

Zwischen Unabhängigkeit und Ordnungsfunktion

Spannungsfelder schulischer Beratung

**Professionalität der Beratung
Geschichte der Schülerkontrolle**

**Warum Staat und Berater/innen
neu denken müssen**

**© Jürgen Mietz
schulpsychologie.mietz@posteo.de**

Der vorliegende Text besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil befasste ich mich im Wesentlichen mit Beratungsverständnissen schulischer Beratung. Erhalten das „Subjekt“, der menschliche Faktor, der Mensch, den ihnen zustehenden Platz im Geschehen der Schule? Der Druck, sich in obrigkeitliche Strukturen und Interessen an- und einzupassen nimmt zu. Was aus dem Entwicklungsziel des aufgeklärten, mündigen Bürgers wird, scheint nicht mehr der Rede wert. Wie ist da „Professionalität“ zu verstehen?

Im zweiten Teil befasste ich mich ausführlich mit der Hamburger „Schülerkontrolle“, Vorläuferin der Schülerhilfe und der ihr folgenden Beratungsorganisationen. Ursprünglich hatte ich nicht geplant, dazu einen eigenen Aufsatz zu schreiben. Jedoch war so viel interessantes Material im Hamburger Staatsarchiv und in der Parlamentsdatenbank der hamburgischen Bürgerschaft vorhanden, dass ich Einiges davon in einem eigenen Aufsatz zusammengestellt habe. Das zog weiteres Nachdenken nach sich ...

So überrascht es nicht, dass sich Inhalte in Teil I und Teil II teilweise ähneln.

Zum Autor:

Jürgen Mietz ist Diplom-Psychologe und Supervisor (BDP), arbeitete viele Jahre in schulpsychologischen Beratungsstellen
schulpsychologie.mietz@posteo.de

epubli.de
März 2017

Inhaltsverzeichnis

1 Spannungsfelder der Beratung	1
Die Funktion von Beratung	
Legitimation durch Beratung	
Tendenzen der Deprofessionalisierung	
2 Beratung als Ordnungsfunktion – eine historische Skizze	6
Schulpflicht	
Das Mannheimer Schulmodell	
Schülerkontrolle und Schülerhilfe in Hamburg	
3 Subjektorientierte Beratung: ein verständigungsorientierter Möglichkeitsraum	12
4 Beratung als Instrument der Demokratisierung und Emanzipation	14
Manageriale Steuerung auf dem Vormarsch	
5 Gouvernamentale Beratungsformate	17
Ausschluss, Schuld, Scham	
Kritik der systemischen Beratung	
Kontext und Feststellung einer Ratbedürftigkeit	
6 Verständigungs- und subjektorientierte Beratungsformate	21
7 Überlegungen zur Professionalität	22
1 Die Gegenwartigkeit des Vergangenen	27
2 Die Schülerkontrolle und der Kontext ihrer Gründung	28
Schule und Bildung als Verhandlungsmasse	
3 Fortbildungsschulpflicht und Schülerkontrolle	32
3.1 Die ersten Jahre der Schülerkontrolle	
3.2 Am 5. November 1930	
3.3 Schülerkontrolle/Schulfürsorge ab 1933	
4 Von der Schülerkontrolle/Schulfürsorge zur Schülerhilfe – ein Neubeginn?	42
4.1 Beratung als staatliches fürsorgerisches Handeln	
5 Ratbedürftigkeit in einer Nachkriegsgesellschaft	46
Gesellschaftliche Veränderungen	
5.1 Suche nach neuen Wegen – Modernisierungsbedarf	
5.2 Neue Beratung in überlieferten Strukturen	
6 Fazit	50

Teil I

**Wovon reden wir,
wenn wir von Beratung reden?**

**Warum schulische Beratung
unabhängig und ergebnisoffen sein muss**

1 Spannungsfelder der Beratung

Beratung in der Schule ist umstritten. Wer macht sie? Welchem Zweck dient sie? Wem nutzt sie? Wem gehört „die“ Beratung (die es in so eindeutiger Bestimmung nicht gibt)? Wer verfügt über sie? Hintergründe für Meinungsverschiedenheiten und Streit sind vielfältig. Beratung ist ein „weites Feld“. In Zeiten der Unübersichtlichkeit, der Probleme und Herausforderungen, lauert sie überall. Sie ist eine Boombranche. Sie vermittelt uns den Eindruck, wir seien nicht allein mit unseren kleinen und großen Sorgen der Lebensbewältigung. Wir werden betreut. Und die Berater/innen tun Gutes, sie sind Humanisten. Beratung kann Zufriedenheit schaffen. In zahlreichen Berufen gehören basics der Beratung zur Grundqualifikation. Man könnte sagen: Beraten ist eine Allerweltstätigkeit und -fähigkeit. Was also soll Besonderes daran sein?

In Bezug auf Schule kann sie unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Beratung kann heißen, Informationen weiterzugeben, die mehr oder weniger neutral sind und mir eine selbstständige Entscheidung erleichtern. „Beraten“ kann heißen, jemandem zu sagen, was er besser tun oder lassen sollte, wenn er oder sie „vernünftig“ sein und die „wirklichen“ Verhältnisse berücksichtigen wolle. Man kann es von „gleich zu gleich“ sagen, oder „von oben herab“. Beratung soll mich frei(er) machen – aber wie kann sie das, wenn der Ratgeber eine Person und eine Institution sind, der ich mehr oder weniger ausgeliefert bin, wenn ich keine praktische Alternative zu ihnen habe? Beratung umfasst also ein weites Spektrum und die unterschiedlichsten Bedingungen, unter denen beraten wird. Und sie ist Vertrauenssache.

Welche Folgen hätte es, wenn ich meine geheimen Wünsche, Ängste etc. gegenüber einem Lehrer offenlege, oder wenn die Lehrerin in einer Beratungsstelle gegenüber einem pädagogischen, sozialpädagogischen oder psychologischen Berater ihre Sorgen mit Kollegen, oder Schülern offenlegt? Könnte sie sicher sein, dass ihre Worte geschützt sind? Müsste sie befürchten, dass der Berater in eine bestimmte Richtung berät, weil er in seiner Dienststelle nicht unabhängig ist, sondern er von der Behörde, die auch ihre ist, für Steuerungsaufgaben eingesetzt wird? Eine Fülle von Fragen und Zweifeln, die im Umfeld schulischer Beratung auftauchen. Und das sind noch nicht alle. So viel aber ist deutlich geworden: Beratung ist Vertrauenssache. Und sobald es um mehr als informatorische Beratung und um Belehrung geht, wird sie zu einer sehr persönlichen Angelegenheit. Will Beratung ihren Zweck erreichen, Einstellungen, Haltungen, Erkenntnis in den Blick zu nehmen, um Spielräume für Entwicklung zu gewinnen, braucht sie einen Rahmen, der Heikles, wie Unsicherheit, Scham, Schuldgefühl zulässt.

Schulbezogene Beratung wird häufig von Schulpsychologe/Inn/en betrieben, und überwiegend in schulpsychologischen Diensten oder schulpsychologischen Beratungsstellen. Wir haben aber auch den Fall, dass in Beratungsstellen Menschen unterschiedlicher beruflicher Herkunft arbeiten, zum Beispiel Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen, Psychologinnen. Hat jede Berufsgruppe ähnliche Vorstellungen von Beratung,

von ihren Inhalten, von dem, was zu einem Beratungsprozess gehört? Zweifel sind angebracht, denn es ist möglich, dass über das, was in einer Beratung und in einer Institution geschieht, unterschiedliche Auffassungen bestehen – und sie miteinander konkurrieren. Für die einen ergeben sich Ziel, Zweck und Inhalt der Beratung aus dem Grundberuf heraus. Für die anderen ist das problematisch; sie sehen Beratung als voraussetzungsreichen Prozess, der sich nicht unbedingt aus den Grundberufen ergibt. Beratung halten sie für ein eigenes Fachgebiet, genannt professionelle Beratung, erworben in speziellen Weiterbildungen.

Für Verwaltungen und Politik ist es leider gelegentlich eine „Hilfe“, wenn sie weder einen Unterschied zwischen den Berufsgruppen noch zwischen den Spezifika der Beratung machen müssen. So ist es ihnen möglich, Stellen zu besetzen, ohne den Grundberuf, der ja ebenfalls eine Qualität darstellt, berücksichtigen zu müssen. Die Rationalität der Verwaltungsvereinfachung und Kostenminderung kann also die Rationalität der ansonsten gern in Anspruch genommenen Multiprofessionalität schlagen. Wobei man vermuten darf, dass auch sie nicht allein der Sorge um ein gutes Angebot geschuldet sein muss, sondern ebenfalls einem strategischen Kalkül. In Bremen und Hamburg konnte es geschehen, dass alle Beschäftigten ihre Grundberufe „vergessen“ und sich nur als „Berater/innen“ verstehen und vorstellen sollten. Das scheiterte allerdings.

Es zeigt sich in solchem Geschehen eine Tendenz zur Deprofessionalisierung, die sich in unterschiedlichen Formen zeigen kann. Grundprinzipien der Beratung¹ machen Menschen das Leben schwer, die eine im administrativen Sinne funktionale Behörde und Organisation wünschen. Leitungskräfte, auch solche einer Beratungsorganisation, können sich von einer „Diktatur der Fachlichkeit“, einer Skrupulosität der Berater eingeschränkt fühlen. Sie sehen sich in der Regel der effizienten, funktionalen Steuerung verpflichtet, wie sie ihnen von ihren Leitungen abverlangt werden und wie sie sie am eigenen Leib erleben.

Die Funktion von Beratung

Wir kommen zu einem wichtigen Punkt: Welchen Sinn und welche Funktion kann und soll Beratung haben? Sie kann der Selbstbestimmung, der Klärung des eigenen Weges dienen und damit befreiende Wirkung haben. Tests, biografische Analyse u.a.m. können für die Abklärung und Meinungsbildung genutzt werden.

Beratung kann mit eben diesen Mitteln von einer Behörde und einer Politik als Instrument der Steuerung eingesetzt werden. Die Ziele, Werte, Methoden Aufgabenzuweisungen der „Besteller und Finanzierer“ gelten darin als im Kern vernünftig und unhintergebar. Es geht darum, „Abweichler“, Gehandicapte, Gescheiterte oder vom Scheitern bedrohte Menschen mit Feingefühl in gegebene Muster „hineinzuprozess-

¹ wozu unter anderem Verschwiegenheit, Vertraulichkeit, Allparteilichkeit, Ergebnisoffenheit, Unabhängigkeit gezählt werden.

sieren“ (siehe weiter unten), damit sie geordnet ihren Bildungsweg zu gehen vermögen. Pädagogische oder psychologische Tests können dabei die Rolle der Lenkung und Legitimation von Entscheidungen übernehmen, ebenso wie die Untersuchung von Lern- und Entwicklungsverläufen. Das gleiche gilt für biografische Verläufe, Lebenskrisen etc. Daraus lassen sich „passende“ Maßnahmen und Förderung ableiten.

So ähnlich die Hilfsmittel erscheinen mögen, so unterschiedlich werden sie jedoch durch ihre Verwertung im Kontext von Mündigkeit, Reflexionsunterstützung, Urteilsfähigkeit des Subjekts beziehungsweise Anpassung und Funktionalität im Kontext staatlicher Steuerungsfunktion.

Die subjektorientierte (und subjektwissenschaftlich ableitbare) Beratung fragt, was die aktuellen Schwierigkeiten mit den Bedeutungskonstruktionen des Subjekts aus Vergangenheit und Gegenwart zu tun haben. Welche Erfahrungen, Nöte, Verluste und Brüche und Notwendigkeiten stehen hinter einer „Lernstörung“ oder einer Unfähigkeit, „Konsequenz“ zu praktizieren oder Nähe und Abstand zu regulieren? Diese Beratungsperspektive kommt nicht aus der Übernahme schulsystematischer Erfordernisse zustande, sondern aus der Anerkennung subjektiver Erfahrung des Gegenübers und ihm mehr Einsicht zu ermöglichen. Was nicht heißt, die Forderungen der Schule zu ignorieren, wohl aber, nicht als ihr Repräsentant aufzutreten und sich so zu fühlen.

Das ist umso schwerer, je stärker schuladministratives Denken auf die Beratungsorganisation durchschlägt. Das kann vielerlei Gestalt annehmen, zum Beispiel die, Meldestelle für Verstöße gegen die Ordnung sein zu müssen, oder per Gutachten über Zuteilung/Nichtzuteilung von Ressourcen zu entscheiden. Das formt die Beratungskultur, das Image und damit auch die Inanspruchnahme. Nicht jede Mutter oder jeder Vater, nicht jede Lehrerin mag sich in solchem Kontext ratbedürftig zeigen, sie wissen um die Macht- und Abhängigkeitskonstellation, die aus der staatlichen Ordnungsfunktion rührt.

Steuerungsorientierte Beratung stellt sich – freiwillig, aus Gewohnheit, gezwungenermaßen – mehr in den Dienst der Behörde. Sie will politische Ziele (Schulabbrecher, Schulpflicht, Arbeitsmarkt, Inklusion) mit *ihren* Mitteln durchsetzen, wendet dafür Mittel des Regierens und Steuerns an. Eine behördennahe Beratungsorganisation ist damit politischen Zwecken nahe. Die Beraterin findet sich in Rollen wieder, die einander über Gebühr widersprechen, zumindest in einem klientenorientierten, professionellen Sinn.. Im Lernverlauf problematische Personen sollen mit vertretbarem Aufwand (also entsprechend dem gängigen Management-Modell eher technisch-funktional als subjektorientiert-aufklärend) effizient integriert werden. Es geht darum, »Effizienzrendite« durch bessere Steuerung ohne »neue Kostendynamik« herzustellen¹.

