweistufigen Diagnosesystem zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beteiligt. Das lenkende und empfehlende, Ressourcen zuweisende Beratungsverständnis dieser Aufgabe dominiert jenes der unabhängigen, ergebnisoffenen Prozessberatung. Dass die Expertenberatung aus sonderpädagogischen Fragestellungen einen anderen Charakter als die personennahe Prozessberatung habe, wurde – achselzuckend – anerkannt. Eine Beratung »auf Augenhöhe« (so die Aussage) – gemeint war vermutlich: in Unabhängigkeit und Geschütztheit – sei tatsächlich mit dem herrschenden Beratungsverständnis und seinen Strukturen nur mit Einschränkungen vorstellbar.

6.2 Beratung als Lenkung und Belehrung

Man darf vermuten, dass Senator und Behörde in den Beratungsabteilungen der ReBBz im Wesentlichen eine sonderpädagogische Beratungseinrichtung sehen. So betrachtet ist die Zusammenlegung der ehemaligen ReBuS mit einer Förderschule sinnvoll – und

¹ Aus einem Übersichtsaufsatz von Maja Tintor geht u.a. hervor, dass Restrukturierungsprozesse in Unternehmen zu 60 Prozent scheitern, dass Anpassungsprozesse, zumal ohne Beteiligung der Beschäftigten als Bedrohung und nicht als Chance erlebt werden. Der größte Fehler des Managements bei Veränderungsprozessen liege darin, die Bedeutung von Menschen nicht zu verstehen. Unterschätzt werde, welche Menschenbilder in Restrukturierungsprozessen transportiert würden. – Es scheint nicht ausgeschlossen, dass eben das auch in Schule stattfindet (In: Macht – Kontrolle – Evidenz, von Klaus-Jürgen Bruder, Christoph Bialluch, Bernd Leuterer (Hg.))

auch mit den hoheitlichen und aufsichtlichen Aufgaben (Einhaltung der Schulpflicht, Meldestelle bei Gewaltereignissen, diverse Prüfaufgaben) kompatibel. In einem Verständnis, dass es in den Beratungsabteilungen wesentlich um schulische, sonderpädagogische Expertenberatung gehe, mag dann auch der Gedanke, Schule und Beratung sollten zusammenwachsen, eine gewisse Logik bergen. Der Gedanke der funktionalen Passung, die durch Beratung verfeinert oder hergestellt wird, ist als zu Grunde liegendes Leitbild erkennbar. Das Problemkind wird gleichsam durch das komplexe, mehr oder weniger perfekte Hilfesystem gelotst.

Tatsächlich ist aber die Sorge der Lehrer nicht allein, für die Kinder eine Diagnose mit Kategorie und Zuweisung zu einer Förderung zu bekommen. Vorausgesetzt Berater oder Beraterin sind entsprechend qualifiziert, sind Lehrerinnen für andere Ebenen pädagogischen Handelns aufgeschlossen: Die eigenen Deutungsmuster in Bezug auf Kinder und Klassensituationen zu hinterfragen und zu verändern, die Widersprüche im Handeln zu verstehen und zu überwinden, Kollegialität und das Team zu entwickeln. Die Erfahrung zeigt, dass bei solchen Themen der Bedarf an Beratung/Supervision recht groß ist. Ihn unter den gegebenen Lenkungsansprüchen zu befriedigen, erfordert von beiden Seiten Engagement und Bewusstsein dafür, dass die teils widersprüchlichen Aufgaben der Berater/innen im Arbeitsprozess reflektiert werden müssen.

Insider machen darauf aufmerksam, dass Inhalt und Form der Beratung nicht davon losgelöst betrachtet werden sollten, dass die ReBBz wesentlich als Umsetzungsinstrument der Inklusion (und eines bestimmten Verständnisses davon) konzipiert und präsentiert werden. Und diese wiederum ist in besonderer Weise sonderpädagogisch diagnostizierend, kategorisierend und zuweisend gedacht. Prüfaufgaben werden zu Beratungsaufgaben beziehungsweise zu Aufgaben der empfehlenden Lenkung.

Eine Beratungsabteilung lässt sich personalwirtschaftlich flexibler steuern als eine Schule: Deren Personal ist an Schülerzahlen gebunden, Mitbestimmungsregeln sind zu beachten. So ist eine Beratungsabteilung eine vergleichsweise leicht einzusetzende »Krisenreaktionsressource«. Demgegenüber nehmen sich denkbare Ziele von Beratung im Sinne von Selbstklärung, Mündigkeit und Urteilsfähigkeit romantisch, abstrakt und weltfern aus.