¹ Was hier aus einem Referentenentwurf für das BTHG zitiert wurde schwebt als Geist auch durch die sog. Bildungspolitik, Leserbrief taz vom 6.12.2016

Dort, wo Mittel knapp sind und verknappt werden – die auf Dauer gestellte Unterfinanzierung des Schulsystems ist bekannt – entsteht aus Gründen der Legitimität eine Notwendigkeit, „objektiv“ gerecht und legitimiert, Mittel zu vergeben oder vorzuenthalten. Ähnlichem Rationalisierungserfordernis unterliegt die Erfindung von „Kompetenzorientierung“, „Modularisierung“¹ etc. Sie entstammen nicht einer Logik der Individualisierung, einem Versuch, den individuellen Lern- und Aneignungsprozessen kognitiver und emotionaler Art auf die Spur zu kommen.

Die subjekt- und verständigungsorientierte Beratung geht davon aus, dass, sofern ein geeigneter Rahmen vorhanden ist, die in der Verstehensarbeit liegenden Potenziale von Anerkennung, Einordnung, Reflexivität Verfügung über das eigene Leben steigern kann.

Eine steuernde Behörde mag andere Prioritäten haben. Tatsächlich waren und sind die subjektorientierten Ansätze im schulischen und aufsichtlichen Ablauf einer Behörde immer wieder Kritik oder Unverständnis ausgesetzt. Das um so mehr als Schule sich an der Rationalität eines Wirtschaftsbetriebs orientieren soll.

Legitimation durch Beratung

Trotz aller Widersprüchlichkeiten des Schulsystems, die es teilweise seit seiner Gründung mit sich trägt, kommt es darauf an, dass es als legitim und gerecht erscheint. In diese Aufgabe kann auch Beratung verwickelt sein. So auch, wenn es um Teilhabe an oder Ausschluss von begrenzten Fördermitteln geht. Die Beraterin, die frei, unabhängig und ergebnisoffen beraten möchte, tritt ihrer Klientel mit einem ganz anderen (mehr oder weniger still lancierten) Auftrag gegenüber. Für einen Lehrer mag das nicht überraschend sein, ist er doch ohne Unterbrechung mit diesem System vertraut. Psychologen könnte es anders ergehen, wenn sie eine andere Berufssozialisation mitbringen. Um Beratungsanlässe und -verläufe nicht im schulpädagogischen Sinn engzuführen, bedarf es hoher Aufmerksamkeit. Sonst könnte der Beratungsanlass unversehens als Prüfung verstanden werden. Das hätte Auswirkungen auf die Qualität der Beziehungen in der Beratung und im Weiteren für die Wahrnehmung der Beratung in der (Schul-) Öffentlichkeit.

Tendenzen der Deprofessionalisierung

Wenn eine Behörde ein verzweigtes Förder-Optimierungssystem einrichtet, entstehen Abgrenzungs-, Zuweisungs- und Steuerungsnotwendigkeiten. An freier, ergebnisoffener Beratung hat sie weniger Interesse. Solchem Beratungsverständnis stehen vermutlich Psychologen und weitergebildete Beraterinnen in der Tendenz eher fern, sodass sie leicht als widerständig und subversiv, nicht kompatibel mit Behördeninteresse erscheinen. Im ungünstigen Fall könnte ein derartiger Konflikt durch eine Organisationsveränderung „aufgelöst“ werden.

¹ Vgl. beispielsweise diverse Beiträge auf www.bildung-wissen.eu

So, oder so ähnlich könnte es in Hamburg bei der Neuorganisation der Schulberatung im Jahre 2000 – in Verbindung mit anderen schulischen Problemlagen (die Verhaltensgestörtenschulen sollten aufgelöst werden, die Lehrer brauchten zum Teil einen neuen Arbeitsort, Schulpsycholog/inn/en galten als schlecht erreichbar) – gegangen sein. Seinerzeit wurden Lehrer und Sonderpädagogen durch die Neugründung einer Organisation gleichsam zu Beratern. Es blieb nicht aus, dass Berufsgruppen, wie die Schulpsychologen und professionell Beratende, die auf Grundprinzipien der Beratung bestanden, ins Abseits gerieten. Die spätere Praxis hielt mit den guten Vorsätzen und Papieren der Gründungsphase nicht mit. Von einer „Pädagogisierung“ der Beratung war die Rede. Die administrativen Aufgaben nahmen zu.

Ein neuer Schub für Deprofessionalisierung der Beratung kann auch von anderen Berufsgruppen kommen. Psychologinnen und Psychologen treten nach dem Studium möglicherweise mit weniger Beratungsknow-how und weniger definiertem Beratungsinteresse ihre Arbeit an. Gemeint ist hier, was schon häufiger an Kritik zu hören ist: Die Ausbildung im Psychologiestudium sei verschult, technokratisch, testlastig, theoretisch, weniger auf Themen der Persönlichkeits- und Subjektentwicklung und Kenntnis ihrer Rahmenbedingungen angelegt als das in der Vergangenheit der Fall gewesen sein mag¹.

Folge solcher Entwicklungen ist, dass ein Reflexionsprozess über Beratung und ihre Rahmenbedingungen in behördennahen Beratungsorganisationen schwerer wird. Die Wirkungen der Institution und der Institutionsdynamiken auf die Beratung treten kaum ins Bewusstsein – eine systematische Unterschätzung der Kontexte beratender Arbeit findet statt. Denkbar, dass das billigend in Kauf genommen wird oder gar gewollt ist. Postdemokratie und Entfesselung der Wirtschaft haben vermutlich viele Gesichter. Wie dem auch sei: Eine verantwortliche, reflektierte professionelle Haltung, hätte das Zusammenspiel von Institutionsdynamiken und persönlichen Dynamiken (Schüler, Eltern, Lehrerinnen, Leitungsebenen, Beraterinnen) in den Blick zu nehmen.

Vor einer weiteren Beschreibung der Gegenwart hilft vielleicht, zurückzuschauen und zu erkennen, um was es geht.

¹ Ich beziehe diese Auffassung aus eigenen Erfahrungen und Mitteilungen auch jüngerer Kolleginnen. Auf weitere Quellen muss ich zurzeit verzichten, weil ich aus Zeitgründen eine umfassendere Recherche nicht leisten kann.

2 Beratung als Ordnungsfunktion – eine historische Skizze

In den 1920er Jahren stellten politische Umbrüche, revolutionäre Bewegungen und wirtschaftlich-soziale Spannungen die bürgerlich-konservative Ausrichtung der jungen Republik infrage. In der Frage, wie sie sich organisieren sollte, spielte auch das Schulwesen eine bedeutende Rolle. Es musste auf Öffnungs- und Gerechtigkeitsforderungen reagieren. Es kam in einigen Regionen Deutschlands vereinzelt zu „Bildungsoffensiven“. Die Schulpflicht war gerade eingeführt worden, in Mannheim entstand 1921 ein neues Schulsystem, das auch den ersten Schulpsychologen Deutschlands hervorbrachte. In Hamburg wurde die „Schülerkontrolle“ eingerichtet.

Schulpflicht

An dieser Stelle ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die vollständige Schulpflicht im Jahr 1920 mit dem Reichsschulgesetz eingeführt worden war, und zwar in Gestalt des Schulzwangs. (Zuvor hatte es eine mehr oder weniger genau kontrollierte Unterrichtspflicht gegeben, der auf unterschiedlichem Weg nachgekommen werden konnte.) Dem Staat erwuchs daraus die Verpflichtung, ein schulisches Angebot vorzuhalten, in welcher Quantität und Qualität auch immer. Die Schulen und ihr Personal erhielten die Aufgabe der Kontrolle, die Eltern wurden darin eingespannt. Das heißt, sie mussten ein Stück ihrer Freiheit und ihrer Rechte am Kind aufgeben.

Die im Schulgebäude und unter den Bedingungen des Staates zu erfüllende Schulpflicht, eine gemeinsame Schule für einige Jahrgänge und die Verpflichtung zum Schulbesuch boten sicher Lerngelegenheiten für die minderbemittelten Klassen, wie sie damals genannt wurden. Aber diese Teilhabe war auch eine Teilhabe an den Sozialisations- und Unterwerfungsprozeduren des Staates – zumal die Rechtsgrundlagen des Kaiserreichs zur Verwunderung der SPD und der DDP (Deutsche demokratische Partei) im Schulwesen fortbestanden. In wesentlichen Strukturen und schulischen Selbstverständnissen bis in die Gegenwart hinein. Bemühungen, die Schulpflicht in ein Bildungsrecht umzuwandeln oder in eine Unterrichtspflicht, wie sie in fast allen europäischen Ländern existiert, sind daher nur allzu verständlich. (Mehr dazu in Teil II)

Das Mannheimer Schulmodell

Hans Lämmermann, Schulpsychologe, entwickelte ein System der Zuordnung von Schülern zu gestuften Lernleistungsgruppen. Er erarbeitete mit seinen Gruppenuntersuchungen beeindruckende testdiagnostische Fortschritte. Er beförderte damit ein naturwissenschaftlich experimentalpsychologisches Denken in der Psychologie. Nicht selten wird dieses Konzept auch heute als vorbildlich angesehen und nicht selten in (falschen) Gegensatz zu verstehenden, hermeneutischen Ansätzen gebracht. So kam es, dass man Hans Lämmermann als Groß- oder Urgroßvater der Schulpsychologie

und Schulberatung in Anspruch nehmen möchte¹. Das Mannheimer Schulsystem vergrößerte vermutlich tatsächlich für eine Reihe von Schülerinnen die Aussicht auf Bildung im Rahmen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. Was man jedoch übersah, und teilweise auch heute übersieht, war, dass Lämmermann „seine“ Psychologie rein funktional im Sinne des staatlichen und wirtschaftsorientierten Interesses einsetzte; die subjektiven Interessen und Lebenswirklichkeiten der Schüler wurden als identisch mit dem Schulsystem gedacht. Der Gedankengang dürfte etwa folgender gewesen sein: Der schulische Erfolg im bestehenden Schulsystem ist die beste Voraussetzung für Lern- und wirtschaftlichen Erfolg und für die Integration in die Gesellschaft.

Spezielle Lebenslagen, biografische Erfahrungen schienen Hans Lämmermann plausiblerweise als bedeutsam für das Lernverhalten, jedoch bezog er das nicht in seine Untersuchungen ein. Der Mensch war nicht als Autor und Mitgestalter seines Lebens vorgesehen. Von Kontrakten, Arbeitsbündnissen, Ebenbürtigkeit war nicht Rede. Was ebenfalls fehlte, war eine ethisch-normative Grundlage Lämmermanns Psychologie.

Zu einer Psychologie und Beratung vom Subjektstandpunkt des Betroffenen aus (Kind, Eltern, Lehrer) mochte sich niemand entschließen. Tatsächlich gab es solche Ansätze, unter anderem bei den Psychologen, die wenige Jahre später die Flucht aus Deutschland ergreifen mussten, um ihr Leben zu retten. Die Folgen der Fixiertheit auf „objektive Daten“ zeigten sich in aller Krassheit. Die bittere Pointe war, dass Hans Lämmermann die Nationalsozialisten gut 10 Jahre später nach Beginn seiner Arbeiten drängte, die Ergebnisse seiner perfekten Selektionsmethoden und Forschungen für die Umsetzung der Gesetze zur Erbhygiene zu nutzen (a.a.O.).

Schülerkontrolle und Schülerhilfe in Hamburg

Schul- und schulaufsichtsnah war auch die Keimzelle der Hamburger Schülerhilfe, die später zu Rebus und zu den Beratungsabteilungen im ReBBz² weiterentwickelt wurde. Sie trug die Bezeichnung »Dienststelle Schülerkontrolle«, gegründet 1920 und war nach Jahren mit der »Schulfürsorge« vereinigt worden. Sie hatte die Aufgabe, den Schulbesuch der Berufsschüler zu überwachen. Sie war ein erster Ausfluss der Schulpflicht. Sie war weder bei Schülern, Eltern noch Arbeitgebern durchgängig beliebt. Schülern leuchtete häufig nicht ein, weshalb sie ihre Zeit in einer Einrichtung wie Schule verbringen sollten. Ihnen und ihren Familien kostete das in wirtschaftlich schlechten Zeiten bares Geld, Arbeitgeber stellten sie oft gar nicht erst ein, wenn sie eine Berufsschule besuchen wollten. Sie waren an billigen Arbeitskräften interessiert.

¹ Vgl. Jürgen Mietz: Gewissensfragen der Schulpsychologie und Schulberatung, epubli.de, 2016

² Die Abkürzungen stehen für Regionale Schul- und Unterstützungsstelle und Regionales Bildungs- und Beratungszentrum

Neben der Abteilung der »Dienststelle Schülerkontrolle« gab es noch eine Abteilung »Schulfürsorge«. Sie beruhte schon seit den 1880er Jahren im Wesentlichen auf freiwilliger Arbeit engagierter Lehrer/innen und auf der Spendenbereitschaft reicher Bürger. Die Behörde stellte einige Lehrerstellen zur Verfügung, um dieses Engagement zu unterstützen und zu koordinieren. Beide Abteilungen hatten Berührungspunkte mit der Jugendhilfe und dem Jugendamt.

In der nationalsozialistischen Zeit hatten Schülerkontrolle und Schulfürsorge eine hohe strategische Bedeutung für die »Volksgesundheit«, für die »Wehrkraft« und für die Aufrechterhaltung der nationalsozialistischen Ordnung. Die Schülerkontrolle war eine wichtige Schnittstelle zwischen Jugendamt, Schulbehörde und der Parteiorganisation der NSV¹-Jugendhilfe.

Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus 1945 machten Schülerkontrolle und Schulfürsorge da weiter, wo sie aufgehört hatten: Kontrolle des Schulbesuchs und fürsorgerische Aufgaben waren dringlich. Sie verschoben sich im Laufe der Jahre hin zu pädagogischen Verständnissen².

Die Ausrichtung war sozial und pflegerisch, untrennbar damit verbunden war eine ordnungspolitische Funktion: Die Frage der Schulpflicht war immer wichtiger Inhalt der Schülerkontrolle und ihrer Nachfolgeorganisationen. 1948 wurde dann der Bezeichnung »Abteilung Schulpolizei«, die Teil der Schülerkontrolle war, abgeschafft.

Anfang der 1950er Jahre stand aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung eine Zusammenlegung von Schülerkontrolle und Schulfürsorge an. Sie mündete in eine Organisation, die ab 1953 Schülerhilfe hieß. Die erfassenden, ermittelnden, zuführenden, tw. auch die strafenden Aufgaben blieben ihr erhalten.

Sicherstellung des Schulbesuchs, auch mit sogenannten »schulpflegerischen« Mitteln, war eine der Hauptaufgaben der neuen Organisation. Die allgemein miserable Lage der Nachkriegszeit bestimmte die Tätigkeit der Ermittler (so die gängige Bezeichnung). Die Hauptaufgabe bestand in der Eingliederung der Jugendlichen in ein einigermaßen geordnetes Leben.

Der Leiter der neuen Organisation Dr. Helmut Wiese plädierte für eine Stärkung von Beratung durch Lehrer, eine Ausrichtung, die von der Behörde unterstützt wurde. Jede Schule sollte einen Beratungslehrer haben. Sie wurden von der Schülerhilfe angeleitet und unterstützt; ebenso vom Lehrerfortbildungsinstitut. Das Konzept war, »die Lehrer sozialpädagogisch zu aktivieren« (Dr. Wiese). Man darf sich das vermutlich nicht als einen über einen längeren Zeitraum andauernden Prozess vorstellen,

¹ Nationalsozialistische Volkswohlfahrt

² Vom 11.6.1947 ist eine Anweisung von Schulsenator Landahl an Theodor Breckling überliefert. Breckling, der von 1933 bis 1945 als NSDAP-Mitglied die Schulfürsorge leitete und nach 1945 in das Zivilinterniertenlager Neuengamme gehen musste, war durch Fürsprache und unter Bedingungen entlassen worden. Befristet und im Dienstrang zurückgesetzt, konnte er seine Erfahrungen in die Schülerkontrolle einbringen.

wenn man in Berichten die niedrige Zahl der Beschäftigten und die hohen Zahlen von Begutachtungen sieht.

So sehr Helmut Wiese auch für Beratung plädierte, so offen muss doch bleiben, welchen Charakter sie haben mochte. Das mögen einige Zahlen veranschaulichen. 1953 zählte er 543 schulpsychologische Untersuchungen, 1958 1171. 1958 befasste sich die Schülerhilfe mit 1255 straffällig gewordenen Schülern¹. Zuständig waren zwei Psychologen (Lehrer).

Die Aufgaben der Schülerhilfe waren stark auf die Bedürfnisse der Schulaufsicht ausgerichtet, unter anderem in gutachtlicher Hinsicht. Zudem hatte sie beratende Aufgaben für Schüler und Lehrer. In den Vorschlägen zur Neuorganisation hatte Wiese selbst in Aussicht gestellt

»Die Schulfürsorge kann auch den Schulräten zeitraubende Untersuchungen abnehmen und durch gutachtliche Äußerung ihre Entscheidung vereinfachen.« (StA HH 361-2 VI 430-60)

Die Beratung war im Wesentlichen behördennah und erfolgt(e) aus schulinstitutionell-funktionaler Sicht; sie war eine Dienstleisterin. Der Vorschlag der Schulbehörde für die neue Organisation beinhaltete für Abteilung 1 (Schulpsychologische Beratungs- und Betreuungsstelle folgende Aufgaben:

- Klärung von Schulversagen
- Gutachten für die Schulbehörde
- vorübergehend Einzelunterricht Ausgeschulter
- Beratung unter Hinzuziehung der Schulärzte und Psychiatrischen Dienste
- Beratung der Lehrer in besonders schwierigen Fällen

Zur Abteilung 1 gehörten weiter die Schülerkontrolle und die berufspädagogische Dienststelle.

Die Schülerhilfe beteiligte sich ebenfalls bei schwierigen Fällen mit testpsychologischen Untersuchungen an der Schülerauswahl. In einer Konferenz wurden dem Oberschulrat ... die »Prüfungsunterlagen vorgelegt, und es wurden einzelne Fälle nochmals durchgesprochen«².

Dieses Beratungskonzept steht in der Tradition, dass »gestandene Schulleute« auf dem Terrain der Schule, in Einklang mit den behördlichen Selbstverständnissen, agieren sollten. Man wollte »unnötigen Bürokratismus« vermeiden. Das war verbunden mit der Überzeugung, dass gestandene Schulleute einer Jugend in Not, in der Gefahr des »Absinkens«, mit einer Mischung aus Strenge und Milde den Weg weisen

¹ StA HH/361- 2 VI/2249 - 147 (Staatsarchiv Hamburg)

² StA HH/361- 2 VI/2249 - 127 ff.

könnten¹. Die Jahrzehnte praktizierte Aufgabe der Verfolgung von Schulversäumnissen, die »Ermittlungen« von Schulpflegern, das »Durchkämmen« von Wohngebieten bis mindestens in die 1960er Jahre, die Bemühungen des Leiters Dr. Wiese um Personalaufstockungen dürften die Schülerhilfe kaum als Stelle mit freier, unabhängiger Beratung im Bewusstsein der Menschen innerhalb und außerhalb der Behörde verankert haben. Dass es beratende Hilfe für Lehrer und Schüler, sowie schul- und jugendpflegerische Aktivitäten gab, soll nicht bestritten werden. Ebenso wenig jedoch lässt sich übersehen, dass es Staat, Institutionen und Schulen waren, die die geltenden Muster vorgaben. Die Schülerhilfe war selbstverständlich in die steuernden Funktionen des Staates einbezogen.

Mit den Bemühungen um eine Erneuerung der Schule in den 1960er und 70er Jahre (Stichwort: Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission, Bildungskatastrophe) konnten bundesweit neue Vorstellungen von Beratung, des Verhältnisses von Individuum/Bürger und Staat/Schule Raum gewinnen. Bis dahin hatte ein „besonderes Gewaltverhältnis“ zwischen Staat und Schüler gegolten, wie es zwischen Staat und Gefängnisinsassen bestand. Demokratische und bürgerrechtliche Vorstellungen konnten Bestandteil von Schul- und Beratungsentwicklung werden. Diese „Lockerungsübungen“ konnten und sollten nicht die in den 1920er Jahren verpasste Demokratisierung nachholen, sie verschafften jedoch Spielräume, in denen Neues geübt werden und sich professionelle Beratung gründen und mancherorts eine Tradition bilden konnte.

In mehreren Bundesländern kam es zu Neugründungen von schulpsychologischen Diensten und Schulberatungsstellen. Teilweise orientierte man sich am „bewährten“ Hamburger Modell, teilweise nahm man Erfahrungswerte anderer Beratungsstellen (Erziehungsberatung, Therapie) auf. Mit einiger Ambivalenz gab es auch in Hamburg ähnliche Bewegungen einer Neuorientierung der Beratung und der Schulpsychologie. Diese „Unabhängigkeitsbestrebungen“ stießen jedoch über die Jahre auf Misstrauen, wurden vermutlich als Subversivität eingestuft – vor dem Hintergrund der langjährigen Geschichte von Schülerkontrolle und Schülerhilfe erschien das plausibel. Zudem dürften Widersprüchlichkeiten und Doppelbotschaften über die Aufgaben der Schülerhilfe bei Lehrkräften für Verwirrung und Enttäuschung gesorgt haben.

Mit der Gründung der ReBuS und später der ReBBz wurde diesen Bemühungen und Auseinandersetzungen ein Ende gesetzt. »Gestandene Schulleute« wurden in der neuen Organisation den mehr an beratungsprofessionellen Grundsätzen orientierten Schulpsychologen an die Seite gestellt. Der schulsozialpflegerische und betreuerische

¹ Wie hieß es in einem Bericht des Leiters der Schülerkontrolle aus dem Jahr 1947: »Die schulpolizeilichen Angelegenheiten werden in der Dienststelle Schülerkontrolle nach wie vor in väterlicher Weise erledigt. Die Schülerkontrolle muß daher in Anspruch nehmen, daß sie weder zu streng noch zu mild war. Husfeld«, StA HH/361-2 VI/2249-19/20

Aspekt nahm an Bedeutung zu, die Schulpflichtfrage wurde wieder eine zentrale Aufgabe der Beratungsorganisation. Die Inanspruchnahme für behördliche Aufgaben mit Gutachten und Stellungnahmen (im Namen der Inklusion und für die Zuweisung von Schulbegleitungen) nimmt breiten Raum ein.

3 Subjektorientierte Beratung: ein verständigungsorientierter Möglichkeitsraum

Man mag in Notzeiten die ordnungsstiftende Funktion von steuernden und disziplinierenden Maßnahmen als unverzichtbar betrachten, wie auch fürsorgende, schulpflegerische und pädagogisch beratende Arbeit über die Schule nicht grundsätzlich abzulehnen ist. Beratung in und für Schule sollte jedoch nicht darauf verkürzt werden. Das Beratungsspektrum ist weiter, zumal wenn man über Professionen verfügt, die ebenso einstellt, die beratungswissenschaftlich orientiert und qualifiziert sind.

Schulische Beratung als Eingliederung und „Hineinprozessieren“ zu verstehen, heißt das Potenzial von Beratung für die Entwicklung von Persönlichkeit und Schule zu unterschätzen. In diesem Sinn verstandene subjektorientierte Beratung trägt dazu bei, Selbst- und Fremdkennntnis zu erhöhen, also sich selbst und den anderen in der Organisation besser zu verstehen, Kommunikation zu verbessern, Bindung herzustellen und Verantwortungsfähigkeit zu entwickeln. Damit können Schule und Beratung für zentrale Werte der Gesellschaft (man schaue nur auf die einleitenden Artikel der Länderverfassungen und des Grundgesetzes) sensibilisieren und sie sichern helfen.

Subjektorientierte Beratung kann mit einem behördlichen Interesse kollidieren. Das umso eher, je mehr die Behörde die Ordnungs- und Steuerungsfunktion im Sinn hat und auf ihr besteht. Subjektorientierte Beratung dagegen geht vom Eigensinn, der Einzigartigkeit des Individuums aus. Und von seiner Erkenntnis- und Gestaltungsfähigkeit. Für die Beziehung in der Beratung bedeutet das Ebenbürtigkeit und Verständigung, die im Beratungsprozess reflektiert werden. Wenn sie Einschränkungen unterliegen, bedarf auch das kontinuierlicher Reflexion. Wie bekannt, erzeugt Schule ein Übermaß an Emotionen, die das Schulleben nicht unwesentlich beeinflussen und auch die einzelnen Menschen umtreiben. Schule selbst schleppt eine Vielzahl an Widersprüchen mit sich herum. Einen Ort zu haben, Beratung könnte ein solcher sein, wo sie erkannt werden und Überlegungen angestellt werden können, wie sich rational mit ihnen umgehen ließe, würde viele konstruktive Kräfte freisetzen. Es könnte darum gehen, wie mit »[der] Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse¹« umzugehen ist, wie ihre Widersprüche auszuhalten und zu gestalten sind – statt an ihnen zu leiden, sie wegzutrainieren oder blind gegen sie wüten.

Es hätte in der subjektorientierten Beratung unter anderem darum zu gehen, aufzuklären, worin die subjektive Bedeutung eines Konflikts, eines Scheiterns o. ä. besteht. In welchen Lebens- und Arbeitskontexten sind sie entstanden, zu welchen „Rollenbesetzungen“ haben sie geführt? Sind unter bestimmten Bedingungen neue Sichtweisen und Rollen denkbar?

¹ Klaus Holzkamp: Die Fiktion der Planbarkeit schulischer Lernprozesse, <http://www.kritischepsychologie.de/texte/kh1992a.html>

Wir wissen, dass in blockierte Verhältnisse Bewegung kommen kann, wenn neben anderen auch bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. So sollen Ratsuchend wissen und spüren, dass es der Beraterin um das Verstehen und Anerkennen der Lebenswelt der Ratsuchenden geht und sie, die Beraterin, nicht eine Agentin der Institution ist, die vorab weiß, was für die Ratsuchenden das Beste ist. Damit bekundete sie nicht Anerkennung und Ebenbürtigkeit, sondern vorab hergestellte Überlegenheit über den Ratsuchenden.

Auf solche *Prozesse angelegte* Beratung (Prozessberatung) *kann* langwierig sein. Für Effizienzanprüche ist sie vielleicht nicht „zielführend“ (genug). Vielleicht fehlt auch schulpädagogisch sozialisierten Beraterinnen oder funktional ausgebildeten Psychologen die Geduld, einen individuellen und erfahrungsbezogenen Prozess anzuregen und auszuhalten. Er wäre ja erst einmal als abweichend von der Logik der Lehrpläne, Taktungen, Befristungen, Prüfungen in Anschlag zu bringen. Das erfordert Stärke und Rückhalt, die wiederum auf eine Professions- und Beratungskultur, also auf Austausch, angewiesen sind.