6.3 Leitungsstruktur und Vorgaben/Leitbilder für Leitungen

Die erwähnte sonderpädagogische Ausrichtung der Beratungsabteilung und der Gesamtorganisation der ReBBz kommt auch in der Besetzung der Leitungen zum Ausdruck. Es handelt sich in der Regel um Sonderpädagog/inn/en, die nur in Ausnahmefällen eine Beratungsqualifikation erworben haben. Für die Art ihrer Rollenwahrnehmung ist sicher nicht unerheblich, welchen Forderungen und Ansprüchen sie von Seiten der Behörde ausgesetzt sind. Sie haben überwiegend zum Inhalt, dass die Inklusion mit ihrer verwaltungs- und organisationstechnischen Seite, einschließlich der Korrektheit/Objektivität/Gerechtigkeit von Zuweisungen, wesentlich nach sonderpädagogischen und testdiagnostischen Kriterien gesichert sein muss.

Die Leitbilder für Leitungen zeugen von einem starken hierarchischen Denken und von einer starken Bindung an die übergeordneten Behördenebenen. In nur geringem Maße wird in ihnen kooperativ entwickelt, überwiegend wird in einem Atemzug verantwortet,

geleistet, gesteuert, gesichert, zielgeleitet eingesetzt. Leitung erscheint als ein technisch-rationaler Prozess. Umgang mit Widersprüchen, ihre Verarbeitung als Entwicklungspotenzial, die dazu erforderlichen Kontexte und Betriebsklimata und Qualifikationen finden keine Erwähnung (vgl. Abschnitt 4.1.). Die Entleertheit von Inhalten, die technische Sprache des Managements und der indikativische Jargon, der sich nicht mit Umsetzungshindernissen und Widersprüchen (den Tücken des Objekts) aufhält und das, was werden sollte und könnte, schon mal sprachlich Wirklichkeit werden lässt, erzeugen Druck und Angst.

Wenn die Leitungen sich von diesen Leitbildern leiten lassen, erzeugen sie eben diesen Druck bei Mitarbeitern und diese ihn bei ihren Klienten. Es sei denn, sie können sich von diesen Ansprüchen abgrenzen und eine eigene Sprache und Wirklichkeit erschaffen, die menschlich ist und menschlicher Entwicklung gerecht wird.

6.4 Fazit

Es gehört zum historischen Gepäck Hamburger Schulberatung, dass sie sich in der Verschmelzung von hoheitlichen Aufgaben der Pflichterhaltung, der sozialpädagogischen / (sonder-) pädagogischen Begleitung (zwischen Förderung, Belehrung und Zielorientierung) und eines Angebots freier Beratung (Freiwilligkeit, Geschütztheit, Unabhängigkeit, Ergebnisoffenheit etc.) versucht.

Die dabei anfallenden Aufgaben erforderten ein jeweils unterschiedliches Setting und einen bewussten Umgang damit. Für eine Klarheit nach innen und außen (Identitätsbildung) könnten eigenständige Organisationen oder Abteilungen sorgen. Auf dieser Grundlage sollte dann kooperiert werden. Solches Denken aber ist verpönt, es verstößt gegen den Glaubensgrundsatz der Einheitlichkeit, Steuerbarkeit und der Organisationsparsamkeit. (Andererseits gibt es Beispiele dafür, wie aus Gründen politischer Opportunität aus den Rebus Aufgaben ausgegliedert wurden).

In Hinblick auf Beratung in und für Schule sollten die Bildungsplaner erkennen, dass übliche Konzepte der Zielorientierung und Zweckrationalität häufig die Subjektivität der Menschen ignorieren. Es sind jedoch gerade die subjektiven Seiten, zu denen Lehrer, Kinder und Eltern – nicht zuletzt mit Hilfe von Beratung – Zugang finden müssen (die Ursache für beklagte Störungen ist gerade die Ausblendung subjektiver, emotionaler Ereignisse und Prozesse). So werden sie erst in die Lage versetzt, die Ziele des hamburgischen Schulgesetzes zu verwirklichen: Achtung und Toleranz, Verantwortungsfähigkeit und Humanität zu bewirken, körperliches und seelisches Wohlbefinden zu wahren, Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit zu stärken. Beratungsorganisation und Berater/innen brauchen Spielräume, sich auf Subjektivitäten und verborgene Wirklichkeiten einlassen zu können.