Ob Beratung in einer Institution wie Schule ein Möglichkeitsraum der Verständigung und Klärung ist, hängt unter anderem davon ab, wie sehr sie imstande ist, wesentliche Einflussfaktoren psychischer Entwicklung (nicht reduziert auf psychische Erkrankung) zu berücksichtigen. Dazu gehören

- die Fragen: Wie Formen Themen der Macht und der Ohnmacht die Leitbilder und Handlungen?,
- die Angst vor Ausschluss, vor Bindungs- und Geborgenheitsverlust,
- Sensibilität für die Mühelosigkeit, mit der Schuldgefühle in einem Raum von Macht und Optimierungsaufforderung hervorgerufen werden können
- das Wissen um die Blockierungen, die von Scham und Beschämung ausgehen.

Immer wieder wird beklagt, dass Ängste vor Kontrollverlust den Alltag durchziehen. Um so mehr braucht es Räume, in denen Halt und Selbstvergewisserung zu finden, möglich ist. Und Verletzlichkeit zu zeigen kein übergroßes Risiko darstellt. Solche Räume durch Beratung zu schaffen, könnte eine Antwort auf das Humanitätsverlangen der Gesellschaft *und* ihrem Entwicklungsbedarf sein.

Katharina Gröning hält dazu fest, dass der Prozess der Modernisierung und Systementwicklung einerseits und die Prinzipien der Teilhabe, Demokratie und Menschenrechte in einem dialektischen Zusammenhang gesehen werden müssen. Es müsse Räume der Verständigung geben¹. Beratung kann ein solcher Ort der Verständigung und der Bearbeitung von Widersprüchen sein, wenn ihm zugestanden wird, nicht die Agentin der Modernisierung und des Regierens sein zu müssen.

¹ Katharina Gröning: Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit, S.: 59, Psychosozial-Verlag

4 Beratung als Instrument der Demokratisierung und Emanzipation

Als Ende der 1950er und am Beginn der 1960er Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg eine erste Konsolidierung von Gesellschaft und Wirtschaft abgeschlossen war, gewannen erneuerungsorientierte, kritische Überlegungen, auch bezüglich Schule, an Interesse. Das geschah zu einem Zeitpunkt, zu dem Wirtschaftlichkeit, Produktivität und Entwicklungsfähigkeit der Gesellschaft am Obrigkeitsdenken zu ersticken drohten. Man gelangte zu der Überzeugung, dass Bildungsziele der Zukunft und moderne Produktionsprozesse einen Menschen erforderten, der selbstständig denken, handeln und entscheiden konnte. Ebenfalls wurde die Auffassung in wachsendem Maße geteilt, dass für eine demokratische (Weiter-) Entwicklung der Gesellschaft, der Mensch in der Schule einen anderen Stellenwert bekommen müsse. Er müsste dort als Subjekt zur Geltung kommen können, nicht der Empfänger und das Objekt von Wissen in einem autoritär geprägten Schulsystem sein. Neben dem Versuch der Modernisierung war diese „Einübung“ in Selbstbestimmung und Verantwortung auch als Schutz vor Entpolitisierung und Rechtsentwicklung gedacht, als Schritt zur Mündigkeit des Zivilbürgers.

Wenn Erziehung und Bildung einen Beitrag gegen Fremdbestimmung und Anfälligkeit für Manipulation und für Urteilsfähigkeit leisten sollen, müssen Persönlichkeit und ihre Identifikation mit der Demokratie gestärkt werden. Es müsste Gelegenheiten der Selbstklärung und Partizipation geben. Es müsste Gelegenheit zur Entdeckung und Entwicklung eigener Fähigkeiten geben, zur Aufdeckung behindernder Lebens- und Lernbedingungen, zur Selbstermächtigung und Verantwortungsübernahme. So idealistisch das klingen mag und so ambivalent die tatsächlichen Umstände in den 1960er und 70er Jahren gewesen sein mögen, stellten sie doch einen ernsthaften Ansatz zu einer auch ethischen Neugründung der Schulberatung dar. Nicht zuletzt war das Vorhaben von Gewicht, weil er von Professor/inn/en der Pädagogik und Psychologie, die bis 1945 selbst als junge Menschen zu Manipulierten geworden waren, direkt oder indirekt getragen wurde. Katharina Gröning ruft sie in Erinnerung (a.a.O., S.: 65 ff.).

Nach den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats sollte im Bildungswesen eine Beratungsstruktur aufgebaut werden. Der Beratungsbegriff war hier sehr weit gefasst. Er umfasste eine „Lotsenfunktion“, die durch ein komplexer werdendes Schulsystem führen sollte; Eignungsuntersuchungen auf psychologischer Grundlage sollten versteckte Begabungen und Eignungen ausfindig machen; schwierige Lebens- und Lernsituationen sollten mit Beratung überwunden werden; psychotherapeutische Hilfe wurde ebenfalls genannt¹. Die Bundesländer machten sich die Empfehlungen in unterschiedlichem Maß zu eigen beziehungsweise entwickelten eigene Vorstellungen.

¹ Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Klett-Verlag 1970

In NRW man sich bewusst, dass für einen gewissen Teil der Probleme, die mit Beratung angegangen werden sollten, man für diese eine besondere Struktur brauchte. Mit dem Vertrauensschutz auf der Basis des Paragraphen 203 und aufsichtlichen Regelungen, die relative Unabhängigkeit der Berater/innen von schulaufsichtlichen Strängen ermöglichten, waren wichtige Grundlagen für eine neue Kultur des Helfens geschaffen. Sie mussten aber auch teilweise gegen Unwillen oder Unwissen durchgesetzt werden. Das schaffte im Lauf der Jahre eine Glaubwürdigkeit hinsichtlich der Unabhängigkeit der Schulpsychologie und Schulberatung. Diese Möglichkeitsräume der Beratung haben sich immerhin so weit etabliert, dass Supervision, Lehrerberatung und Schüler-/Elternberatung als eigenständiger und geschützter Raum für Reflexion und Dialog wahrgenommen werden.

Eine Bedingung für das Erschaffen dieses Raumes war, dass die Beraterinnen mit Vorstellungen einer spezifischen Berateridentität gegenüber Klienten und Aufsichtsebenen auftraten und sich so etwas wie eine Beratungskultur im Unterschied zur alltäglichen schulpädagogischen Kultur entwickeln konnte und durfte.

Manageriale¹ Steuerung auf dem Vormarsch

Beratung als eigenständiges Fachgebiet mit eigenen Normen, etwa jenen der Vertraulichkeit, Unabhängigkeit, Ergebnisoffenheit setzte sich unterschiedlich durch. Das obrigkeitlich steuernde Konzept sah sich während einer kurzen Epoche der 1960er bis 70er Jahre einer Demokratisierungsforderung, wie beschrieben, gegenüber. Jedoch erlahmte der Reformeifer. Seit den 1990er Jahren erlebten obrigkeitliche Konzepte, jetzt mit managerialem Gewand, ein Comeback² und daher durchaus auch neu. Im Schulterschluss von Politik und Stiftungen bediente man sich demokratischer und psychologisch-esoterischer Rhetorik, lud zu Konferenzen ein, ließ Beschäftigte „partizipieren“, verstand sich aber auch darauf, Themen zu blockieren, umzulenken etc. Sie nutzten ausgefeilte Kommunikationsstrategien³, während Landesparlamente Mitbestimmungsrechte einschränkten.

War in Zeiten der emanzipatorisch gedachten Aufbrüche noch Integration von Beratungswissen in politisch-behördliches Handeln möglich, so ist dieses heute, in Zeiten der vollständigen Durchdringung aller Gesellschaftsbereiche mit dem ökonomisch inspirierten Effizienzdenken, welches grundlegende humane Entwicklungsbedingungen ignoriert, kaum mehr vorstellbar. Das Wissen um die *ganze* Geschichte der Beratung verdampft in den Zumutungen des Managements und der Vermarktlichung, möchte man sagen. Bildung wird eben doch zur Ware, die Menschen der „Bil-

¹ Gemeint ist damit die Anwendung von Leitungs- und Kontrollkonzepten aus dem Management und der Wirtschaft („Neue Steuerung“)

² siehe zum Beispiel: Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst, Suhrkamp 2007

³ Bertelsmann-Stiftung: Politische Reformkommunikation, Veränderungsprozesse überzeugend vermitteln, 2006, pdf. Im Netz nicht mehr auffindbar.

dung” werden zu ihren Funktionären und Beratung wird ihre Dienerin. Auch hier mag es Unterschiede zwischen den Bundesländern geben.

Der Druck ist dort besonders groß, wo sich eine Beratungskultur nicht hat entwickeln können und wo Vereinzelung und das Fehlen beruflicher Selbstorganisation stark ausgeprägt sind. Der humanistische Anspruch, den viele Berater/innen auf individuelle, entpolitisierte Weise haben, erstreckt sich kaum auf die Beratungsorganisation und auf den schulischen Kontext, in dem Versagensangst, Angst vor Ausschluss und Bindungsverlust entstehen, oder auch Demütigung und Beschämung stattfinden. Dabei ist es systemisches Konzept der politischen Ordnung, Konkurrenz, Ausschluss, bedingte Zugehörigkeit, Sieg und Niederlage herzustellen.

Ein wichtiges Treibmittel ist, unterschiedliche Ressourcen knapp zu halten. Der humanistische Anspruch des Beraters erstreckt sich kaum auf dieses Hindernis des Wohlergehens der in Schule Tätigen. Eher erstreckt sich der Anspruch, Gutes zu tun darauf, die Schäden, die Politik und Regieren hinterlassen, zu lindern. Das geschieht oft mit Fleiß, auch bis zur eigenen Erschöpfung. Die Vereinzelung ist groß, die Furcht, den Optimierungszwängen nicht gerecht zu werden, ebenso. Die Fachlogik kann dabei auf der Strecke bleiben.

Einen wachsenden Raum in der Beratungsarbeit nimmt die Aufgabe ein, „Optimierungsangeboten“ nachzukommen. Wie soll den Entlastungswünschen entsprochen werden, wo sind Fördermodule, Personal und finanzielle Mittel zu holen? Wer ist wofür zuständig? Wie soll Fristen und Erwartungen entsprochen werden?

Zuweisungen verlangen aus Gründen der „Gerechtigkeit“ und „Wissenschaftlichkeit“ Diagnosen, Berichte etc. Die Rationalität und Funktionalität des Helfens und Unterstützens in einem nach Effizienzgesichtspunkten gemanagten Betrieb gerät in Konkurrenz zur Beziehungs-, Bindungs- und Verstehensarbeit. Wie können sie in einer Atmosphäre des Prüfens, Entscheidens, der Absicherung gewahrt bleiben?

Würde Beratung ihrer sozialwissenschaftlich fundierten, reflexiven Kraft beraubt, und hätte sie nicht die Möglichkeit mit Nähe *und* Abstand zu schauen, fiel sie mit einer verfeinerten pädagogischen Beratung zusammen und sie wäre verlängerte Werkbank der Schule. Damit ginge ihr ein Entwicklungspotenzial verloren. Empathie und Rückhalt für Ratsuchende würden erschwert.

5 Gouvernamentale Beratungsformate

Wie schon angedeutet, ist das Schulsystem in den letzten Jahren deutlich in Richtung von Unternehmeninteressen ausgerichtet worden (Bertelsmann-Stiftung¹, Bayern-Sachsen-Kommission in den 1990er Jahren und andere). Die Politik hat sich sehr weitgehend darauf eingelassen. In dem Bonmot, dass die Bertelsmann-Stiftung das „Bundesschulministerium“ sei, kommt das zum Ausdruck. Dementsprechend hat das Interesse an Steuerungsinstrumenten zugenommen, die Wirtschaftlichkeit versprechen. „Kurzformen“ der Beratung werden auf dem Ausbildungs- und Fortbildungsmarkt angeboten. Die Kunden können damit den Erwartungen des Arbeitgebers besser entsprechen. Den Endverbrauchern (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen) wird eine Beratung angeboten, die auf Ein- und Anpassung an die vorgegebenen Pläne und Muster orientiert ist. Diese Rechnung scheint aufzugehen, sind doch alle Beteiligten froh, wenn „es“ läuft und funktioniert, Persönlichkeitsentwicklung, Erkenntnisfähigkeit, Mündigkeit hin oder her.

Beratung wird zu einem Tummelplatz für Psychotechnik. Katharina Gröning zählt in diesem Zusammenhang das Coaching, große Teile der systemischen Beratung, des NLP, die Lösungsorientierte Beratung und Beratungsformate auf, wie das schulische Trainingsraumkonzept. Sie arbeitet Kritikpunkte heraus, die an der ethischen Fundierung dieser Methoden Zweifel aufkommen lassen können. (a.a.O., S.: 38 ff.)

Ich brauche die Kritik hier nicht im Einzelnen zu wiederholen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den gouvernementalen Beratungsformaten Lebenslagen und Lebenswirklichkeiten ausgeklammert werden, ebenso wie Institutionsdynamiken. Das hat seine Ursache nicht zuletzt in der Art der Ausbildungen für Beratung. Sie sind oft ein Ritt durch die Beratungslandschaft mit aneinandergereihten Modulen unterschiedlicher methodischer Ansätze. Letztlich haben wir es in diesem Sinne mit einer reduktionistischen Beratung zu tun, die sich trivialisierter therapeutischer Elemente bedient. Und dabei das Flair humanistischen Handelns verbreitet.

Ausschluss, Schuld, Scham

Der Machtgehalt gouvernementaler Beratungsformate kommt in ihrem Bedrohlichkeitskontext zum Ausdruck. Die Angst, auffällig zu werden, die Zugehörigkeit zur Gruppe zu verlieren, im Wettbewerb nicht mithalten zu können, die Zukunft zu verlieren, erzeugen zwar Ratbedürftigkeit, aber auch Zweifel, wie gut man damit in einer beobachtend-kontrollierenden, steuernden Institution aufgehoben ist. Im Übrigen teilt sich dieses Modell auch den Beratern mit. Auch sie stehen unter Beobachtung und

¹ Große Anfrage 21 der Fraktion der Piraten, Drucksache 16/11660, vom 6.4.2016, <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-11660.pdf>, 27.2.2017
Antwort der Landesregierung auf Große Anfrage:
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-12436.pdf>, 27.2.2017

sehen sich gefährdet, falls sie dem Effizienzgebot nicht nachkommen. Auch für sie können Zugehörigkeit und Teilhabe gefährdet sein. Und auch sie begeben sich auf die Suche danach, wie sie am besten beweisen können, dass sie für das System funktional und „unverzichtbar“ sind. Der Zwang zur Selbstvermarktung durchdringt Fachlogiken und macht sie im ungünstigen Fall nachrangig.

In einer auf Anpassung und „Optimierung“ angelegten Welt macht sich auch in Beratungsorganisationen Unsicherheit und Rückzug breit. Berufliche Identitätskrisen können einen Nährboden, erhalten, wenn Leitungen nicht beratungsprofessionell, sondern institutionskonform *gouvernemental* aufgestellt sind. Berater/innen können in eine Lage geraten, die der ihrer Klienten ähnlich ist. Bleibt eine solche Ähnlichkeit unreflektiert, kann es geschehen, dass das, was hemmend und zerstörerisch ist – wie Scham und Schuldgefühl – nicht mehr durch eine schützende, haltende, scham-arme Beratung gehalten werden.

In steuernden Beratungszusammenhängen gibt es kaum Konzepte der Kontraktierung und der auf Ebenbürtigkeit angelegten Arbeitsbündnisse – sie sind tatsächlich im fürsorgerischen, steuernden Arbeitsverständnis tendenziell überflüssig, weil klar ist, wer das Sagen hat. Letztlich zielen die modernen Beratungsformate auf Eingliederung, Umformung und Umerziehung, wie es bei Schreyögg und Neuberger (siehe K. Gröning, S. 43) offen formuliert und an Modernität nicht zu übertreffen ist.

Für den Klienten ist es irritierend, wenn in solchen fremdgesetzten Bedingungen mit psychologischen Methoden zur Selbstexploration übergegangen wird, was dann den Charakter der Auskundschaftung bekommt und ein Machtgefälle demonstriert – und dem Ansehen von Beratung schweren Schaden zufügt.

Kritik der systemischen Beratung

Ausführlich trägt Katharina Gröning (a.a.O., S. 47 ff) Argumente zusammen, die auch die systemische Beratung in einem problematischen Licht erscheinen lassen. Vor allem hält sie fest, dass der Berater/ Therapeut aus einer Beobachterposition „oben“ eine Ebenbürtigkeit und Rechtsgleichheit zum Klienten nicht ermögliche. Sie bemängelt die Gleichsetzung von systemischer Beratung und systemischer Familientherapie. Beratung werde in der Anwendung von Amts wegen zu trivialisierter Therapie. Die Vornahme sei, dass es sich beim Problem des Klienten oder der Familie um ein „Spiel“ handle, eine pathologische Interaktion, welche destruktiv gespielt werde (a.a.O., S.: 46). Sie kritisiert, unter Bezugnahme auf Kowalczyk, dass die Beraterin aus einer »machtvollen Position heraus die Prozesse in der Sitzung genau zu steuern und problemaufrechterhaltende Muster zu sprengen« habe.

Den Beratungsbedarf ermittelten jene, die die Systeme beobachten (a.a.O., S.: 59).

»Aus dieser Vornahme des Spiels im Gegensatz zum Leiden wird (...) davon ausgegangen, dass der / die Ratsuchende (...) quasi überlistet werden muss. Diese Haltung befördert einen Paradigmenwechsel vom Verstehen hin zum Beobachten und damit zur Frage der „Regierung“ im Sinne der *Gouvernementalität*. TherapeutInnen, die nicht mehr in ein Arbeitsbündnis gehen, die ein Beobachtungssetting wählen und

sich wie eine Mannschaft Deutung und Interaktionen zuspielden, sind wohl auch näher an Sport und Spiel.« (a.a.O., S. 47)

Die Kritik der lösungsorientierten Beratung sei hier in einem längeren Zitat wiedergegeben:

»Wie im systemischen Verständnis auch gehören die klassischen methodischen Strategien, die bereits aus der systemischen Beratung bekannt sind, wie Ressourcenfokussierung, zirkuläres Fragen und die Wunderfrage zur lösungsfokussierten Beratung. Das Bild ist jenes des Klienten/der Klientin, der/die sich an Hilfesysteme wendet, weil er/sie dies so gelernt hat. Der lösungsfokussierten Beratung liegt also ähnlich wie der Verhaltenstherapie das Konzept der gelernten Hilflosigkeit bei sozial schwachen Lebenslagen zugrunde. Beraten heißt zudem, Lösungen zu konstruieren. Wie auch in der systemischen Therapie und Beratung wird zugrunde gelegt, dass der/die KlientIn in Konstruktionen lebt, die umkonstruiert werden müssen. Seine/ihre Lebenslage wird als individuell (!) konstruierte Wirklichkeit verstanden. Sie kann deshalb auch individuell umkonstruiert werden, womit die Funktion der Beratung beschrieben ist. (vgl. Nestmann et al., 2004, S. 739f.; Geiling, 2002, S. 79). Als Kurzberatung und Beratung mit Minimalintervention passt das Beratungsformat zudem sehr gut in das amtliche, ökonomische Verständnis der Gegenwart. Wolfgang Geiling kritisiert vor allem die im Rahmen der lösungsorientierten Beratung offensiv vorgetragene Forderung, SozialarbeiterInnen müssten lernen, statt problemorientiert positiv und in Lösungen zu denken (Geiling, 2002, S. 78).« (a.a.O., S. 52)

Bei der Wiedergabe kritischer Anmerkungen Katharina Grönings geht es mir nicht darum, pauschal einzelne methodische Ansätze auszuschließen oder gar eine Debatte darüber anzufachen, welche methodischen Ansätze gut oder schlecht sind. Vielmehr soll gezeigt werden, dass Beratungsformate voraussetzungsreich sind und mehr oder weniger Interessen bedienen. Auch Katharina Gröning dürfte wissen, dass vieles von der Wirkung einer Methode von ihrem Anwender und vom Kontext der Anwendung abhängig ist. Die Kritik hilft meines Erachtens dabei, sich zu fragen, was tatsächlich in unseren Beratungsprozessen geschieht, ob sie mit dem übereinstimmen, was wir wollen und vielleicht hilft sie, überhaupt erst die Aufmerksamkeit auf Schwachstellen unserer Arbeit zu richten. Mit anderen Worten: Können wir mit dem Verwertungszusammenhang „unserer“ Methoden einverstanden sein?

Kontext und Feststellung einer Ratbedürftigkeit

Lehreranfragen für Hilfe beziehen sich in der Regel darauf, dass sie den Pol „Schule und Lehrperson“ eines ambivalenten Widerspruchsfeldes nicht einschließen. Es wird eine Störung im Kind und in seinem Umfeld angenommen. Deshalb wird eine externe Maßnahme (Therapie oder Förderung) erwartet und angestrebt. Die Lehrerin, die einem Effizienzdruck ausgesetzt ist, Belastungsgrenzen spürt und einer stillen Disziplinierung durch externe Evaluation unterliegt, stellt, auch zur eigenen Entlastung, einen Handlungsbedarf fest, der den Beratungsprozess nicht unwesentlich formt. In einem stark gesteuerten und steuerndem System werden diese formenden Verhältnisse kaum

reflektiert oder infrage gestellt. Infrage gestellt wird eher der aus dem Rahmen fallende Schüler.

Es konstituiert sich das Verständnis, dass Hilfe für das Kind Hilfe *am* Kind ist. Das Hinterfragen der Institutionsdynamik, die Erkundung der Lebens-, Lern- und Lehrumstände der Beteiligten (also auch der Lehrerin und „ihrer“ Schule) kann dann schon als unpassend und „fern der Realität“ aufgefasst werden.

Handlungsleitend ist dabei ein Beratungsbegriff, der sich starkt auf die Erscheinung des Leistungsmangels bezieht. Natürlich ist eine angepasste Methodik und Didaktik eine Lösungsressource. Die Verstehensleistung für eine Anpassung der Begegnungsform und Gestaltung der Beziehung ist es ebenso. Hier kann die subjektorientierte Beratung „Material“ bereitstellen, sowohl von der Seite des „Schülerklienten“ als auch von der Seite des „Lehrerklienten“.

Ist eine umfassende Analyse möglich, zeigt sich nicht selten, dass von Lehrer- und Schulseite erhebliche Impulse für eine Besserung der Lern-Lehrverhältnisse ausgehen können, aber auch eine rationale, offene, respektvolle und selbstbewusste Beschreibung der Grenzen. Ratbedürftigkeit zu signalisieren und Rat entgegenzunehmen hat mit der Beschaffenheit der Beratungsorganisation auf das Engste zu tun. Die durch subjektorientierte Beratung erweiterte Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit des Lehrers/der Lehrerin ist ein vorzügliches Mittel, Innovation in Schule langfristig anzulegen. Das lässt sich dann erweitern, wenn mehrere Lehrerinnen ein solches Projekt gemeinsam angehen.

6 Verständigungs- und subjektorientierte Beratungsformate

Personen- und subjektorientierte Beratung ist sensibel für Verletzungen und Erfahrungen des Ratsuchenden, kann sich identifizieren, ohne sich gemeinzumachen. Auf der Basis der

- Anerkennung der Lebenswirklichkeit des/der Ratsuchenden,
- der Rahmenbedingungen der Beratung
- eines Arbeitsbündnisses und einer Loyalität bringt sie
- institutionelle Anforderungen an den Klienten ein,
- reflektiert sie auf dem Hintergrund der subjektiven Bedeutungen für den Ratsuchenden
- Gemäß seiner/ihrer Biografie, Sozialisationserfahrungen, Lern-, Lehr, Erfahrungserfahrungen
- der Berater stellt Bindung und Distanz her
- so dass Entwicklungsräume erkundet werden können
- Arbeitsbündnis und Kontrakt werden regelmäßig auf Stimmigkeit geprüft.

Der Berater/die Beraterin ist sich bewusst, dass die „beheimatende“ Organisation der Berater/innen besonderen Institutionsdynamiken unterliegt, die in Hinblick auf Ergebnisoffenheit der Beratung, auf Allparteilichkeit und Unabhängigkeit Zugänge zu Beratung behindern, oder im günstigen Fall fördern können. Eine humanistische Orientierung zeigt sich in (selbst-) kritischer Reflexion der eigenen Arbeit und ihres Rahmens. Sie setzt sich damit auseinander, wie welche ethischen Normen umgesetzt werden oder gefährdet sein könnten. Dabei hat sie insbesondere im Blick – weil Schule, allein schon wegen der Schulpflicht und ihren Folgen, eine machtvolle Institution ist – wie im Lehrer- und Schülerhandeln Scham, Beschämung, Schuld, Ausschluss und Einschluss agiert werden, ebenso wie Bindung und Bindungsambivalenz.

Da die Zukunft der Gesellschaft stark von der Kommunikationsfähigkeit und wechselseitigen Anerkennung ihrer Mitglieder abhängt, kann Beratung mit ihren professionellen Grundsätzen einen Beitrag zu einer in diesem Sinne humanen Schule und Gesellschaft leisten. Beratung ohne Rückbezug auf Grundwerte der Würde des Menschen, auf Demokratie, Anwaltlichkeit, Reflexivität, Verstehen und Halten wird zu einer Psycho- und Beherrschungstechnik, ohne ethische Anbindung. Was könnten zusammengefasst Elemente professioneller Beratung sein, die in diesem Sinne förderlich sind?

- Bewusstsein/Sensibilität der Berater/innen für Machtkonstellationen und Machtgefälle in der eigenen Institution
- Bewusstsein dafür, dass Ebenbürtigkeit und „Augenhöhe“ hergestellt werden müssen, sie im Beratungsprozess zu reflektieren sind, sie sind nicht durch guten Willen gegeben,
- Notwendigkeit einer Kultur der Kontraktierung und der Arbeitsbündnisse,

- Reflexion des Stellenwertes von Beratung in Institution und Gesellschaft; Reflexion der ihr zugedachten Funktion; Reflexion der fachlichen und professionellen Einordnung,
- Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen in Hinblick auf Normalisierungen, Deprofessionalisierungstendenzen,
- Aufmerksamkeit für die Forderungen von Flexibilisierung als Ausdruck von Modernität und die anthropologisch bedingte Bindungsbedürftigkeit des Menschen; Aufmerksamkeit für den Zusammenhang von Bindung und gebundener Flexibilität,
- Anerkennung der Not und der Ratbedürftigkeit der Kollegen, ihrer Verunsicherungen, Abhängigkeiten in der eigenen Institution
- Reflexion der innerinstitutionellen Veränderungen und Positionen, wie Verwertungsinteressen und politisch-medial transportierte Aufgaben (Optimierung, Flexibilisierungsforderungen)
- Bewusstsein für die Schamanenfälligkeit beratender Prozesse in Schule
- Das Prinzip der Rollenübernahme im Beratungsprozess, sowie Kenntnis ihrer entwicklungspsychologischen Voraussetzungen. Die Hinführung zur Perspektive von außen bedarf einer Vertrauensbeziehung, einer Möglichkeit des Haltens (Winnicott), also eines Rahmens, in dem Scham und Perspektivenwechsel angstfrei zugelassen werden können
- »Reflexivität ... muss also mit den unbekannten Seiten der menschlichen Person umgehen und die Lebensschwierigkeiten und Probleme des/der Ratsuchenden objektivieren. Das ist der Kern der Beratungskunst.« (a.a.O., S.: 112)

Beratung wäre eine Kraft, die über die Verhältnisse aufklärt. Sie gäbe den Beteiligten und Betroffenen die Möglichkeit, sich mit den besonderen Fähigkeiten und Neigungen zu erkennen und zu urteilen, ob und wie sie sich in diesem Regime einrichten können und wollen. In diesem Rahmen können Mittel der Testdiagnostik, des Einübens etc. eingesetzt werden.