Anhang

7 Abschließende Anmerkungen zu Perspektiven der Beratung

7.1 Zweck von Beratung seit 1945

Im Zusammenhang mit den Aufgaben von Beratungsdiensten, ihren Funktionen und den entsprechenden Rahmenbedingungen, die sie haben oder auch nicht, lohnt es sich, sich mit der Geschichte der Beratung zu befassen. Das kann hier nur kurz geschehen unter Berücksichtigung des Aspekts der Beratung nach 1945.

Beratung arbeitete sich erst seit 1945 in größerem Stil zur Möglichkeit der Emanzipation vor. Nach 1945 und in den 60 er und 70 er Jahren sollte Beratung den »autoritären Charakter« überwinden helfen. Menschen sollten sich aus Bevormundung befreien und Autonomie gewinnen können, um als freie Bürger Staat und Gesellschaft mitzugestalten. Staat und Öffentlicher Dienst hatten darin eine besondere Funktion. Sie sollten die Möglichkeit unabhängiger Selbstklärung und Urteilsbildung schaffen; unabhängig von wirtschaftlicher, parteipolitischer oder weltanschaulicher Einflussnahme. – Eine hehre Aufgabe, die übrigens Staat oder Kommune mit sich selbst in Widerspruch bringen konnte, etwa im Bereich der Jugendhilfe mit den Aufgaben des Jugendamts und der Erziehungsberatung¹.

Der Staat heute sieht in postdemokratischen Zeiten und in Zeiten der Ausrichtung auf Marktkonformität seine Aufgaben anders. Er richtet Schule und Schulberatung in Methoden und Zielen auf Markt und Wettbewerb aus. Er wird selbst zu einer Agentur von Wirtschaftsinteressen und ist dafür auch bereit, die Fachlogiken, zum Beispiel der Pädagogik und Psychologie, aufzugeben. In diesem Sinne betätigt er sich als Kontrolleur und Lenker – und lässt sich von wirtschaftsnahen, neoliberalen Stiftungen, wie der Bertelsmann-Stiftung beraten und seine Bildungspolitik machen.

7.2 Beratung in Zwangskontexten

Im Zuge dieser Entwicklung ist es sinnvoll, sich auch mit dem Thema der Zwangsberatung und unter anderem mit dem Thema Verpflichtetheit zu Offenlegung zu befassen.

»Ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber dem Jobcenter hält der SPD-Bürgerschaftsabgeordnete Jens-Peter Schwieger für unbegründet. Seine Fraktion hat die Reform parlamentarisch ins Rollen gebracht. Das Jobcenter habe das Recht zu erfahren, ob die psychosoziale Beratung bei einem Klienten fruchte. taz Hamburg, 18. 10. 2013

S. auch Drucksachen 20/9375 (Stellungnahme des Senats) und 20/9674 (Antrag der Grünen)²

¹ Immerhin liegen diese Aufgaben in getrennten Organisationen. Die Schulberatung in Hamburg ist da schon »weiter«. Hoheitliche und ordnungsbezogene Aufgaben einerseits und die Aufgaben der (möglicherweise) emanzipativen Selbstklärung befinden sich in der Hamburger Organisation in einer Hand.

² <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/42380/stellungnahme-des-senats-zu-dem-ersuchen-der-b%C3%BCrgerschaft-vom-29-november-2012-%E2%80%9Eberberatung-und-betreuung-von-arbeitslosen-verbessern-%E2%80%93-aktuelle.pdf>, sowie <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/42713/unabh%C3%A4ngige-und-vertrauliche-psychosoziale-beratung-und-betreuung-von-arbeitslosen-menschen-erhalten.pdf>

Bei entsprechender inhaltlicher und struktureller Ausrichtung wird Beratung immer weniger im Sinne einer Möglichkeit zur Selbstklärung und Emanzipation aufgefasst werden, sondern als Instrument der Lenkung, Belehrung und fürsorglichen Belagerung. Die Parole, dass kein Kind oder keine Jugendliche / kein Jugendlicher verloren gehen solle, kann dann die Bedeutung eines »du entkommst uns nicht« annehmen.