7 Überlegungen zur Professionalität

Professionalität, wie ich sie verstehe, stellt eine Verbindung zwischen Forderungen der Praxis, dem Können und Handeln in ihr und den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung dar. Im Falle der Beratung, des Unterrichtens, Lehrens und Lernens sind die Sozialwissenschaften ein wesentlicher Bezugspunkt. Dazu gehört eine kritische und selbstkritische Haltung gegenüber ihren Theorien und Praxen. Ein Aspekt ist die Analyse der Verwertung und der Kontexte von Beratung, also auch die Klärung dessen, wie Beratungshandeln mit seiner institutionellen Einbindung und Geschichte in Wechselwirkung steht. Professionalität kommt unter anderem in Weiterbildung und in kontinuierlicher kollegialer Reflexion und Supervision zum Ausdruck. Der Status von Professionalität ergibt sich nicht allein aus Empirie und Testdiagnostik, sondern auch aus der Reflexion ihrer Voraussetzungen und methodenkritischer Betrachtung. Professionalität äußert sich in kontinuierlicher, organisierter, (vom Dienstherrn und Arbeitgeber) unabhängiger Vergewisserung der Fachlichkeit. Die Erkenntnisse, Prob-

leme und Perspektiven werden dem Arbeitgeber aus der Sicht der Professionellen zur Verfügung gestellt.

Humanistisch orientierte Beratung geht zudem von der menschlichen Würde und der menschlichen Verletzlichkeit aus (vgl. Katharina Gröning, 2016, S. 61). Und nicht von der Verwertbarkeit seiner Ressourcen. Besonders dort, wo mehrere Berufsgruppen mit unterschiedlichen Berufssozialisierungen beratend tätig sind, können sich Meinungsverschiedenheiten darüber ergeben, was Beratung oder professionelle Beratung ist. So kann es sein, dass die einen aus dem Verständnis einer schulpädagogischen Erfahrung „schulpraktisch“ beraten, die anderen aus dem Verständnis einer sozialwissenschaftlich fundierten Beratungssozialisation eher subjektorientiert und prozesshaft, beispielsweise mit Begriffen der Abwehr, der Re-Inszenierung von Erfahrungen etc. Auf die Unterschiedlichkeit der Grundqualifikationen wie Lehramt, Sozialpädagogin, Psychologin könnte die „überwölbende“ professionelle Beratung aufsetzen. Sie wäre ein einigendes Band für die innerorganisationelle Verständigung, ebenso wie es nach außen eine kohärente Darstellung unterstützen könnte.

Auf dieser Grundlage könnte eine Beratungskultur entstehen, in der die Vorzüge der Multiprofessionalität zum Zuge kommen können. Die Grundqualifikationen wären für Schwerpunktbildungen und für erweiterte Beurteilungsmöglichkeiten innerhalb der Beratungsorganisation verfügbar. Keinesfalls sollte „Beratung“ dazu dienen, die Grundqualifikationen zu „entkonturieren“ und Identität auszulöschen.

Welcher Art könnte eine Weiterbildung oder umfassende Fortbildung sein? Eine supervisorische Ausbildung scheint mir geeignet, weil in der Regel neben Wissen und Praxis in Gesprächsführung, Kommunikation und Bedeutungsklärung, auch sozialpsychologisches Wissen, Organisationswissen und Institutionsdynamik erlernt werden. Bei einer allein therapeutischen Ausbildung würde ich befürchten, dass die Kategorien der Krankheit und Therapie das Beratungshandeln dominieren. Allerdings bin auch ich der Meinung, dass in therapeutischen Weiterbildungen wichtige Elemente enthalten sind, die einen Beratungsprozess initiieren und in Gang halten können.

Schulpsychologe/Inn/en neigen unter Umständen in einem schulischen/schulbehördlich geprägten Kontext dazu, als Alleinstellungsmerkmal Testdiagnostik und eine klinische Orientierung in Betracht zu ziehen. Sie binden damit womöglich ihre Nützlichkeit und Identität an die diversen Auswahl- und Begutachtungserwartungen von Schule und Behörde. Daran anzuknüpfen und / oder sich in Verbindung mit dem ICD-Konstrukt einen Status zu sichern, scheint mir eine Verengung psychologischen Potenzials, zumal in einer Institution, die nicht über Krankheit und Therapie definiert ist, sondern über Lernen, Bildung und Erziehung. Die mir vorschwebende Prozessberatung mit ihrer Reflexions- und Verständigungsarbeit, mit der Klärung biographischer Verläufe und besonderer Ereignisse ist geeignet, Klienten einen Zuwachs an

Erkenntnis über ihre Persönlichkeit und ihre Rolle in ihrem Lebens- und Arbeitszusammenhang erleben zu lassen.

Wo allerorts davon die Rede ist, dass Menschen unter Kontrollverlust leiden, sich vor Fremdbestimmung und der Allmacht anonymer Großinstitutionen – Schule könnte eine davon sein – fürchten, kann Beratung ein Ort der Verständigung und Gestaltung sein oder werden. Schulpsychologie und Schulberatung würden damit aus dem Schatten einer Vereinnahmung durch staatliche Ordnungsfunktion und durch wirtschaftsorientierte Steuerung heraustreten. Die Funktion der „Schülerkontrolle“ – ob in Hamburg als Vorläuferinstitution der Schülerhilfe oder anderenorts als Ziel und Zweck von Beratung verstanden – könnte damit überwunden werden.

**„Die Schülerkontrolle muß daher in Anspruch nehmen, dass sie
weder zu streng noch zu mild war“**

**Zur Geschichte einer Beratungsorganisation
und ihrer Ordnungsfunktion**

**Anfänge und Prägungen –
Modernisierung und Demokratisierung?**

1 Die Gegenwärtigkeit des Vergangenen

Die Hamburger Schulberatung steht in einer langen Tradition. Die »Dienststelle Schülerhilfe« (die Einrichtung trug diese Bezeichnung seit 1953), die vielen Menschen beispielgebend für die Gründungen schulpsychologischer Dienste galt, sah sich selbst als Weiterentwicklung der »Dienststelle Schülerkontrolle«, die es seit den 1920er Jahren gab. Aus der »Schülerhilfe« wurde ReBuS, aus ReBuS wurden die Beratungsabteilungen der ReBBz¹. Als Schulpsychologe habe ich ReBuS und ReBBz noch aus eigenem Erleben kennengelernt. Zuvor war ich viele Jahre als Schulpsychologe in NRW beschäftigt und überrascht, wie unterschiedlich die Praxen und Beratungsverständnisse sein konnten, bei teilweise gleichklingenden Grundprinzipien, denen man sich verpflichtet fühlte. Am deutlichsten wurde mir das bei dem Tätigkeitsfeld, das ich, Subjekt- und prozessorientierte Beratung nenne. Seit meinem Studium, seit meinen Weiterbildungen, wie auch in der praktischen Tätigkeit bin ich damit „groß“ geworden, dass sich meine schulpsychologische Beratungstätigkeit für Schüler, Lehrer und Eltern zwar im weiten Kontext von Schule und ihrer behördlichen Zugehörigkeit abspielte, sie sich jedoch nicht damit konfrontiert sah, für politische Entscheidungen und schulisch-behördliche Zwecke genutzt zu werden. Ich war es gewohnt, meine und die gemeinsam mit den Kolleg/Inn/en entwickelte fachliche psychologische und beratungsfachliche Perspektive einzubringen. Sie hatte sich zu erläutern, musste dargelegt werden, aber sie wurde als *fachliche Sicht* anerkannt. Sie durfte sich in ihrem eigenen Zweck und in ihren Mitteln von einer *schulzweckorientierten Sicht* unterscheiden, sie wurde deshalb geschätzt.

Das, so fand ich, markierte einen Unterschied zu meiner Hamburger Beratungswirklichkeit. Sie orientierte sich nah, zu nah, an schulischen und behördlichen, steuernden Konzepten und Ansprüchen. Beratung verlor dabei in meinen Augen den Raum für Reflexion, für Erwägen und Suchen, für Vertrauensbildung, für geschützte Kritik und Selbstkritik, für Erfahrungsmöglichkeiten, die den Ratsuchenden am Ende klüger machten. Wie war es möglich, dass solche Potenziale verloren gehen konnten?

Ein Weg, das zu verstehen, schien mir in einer historischen Betrachtungsweise zu liegen. »Wer seine Geschichte nicht kennt, weiß nicht, wer er ist, und hat also auch keine Zukunft«, ist ein Satz, der mir einleuchtet und zu meiner psychologischen Beratungsarbeit passt. Welche Selbstverständnisse, welche Macht- und Loyalitätserfahrungen hatten sich in der langen Zeit vor der Schülerhilfe, der ReBuS und ReBBz angereichert und welche Spielräume oder Bahnungen gab es durch sie für die jüngeren Beratungsorganisationen?

¹ ReBuS: Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle, ReBBz: Regionales Bildungs- und Beratungszentrum

2 Die Schülerkontrolle und der Kontext ihrer Gründung

Erste Spuren der Schülerkontrolle lassen sich im hamburgischen Staatsarchiv für das Jahr 1919 finden. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der allgemeinen, nationalen Einführung der Schulpflicht und hier insbesondere mit der Einführung der Fortbildungsschulpflicht, der Schulpflicht für Berufsschüler/innen. Schule und Bildung standen in jener Zeit in hohem Maße im Zentrum politischer Auseinandersetzungen. Nach der Abdankung des Kaisers, der Niederlage im Ersten Weltkrieg, den Aufständen der Arbeiter und Soldaten, der Einrichtung der Arbeiter- und Soldatenräte, den hohen Stimmenzahlen bei Wahlen für SPD, USPD, der DDP (Deutsche demokratische Partei), später auch KPD sollte nun auch im Bildungs- und Schulwesen Demokratie Einzug erhalten. Der unheilvolle Zusammenschluss von Kaiser, Militär, Kirche obrigkeitlichem Staat und reaktionärem Bürgertum sollte ein Ende haben – auch in der Schule. Schule und Bildung sollten für die »minderbemittelten Klassen«, wie es damals hieß, geöffnet werden. Die Schule sollte weltlich und aus der kirchlich-kaiserlichen Bevormundung befreit werden. Sie sollte demokratisch sein. Schule sollte sich reformpädagogisch, konfessionslos und lebensweltlich orientieren. Die linken und liberalen Parteien strebten die Einheitsschule an, weg vom gegliederten Schulsystem.

Die Arbeiter- und Soldatenräte regierten einige Monate vom November 1918 bis Januar/Februar 1919 und ließen entsprechende Verordnungen ergehen. In den Arbeiter- und Soldatenräten arbeiteten auch Liberale mit, nachdem die „alten“ Kräfte desavouiert waren. Die Zeit war aber auch geprägt von den sich zuspitzenden Auseinandersetzungen zwischen Mehrheits-SPD und unabhängiger SPD, von Aufständen in Berlin und anderenorts. Die einen, wie Ebert und Scheidemann plädierten für einen raschen Wahltermin für die verfassungsgebende Nationalversammlung, die anderen, wie Hugo Haase für einen späteren Termin, um die Kriegsgefangenen zurückkehren lassen zu können, ihnen eine Meinungsbildung zu ermöglichen.

Die Demokratisierung der Armee schlug fehl, weil Ebert sich mit den alten Mächten verständigte. Sie beschlossen ein gemeinsames Vorgehen gegen linksradikale Gruppierungen. Auf lange Sicht wurden dadurch die monarchistischen und republikfeindlichen Kreise gestärkt. Was von der SPD als Stabilisierungsversuch gedacht war, endete in der Restaurierung demokratiefeindlicher Kräfte.

»Die alten Eliten des Kaiserreiches in Militär, Verwaltung und Bildung, die erklärte Antidemokraten waren, wurden in die neue Republik importiert, und wurden teilweise (wie z. B. Wolfgang Kapp) gefährliche Feinde für die Republik.« (<https://de.wikipedia.org/wiki/Ebert-Groener-Pakt>)

Was konnte das für Schule heißen? In den Protokollen der hamburgischen Bürgerschaft lässt sich nachlesen, dass sich der Senat in Sachen Schulentwicklung der Mehrheitsauffassung der bürgerlichen, bremsenden Kräfte anschloss. Sie waren bemüht, so weit wie möglich ihre Herrschaftsansprüche und Privilegien zu sichern. Der Senat mit seinen Anhängern in der Bürgerschaft wartete ab, wie sich die Kräfteverhältnisse im Reich entwickelten. Senator Dr. Diestel sagte, man teile die Ansicht, die Selbstverwaltung der Schulen, insbesondere der Volksschulen zu stärken, aber ...

»Der Senat ist aber nicht der Meinung, daß der Zeitpunkt schon gekommen ist, diese Selbstverwaltung alsbald durch eine gesetzliche Vorschrift auf eine bindende Grundlage zu stellen. Er erachtet es vielmehr für richtig, in dieser Frage vorsichtig und zunächst versuchsweise vorzugehen und abzuwarten, ... Der vorliegende

Antrag von Dr. Bohnert und seinen Freunden ist soweit in seiner Tendenz mit dem in Übereinstimmung, was auch der Senat beschlossen hat. (Bravo!)«

Dr. Bohnert gehörte der deutschnationalen Volkspartei an.

Der Abgeordnete Rode, deutsche Volkspartei, Hauptpastor, Mitglied der Oberschulbehörde, der Behörde für öffentliche Jugendfürsorge u.a.m. berichtet aus der Behörde,

»daß die Mehrzahl der bürgerlichen Mitglieder auf dem Standpunkt gestanden hat, den jetzt zu meiner Freude auch der Senat zu dem seinigen gemacht hat. ...

»Wir müssen zugestehen, daß Hamburg in dieser Beziehung weiter zurückstand als andere Teile Deutschlands, wo das Rektorat und das Direktorat mehr auf kollegialem Boden standen. Es ist in Hamburg bisher so gewesen, daß man einen Vertreter der Behörde in Gestalt des Rektors oder Direktors allezeit im Hause der einzelnen Schule hatte. Das soll in Zukunft geändert werden, und das hat auch unserer Oberschulbehörde, 3. Sektion, geändert durch eine neue Dienstanweisung ... und wir hoffen, daß diese Sache gute Früchte tragen wird.« (7. Sitzung, stenographische Sitzungen der Bürgerschaft zu Hamburg, 1919)

Der Abgeordnete Rode plädierte wie der Senat für Erprobung. Er sieht darin ein »Entgegenkommen gegen die berechtigten Forderungen der Hamburger Lehrerschaft«. »Freilich, dieses Entgegenkommen ist den Herren ja längst nicht weit genug, besonders nicht den Kreisen, die in der Lehrerschaft und in der Presse das große Wort führen.«

In mehr Autonomie der Schule und in der Schulleiterwahl sieht er die Möglichkeit einer Entmachtung des Staates heraufziehen: dem

»Staat, dem Träger des Schulwesens bei uns, soll jede Einwirkung in dieser Beziehung abgeschnitten werden.«

Vehement wehrt sich Dr. Bohnert gegen die Auffassung eines Abgeordneten Krause, SPD, die Einheitsschule und die Selbstverwaltung seien »durchberaten« und »reife Früchte«.

»... dieser Behauptung ist von unserer Seite immer widersprochen worden.«

Bremsend geht es weiter:

»Was die neue Schule, bei der die Grundschule von der höheren Schule drei bis sechs Jahre abschneidet, leisten wird, das wissen wir nicht und diesen Sprung ins Dunkle und Unklare – etwas Anderes ist es nicht, denn niemand kann uns heute sagen, wie sie im neuen Reich ausgestaltet sein soll – diesen Sprung ins Dunkle mache ich nicht mit. ... Halten Sie die höhere Schule, wie sie gewesen ist; da wußten wir, was wir hatten. Was wir an der künftigen Schule haben werden, wissen wir nicht. Gott gebe, daß ich mich irre, aber ich befürchte, daß sie leiden wird.«

Der Schulausschuss (eingesetzt am 28.3.1919) setzt die Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats außer Kraft, wonach der Schulleiter von Kollegium und Elternschaft gewählt werden sollte.¹ Gegen einen grundlegenden Reformversuch von historischer Bedeutung, der Engagement, Geduld und Korrekturen gebraucht hätte, setzte der

¹ Später wurde dann unter Bedingungen und für bestimmte Schulformen, das Recht auf Schulleiterwahl durch Kollegium und Elternschaft eingeführt.

Schulausschuss Gründe aus dem schulpraktischen Betrieb, das Neue damit abschließend. Als Gründe werden im Protokoll genannt: Der Schulbetrieb werde gestört, die Lehrer kennten einander noch nicht genug wegen der vielen Versetzungen, die es gegeben habe und gebe, zahlreiche Umschulungen von Kindern seien vorzunehmen – da muss die Revolution (die keine war) noch warten, möchte man ergänzen.

Im Übrigen ist den Debatten zu entnehmen, dass man nicht allzu viele Einzelbeschlüsse fassen wollte. Denn man wartete auf ein Reichsschulgesetz oder ein Reichsunterrichtsgesetz.

Schule und Bildung als Verhandlungsmasse

Schule und Struktur des Schulwesens waren in den Jahren 1919 und folgende umkämpft. Die Ordnung von Schule und Bildung sollte in der auszuarbeitenden und zu beschließenden Verfassung der neuen Weimarer Republik mit eigenen Artikeln bedacht werden. Tatsächlich jedoch blieben zahlreiche Artikel „Leerstellen“, zahlreiche Öffnungsklauseln markierten den Teil der Verfassung, der sich mit Schule und Bildung befasste. Das hieß: Vorläufig galt »die alte Ordnung«, die aus der Kaiserzeit stammte. SPD und DDP (deutsche demokratische Partei) hatten die Hoffnung gehabt, mit einem künftigen Reichsschulgesetz würden sich ihre demokratischen Ambitionen umsetzen lassen. Dazu kam es nicht – auch nicht in den folgenden Jahrzehnten. Wie war es dazu gekommen, dass in der Verfassung bezüglich Bildung und Schule so viel Unklarheiten blieben, obwohl es starke Mehrheiten für eine Demokratisierung des Bildungswesens, auch in der Lehrerschaft, gab?

Der Hintergrund des Fehlschlags waren Kontroversen und Uneinigkeit in einem anderen Politikfeld.

Die Wahl zur Nationalversammlung vom 19. Januar 1919 spiegelte schon den Streit zwischen den Linksparteien. Die USPD boykottierte die Wahl teilweise, die KPD boykottierte die Wahl vollständig. Das schwächte die Möglichkeiten für die Durchsetzung demokratischer, fortschrittlicher Positionen. Die SPD konnte nur mit der DDP und /oder dem Zentrum koalieren. Die SPD wollte eine achtjährige, weltliche Einheitsschule. Die DDP wollte die konfessionelle Trennung aufheben und die christliche Gemeinschaftsschule einführen. Das Zentrum wollte den Einfluss der Kirchen beibehalten.

Die verfassunggebende Versammlung stand mit den genannten Parteien der Regierungskoalition auch vor der Aufgabe, eine zustimmende Mehrheit zum Versailler Vertrag zustande zu bringen. Das gelang nicht, die DDP trat aus der Regierung aus. Das Zentrum nutzte die Chance und bot an, in die Regierung einzutreten und dem Versailler Vertrag zuzustimmen unter der Bedingung, dass die Konfessionsschulen und die bisherige schulische Ordnung beibehalten würden. So wurde schließlich der Versailler Vertrag angenommen, die Demokratisierung der Schule war in eine ungewisse Zukunft verschoben worden.

Bei späteren Wahlen ging der Einfluss der SPD und der DDP zurück. Konservative und rechtsextreme Kräfte wurden gestärkt, sodass ein Reichsschulgesetz, wie es sich Sozialdemokraten, Liberale und Linke vorgestellt hatten, nie zustande kam.

Die preußische Regierung (aus SPD und USPD) war nach dem »Weimarer Schulkompromiss« gezwungen, 1918 eingeführte Verordnungen, die den Religionsunterricht und die kirchliche Schulaufsicht im Sinne der Demokratisierung, Konfessionslosigkeit, Einheitsschule betrafen, zurückzunehmen. Trotz allen Reformbedarfs wurde

mithilfe eines von den Kirchen geforderten Rechtsgutachtens sichergestellt, dass das Volksschulerhaltungsgesetz von 1906 wieder zur Rechtsgrundlage wurde (!).

Die Proteste waren breit, aber wirkungslos. Die obrigkeitlichen Strukturen und Denkmuster hielten sich – bis in die Gegenwart, schreibt der Wikipedia-Autor in seiner Nachbetrachtung. (https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Schulkompromiss)

Verwaltung und Behörden waren also in ihrer inneren Verfassung wenig von republikanischem Geist und von republikanischer Praxis berührt. Obrigkeitliche Strukturen und Traditionen bestanden im Wesentlichen fort, wurden gar zu einem Rückhalt der republikfeindlichen Kräfte.

3 Fortbildungsschulpflicht und Schülerkontrolle

Auch wenn die Schulpflicht schon im 18. Jahrhundert eingeführt worden war, so dauerte es noch lange, bis man von einer Schulpflicht im heutigen Sinne sprechen konnte. Flächendeckend wurde die Schulpflicht mit der Verkündung der Weimarer Verfassung eingeführt. Bis dahin gab es eine Unterrichtspflicht – wie sie erfüllt wurde, blieb den Eltern überlassen. Mit der Schulpflicht musste der Staat Angebote bereitstellen und konnte somit auch den Schulbesuch kontrollieren und, im Falle des Versäumnisses, sanktionieren. Wie die Länder der Erfüllung der Schulpflicht nachkamen, wie sie kontrollierten und ggf. sanktionierten, dürfte unterschiedlich gewesen sein. Das zeigen Berichte des Besuchs einer Hamburger Delegation in Berlin. Wenn man die Aufzeichnungen der Hamburger Schulbehörde liest, bekommt man den Eindruck, dass sie in Hamburg sehr ernst genommen wurde. Die Lücken und Tücken der Kontrolle waren zahlreich und konnten kaum je befriedigend geschlossen und überwunden werden. Die Schülerkontrolle bezog sich in den ersten Jahren auf die Schüler und Schülerinnen der Fortbildungs- (Berufs-) Schulen.

3.1 Die ersten Jahre der Schülerkontrolle

Basis der Schülerkontrolle ist das Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht, durch Bekanntmachung vom 10. November 1919 in Kraft gesetzt. Mit großem Eifer bemüht sich die Behörde, alle Lücken zu schließen. Das erinnert an das Konzept, dass niemand verloren gehen dürfe. Der Eifer changiert zwischen Fürsorglichkeit und Nachstellung.

»Die Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen bittet ergebenst um baldige Zahlenangabe über die Verteilung der zur Entlassung aus der Volksschule kommenden in feste Lehrverhältnisse eintretenden Knaben und Mädchen auf die einzelnen Berufe, um den Direktoren die Klasseneinteilung und Aufstellung der Stundenpläne zu ermöglichen.« Vom 8.3.1919

Der »Zentrale für Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung zu Hamburg E.V.

»soll eine Übersicht derjenigen Jugendlichen, die aus dem 9. Schuljahr entlassen werden, der Behörde für das Gewerbe und Fortbildungsschulwesen zugeleitet werden.

Wir bitten ergebenst um Überweisung eines Schemas, nach dem die Listen aufzustellen wären, um den Zwecken der Behörde zu genügen.«

Die Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen schreibt:

»Es liegt aber im Interesse der Behörde, diese Kontrollanzeigen bei der Entlassung zu erhalten, weil die Fortbildungsschulpflicht sich unmittelbar an die Schulpflicht anschließt ... auch die Polizeibehörde sendet Anzeigen, sobald Schulentlassene zur selbstständigen Anmeldung gelangen. Es ist aber zu bezweifeln, ob dadurch alle Fortbildungsschulpflichtigen erfaßt werden. Da es möglich ist, daß Schulentlassene sich der Fortbildungsschulpflicht dauernd entziehen können, falls sie nicht bei der Schulentlassung erfaßt werden, bittet die Behörde, die Schulleitungen anweisen zu wollen, ihr bei Entlassungen die Kontrollanzeigen nach Vordruck 87 möglichst bald zuzustellen.« 1.10.1920

Es gibt immer Krisen und Neuerungsbedarf:

»Die Handhabung des Umlaufes der Überweisungszettel der Fortbildungsschulpflichtigen bedarf unbedingt der Neuerung. Eine ordnungsgemäße Durchführung ist voll-

ständig ausgeschlossen und steht somit im Widerspruch mit dem Fortbildungsschulgesetz.«

Ein Problem sind Mehrfachmeldungen, Berufswechsel, Wohnortwechsel etc. Entsprechend gibt es immer wieder Vorschläge dafür, wie verfahren werden sollte:

»Dieses Verfahren wäre nicht nur das Schnellste, sondern auch das Zweckmäßigste. Es wäre mit einer enormen Porto- und Formular-Ersparnis und Herabdrückung der Schreibarbeit auf ein Mindestmaß verbunden. Nicht zu unterschätzen dürfte ferner die Arbeitserleichterung in den ohnehin schon stark überlasteten Schulbüros sein.« schreibt in Vertretung ... (Brammerholz)

Am 25.9.1923 klagt der Direktor der staatlichen Handelsschulen über die Mehrarbeit, die Schulen entsteht, weil das Gesetz über die Fortbildungsschulpflicht nicht beachtet werde.

Mit Meldeamt und Polizeibehörde arbeitet die Schulbehörde eng zusammen. In den ländlichen Gebieten gibt es keinen Schulwart, deshalb soll Zuführung gleich durch die Polizei geschehen.

In einem Bericht des Schulpflegers Arnold Petersen heißt es am 15.12.1922:

»... hatte ich solche Schüler aufzusuchen, die trotz wiederholter Strafbescheide seit Monaten, teilweise seit mehr als einem Jahre, der Schule fern geblieben waren, leider fast immer ohne Erfolg. Durchweg erklärten mir die Schüler selbst oder deren Eltern, daß sie keinesfalls wieder zur Schule kommen würden, da sie von dem Arbeitsverdienst, der ihnen wegen Schulbesuchs entginge, leicht die Strafbescheide bezahlen könnten und dann noch einen guten Überschuß behielten. Der Hinweis auf die von jedem Staatsbürger zu erwartende Achtung vor dem Gesetz machte weder auf die Schüler noch auf die Eltern einen Eindruck: die Schule sei früher nicht gewesen, und man wolle sie jetzt auch nicht..