Die Arbeitsagentur (genauer das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) befasst sich ebenfalls mit dem Thema. Das Institut schrieb einen Forschungsauftrag aus:

»In der wissenschaftlichen Diskussion wird zum Teil angezweifelt, ob es möglich ist, trotz der Restriktionen durch gesetzliche und institutionelle Vorgaben eine kundenorientierte Dienstleistung zu erbringen. Eine ähnliche Diskussion gibt es hinsichtlich der Beratung: inwiefern ist es möglich unter Bedingungen von Zielvorgaben wie Beendigung der Hilfebedürftigkeit eine angemessene Beratungsarbeit zu leisten (Stichwort: Beratung in Zwangskontexten)? Wie ist vor diesem Hintergrund die Praxis der lösungsorientierten Beratung der BA einzuschätzen? Leistet BeKo (= Beratungskonzeption, JM) tatsächlich einen substantiellen Beitrag dazu, eine ergebnisoffene Beratung „auf Augenhöhe“ auch unter den Bedingungen des Förderns und Forderns zu etablieren?«

Das Projekt soll 2016 beendet sein¹.

7.3 Entleerung der Erziehungsarbeit, Steuerungspostulat und Ethik

Klaus Ottomeyer² weist darauf hin, dass Erziehungsziele gesellschaftlicher Organisationen zutiefst widersprüchlich seien und den Erziehenden selbst verwirrt zurücklassen können. Etwa in Hinblick auf Themen wie Ehrlichkeit, Flexibilität, Loyalität – wann sind sie unter welchen Bedingungen gültig und berechtigt und wann nicht? Die »Antwort« der Institutionen sei, dass die Widersprüchlichkeit nicht aufgegriffen und bearbeitet werde, sondern Erziehungsziele entleert von Inhalten präsentiert würden. In solcher Lage bedeuten dann Leitlinien der Führung, die Kontrolle und Verantwortung signalisieren, eine Verschiebung des gemiedenen Konflikts und Widerspruchs auf untergeordnete Leitungsebenen.

So vorgetragene Steuerungsansprüche fordern die Professionslogik der Schulpsycholog/inn/en wie auch jene qualifizierter Berater/innen und eben auch der Leitungen heraus. Wie sollen Bildung und Beratung verstanden sein? Haben sie etwas mit Subjektorientierung, Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Autonomie zu tun, oder leisten alle ihren Beitrag zur Funktionalität der Individuen im Hinblick auf einen profitablen Arbeitsmarkt, unter Ignorierung der Widersprüche? Wobei Letztere als psychische Erkrankungen und individuelles Versagen oder als Anpassungsforderung beim Einzelnen abgelegt werden.

8 Abschließende Anmerkungen zu Wirkungsmöglichkeiten der Berater/innen und ihrer Selbstorganisation

Zur Auflockerung erstarrender Verhältnisse, zur Gewinnung von Sicherheit und Handlungsfähigkeit können Berufsverbände mit Möglichkeiten der Selbstorganisation eine Hilfe sein. Sie können ein hohes Maß an Inhaltlichkeit und Qualität repräsentieren.

¹ <http://iab.de/138/section.aspx/Projektetails/k140613307>

² Klaus Ottomeyer: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, S. 138 ff.

Damit können sich »Beschäftigte« jenseits dienstlicher Verhältnisse einmischen und Wirkung entfalten. Diese richtet sich an die Kollegenschaft, an mögliche Klienten, wie auch an den Arbeitgeber. Wird der Kreis der Adressaten auf diese Weise geöffnet, können neue Wirkungsräume entstehen. Immer wieder zeigt die Praxis bei aller vermeintlichen Erstarrung auch, dass es Bündnispartner gibt, von denen man nicht gedacht hatte, dass es sie gibt. Es kann immer auch anders kommen, als man denkt.

Zum Schluss

In gewissem Maße war der vorangehende Text mit Recherchearbeiten verbunden, also angewiesen auf die Hilfe von Expertinnen und Experten von Archiven. Sie haben mich gut beraten und freundlich unterstützt:

- Die parlamentarischen Informationsdienste der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg,
- Das »Unesco Institute for Lifelong Learning«
- Die Zentrale Bibliothek Hamburger Straße der BSB
- Die Martha Muchow Bibliothek des Bibliothekssystems Universität Hamburg

Die Gespräche mit einigen Zeitzeugen haben mir die Geschichte der Schülerhilfe aufgehell.

Die Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen der ReBuS und der Beratungsabteilungen der ReBBz haben meinen Blick für die Notwendigkeit geschärft, Beratungsverständnisse zu klären. Ich danke ihnen, dass sie meine Positionen ausgehalten und sich mit ihnen auseinandergesetzt haben.