So ist die Schule diesen Familien gegenüber mit ihren Zwangsmitteln zu Ende, und wenn sie nicht darauf verzichten will, solche widerstrebenden Elemente herauszuziehen, werden nur zwei Maßnahmen zum Ziele führen, nämlich ...«

Petersen rät, die Strafen müssten erhöht werden und aufeinanderfolgende Strafbescheide müssten mit den sich addierenden Summen vollstreckt werden.

Der Staatsrat Dr. Bühl sieht die Angelegenheit nicht so einfach. In seinem Bericht über die Wirkung des veränderten § 8 des Fortbildungsschulgesetzes ist zu lesen:

»Eine schematische Erhöhung der Geldstrafen wird dem Problem einer Lösung der Frage des Schulzwanges nicht gerecht. Die Geldstrafe trifft in den meisten Fällen nur den Arbeitgeber, aber nicht die Eltern und Schüler, bei denen die Eintreibung der Geldstrafe an der Fruchtlosigkeit der Zwangsvollstreckung scheitert. Dem Arbeitgeber gegenüber bleibt die Geldstrafe wirkungslos, solange ihre Bezahlung lediglich ein Rechenexempel für die Geschäftskosten bedeutet ...

Die Geldstrafe aber so hoch hinaufzusetzen, daß sie tatsächlich dem Nutzen der Arbeitskraft des Schulpflichtigen übersteigt und dadurch für den Arbeitgeber zu einem empfindlichen Nachteil wird, erscheint ausgeschlossen.«

Die Summe wäre so hoch, dass sie »mit dem allgemeinen Rechtsempfinden nur noch mehr in Mißklang stehen [würde] und den Widerstand der Bevölkerung gegen die Durchführung des Gesetzes erst recht erhöhen [würde]«.

Der Staatsrat bringt die Kosten und den Ärger der Schulen und Behörden in Anschlag:

»Wäre es möglich, eine Gesamtaufstellung der bei allen diesen Dienststellen für die Durchführung des Schulgesetzes entstehenden Kosten zusammenzustellen, so würde sich wahrscheinlich ergeben, daß diese Kosten zu dem tatsächlichen Erfolg der Schülerkontrolle, nämlich zur Erzwingung des Schulbesuchs durch widerspenstige Schulpflichtige, in keinem Verhältnis stehen.«

Sein Lösungsvorschlag: Haftstrafe und zwangsweise Zuführung. Er verspricht sich etwas davon, dass diese Möglichkeit eine abschreckende Wirkung hätte. Die zwangsweise Zuführung müsse auch nicht durch uniformierte Beamte geschehen.

»Vielmehr müßte angestrebt werden, daß bei jeder Schule einem Bürobeamten, bei der allgemeinen Gewerbeschule für das weibliche Geschlecht vielleicht auch einigen Lehrerinnen bzw. Schulpflegerinnen für diesen Zweck die Eigenschaft als Hilfs-Polizeibeamte beigelegt würde.«

Es geht um »Einschärfung«, der Lehrer hat Formulare auszufüllen. Bei einer Direktorenkonferenz wird die Unzulänglichkeit des Gesetzes beklagt. Aus dem, was in den Akten nachzulesen ist, kann man nur schließen, dass man mit Verschärfung von Repression und mit Zwangsmaßnahmen dem Schulbesuch aufhelfen will. Erst einige Jahre später sind auch andere Töne zu vernehmen.

Erst einmal kommt es schlimmer. Auf Verfügung der Senatskommission für die Verwaltungsreform vom 4. April 1923 wird Personal abgebaut. Man soll sich nur noch um »schwerere Fälle« und um »böswillige Versäumnisse« kümmern. Die »Kontrolltätigkeit müsse mit dem verbleibenden Personal, vielleicht auch durch eine stärkere Heranziehung der Lehrer, durchgeführt werden«, 27.4.1923. Man ist der Überzeugung, dass mit den vorgesehenen Verschärfungen des Gesetzes ein besserer Schulbesuch hinzubekommen sei. Der bei der Sitzung anwesende Senator Schumann positioniert die Schülerkontrolle neu. Im Protokoll heißt es:

»Die ganze Schülerkontrolle müsse ... auf eine andere Basis gestellt werden, und zwar müsse die Kontrolle ... durch die Klassenlehrer ausgeübt werden. Herr Senator Schumann betonte, daß es sich für die Lehrer nicht um die Erledigungen einer Schreibearbeit, sondern um eine Erzieherarbeit handelt, die der Lehrer auszuüben habe. Das Büro soll dann erst eingreifen, wenn die Machtmittel des Lehrers erschöpft sind. Dann müsse jedoch mit aller Schärfe zugefaßt werden.«

Ein interessanter Zug ist da erkennbar. Unter dem Eindruck von Kürzungsmaßnahmen wird eine Tätigkeit, die rein bürokratisch und disziplinar aufgebaut war, zu einer Lehreraufgabe. Sie wird nun als „erzieherisch“ aufgeladen und geadelt eingeführt. Womit nahegelegt ist, dass der Lehrer sich mit dieser neuen Aufgabe in der Kontinuität seiner pädagogischen Verantwortung sehen und schon gar nicht Bedenken haben sollte, als verlängerter Arm der Staatsmacht im Sinne der Stiftung von Ordnung aufzutreten.

Eine Schulleiterin, Frau Direktorin Lensch, wird erwähnt. Sie berichtet, dass man so schon verfare, dass aber einige Lehrkräfte die übertragenen Aufgaben nicht ordnungsgemäß erfüllten. »Sie schlage daher vor, daß den Lehrern von der Behörde mitgeteilt werde, daß es sich um eine Volkserziehungsaufgabe handelt, die die Lehrer auszuführen haben.«

Die Arbeitsämter sollen bei arbeitslosen Jugendlichen kontrollieren, ob sie der Schulpflicht genüge tun – ein Netz staatlicher Aufsicht, dass über die jungen Menschen und ihre Eltern ausgeworfen wird.

»Drei Schulpflegerinnen ergänzen die Arbeit der Lehrerinnen durch Hausbesuche. Sie sind die Verbindung zwischen der Schule einerseits und dem Elternhaus, den Arbeitgebern, den Wohlfahrtseinrichtungen andererseits.«

Der Bericht einer Schulpflegerin zeigt, dass es im Wesentlichen prekäre Lebensverhältnisse sind, die den Schulbesuch behindern. Erwähnt werden einzelne Unternehmen, die gut kooperierten, sogar erhöhte Löhne zahlten. Sie plädiert dafür, solchen Arbeitgebern entgegenzukommen, indem man auf ihre Wünsche nach Vermittlung von Spezialwissen an die Schüler eingehe..

In einem Bericht – »Richtlinien und Tätigkeitsbericht der Schulpflege an den staatlichen Gewerbeschulen für das weibliche Geschlecht« – der Schulpflegerinnen, aus dem Jahr 1927 heißt es: »Die büromäßige Erledigung durch Mahnungen und Strafanträge ergab nicht die gewünschte Besserung ...« Erwähnt wird die Beantragung von Schulpflegerinnen durch die oben erwähnte, spätere Direktorin Frau Dr. Lensch, danach erhielten Lehrerinnen Unterrichtsentlastung, um mit Eltern und Arbeitgebern zusammenzuarbeiten. Man bekomme dabei »traurige soziale Ursachen ...« zu sehen;

»Aufklärende Ermittlungsarbeit« nahm breiten Raum ein. »Durch die Fühlungnahme mit den häuslichen, wirtschaftlichen Verhältnissen erschlossen sich uns aber erst die eigentlichen Aufgaben der *schulpflegerischen* Tätigkeit.« (Hervorhebung im Original)

»Die Erziehung dieser Jugendlichen ist unserer Schule anvertraut. Wir können diese schwierige Aufgabe nur in Angriff nehmen, wenn wir die Doppelseitigkeit dieser Aufgabe klar erkennen. Es handelt sich für uns darum, individuell und soziologisch eine klare Blickrichtung zu finden.

Dazu müssen wir uns zunächst die Milieukenntnisse verschaffen, wir müssen die Umwelteinflüsse kennen, um überhaupt erzieherisch wirken zu können. Das Mädchen soll mit 3 Lebenskreisen fertig werden: Familie – Arbeitsstätte – Schule.

Zerrüttete Familienverhältnisse, grausame Wohnungsnot können nicht der Boden für das wirkliche Gedeihen eines jungen Menschen sein, wenn die Schule noch soviel von guter Lebensgestaltung lehrte«.

Einfühlung und Fachlichkeit sind wesentlicher Bestandteil der *schulpflegerischen* Arbeit, wie sich unschwer erkennen lässt. Die Schulpflegerinnen, Kollegen und Schulleiter sind stolz auf diesen Ansatz.

Scheint hier durch, welche Seite des Lebens in Gesetzen und bei ihrer Durchsetzung ignoriert wird? Und wie sehr der Glaube an die Durchsetzbarkeit und Planbarkeit eines administrativ verordneten Lernens Fiktion ist? Schließlich heißt es: »So weitete sich unsere Arbeit aus zur *Schulfürsorge* in *sozialer, erzieherischer* Richtung.« Diese Passagen lesen sich wie ein Plädoyer für die Ganzheitlichkeit eines pädagogischen Ansatzes, der auf Autonomie, persönlicher Beziehung und Vertrauen angewiesen ist – also durchaus querstehend zur behördlich disziplinaren Sicht und sie relativierend.

Die zwiespältige Zugehörigkeit zu einem System, das den Bürger

- eines Teils seiner Selbstbestimmungsrechte raubt (wenn auch, wie es glauben macht, zu seinem Besten),

- ihm kaum demokratische Ein- und Mitwirkung gestattet
- und soziale Sicherheit nicht ermöglicht

wird erkennbar. Die Arbeitsweise und die Mahnungen klingen wie eine Erinnerung an die Zeit, als nach 1918 eine verbreitete Aufbruchstimmung in Gesellschaft, linker bis liberaler Politik und Lehrerschaft herrschte und man mit Reformpädagogik, lebensweltlichem Bezug und Demokratisierung Schule erneuern wollte.

Die Wirkung der Schulpflegerinnen beruht in hohem Maße auf der *persönlichen Beziehung*, die sie in einem formellen, bürokratischen Ordnungssystem, in dem es noch Spielräume und Nischen gibt, herstellen können. Dabei können und wollen sie in einem Bericht nicht die eigene Behörde infrage stellen. Mit der Bekundung von vereinbarten Kooperationen mit anderen Ämtern versuchen sie zu zeigen, dass sich mit Vertrauen und Austausch die Ziele für die Jugendlichen und Familien am ehesten erreichen lassen. Man kann den Eindruck bekommen, dass sie sich erhofften, damit den Rücken für ihre sozialpflegerische Arbeit freizuhalten. Die Schulpflegerinnen versprechen sich von einer gegenseitigen Meldepflicht von Jugendamt und Schule (die schon 1921 vereinbart wurde), »dass eine beginnende Verwahrlosung viel schneller jetzt erfaßt werden kann«. Arbeitsfürsorge, Berufsberatung und Erwerbslosenfürsorge sollen in die Kooperation einbezogen werden.

»In den angeführten Wegen und Zielen einer sozial-pädagogischen Betreuung erscheint uns die Möglichkeit einer organisch gegliederten Vielseitigkeit der Jugendwohlfahrtsarbeit überhaupt zu liegen.«

Ihre Schulpflegearbeit stellen die Schulpflegerinnen in den Kontext einer Forderung des Deutschen Lehrervereins. Jugendwohlfahrtspflege sei ein Gebiet der Erziehung. *Schule als Volkserziehungsanstalt* müsse in den *Mittelpunkt der Jugendwohlfahrtsarbeit* für alle ihr anvertrauten werden. Man müsse über den »reinen Unterrichtsbetrieb« hinaus. Schule sei als Jugendwohlfahrtsaufgabe zu sehen. Die Schulpflegerinnen stellten sich damit an die Seite einer Organisation, die den Weimarer Schulkompromiss heftig kritisiert hatte, den obrigkeitlichen Ideen und Strukturen, die sich durchgesetzt hatten, ablehnend gegenüberstand. Positionen, die in der staatlichen Verwaltung kaum einen Widerhall gefunden hatten. Die Schulpflegerinnen scheinen von einer idealisierten Zusammenarbeit der Ämter auszugehen, die in einer politisch-demokratisch legitimierten und kontrollierten Gesellschaft möglich erscheinen. Von den tatsächlichen Verhältnissen in einer obrigkeitlichen, hierarchischen Behörde scheinen sie, entpolitisiert oder resigniert, abzusehen. Sie formulieren ihre Ideale als Empfehlung an eine Behörde, die nach anderen Leitlinien funktioniert.

In der Hamburger Lehrerzeitung vom 25.6.1927, Nr. 26 erscheint der erwähnte Bericht nahezu identisch¹.

3.2 Am 5. November 1930

gab es eine Besprechung aller an der Schulfürsorge (damit scheint hier eine Aufgabe und Tätigkeit gemeint zu sein, nicht eine umrissene Organisation) beteiligten Behörden, die von der Oberschulbehörde einberufen worden war. Ende der 1920 er Jahre bis in die 1930 er Jahre hinein sieht sich Schule in ihren Erziehungs- und Unter-

¹ Die Quelle der Zitate dieses Abschnitts ist die Akte StA HH 361-8II_FIId1 des hamburgischen Staatsarchivs

richtensbemühungen mit den Folgen schwierigster sozialer und ökonomischer Verhältnisse konfrontiert. Um hier Lösungen zu finden, kooperierten in manchen Bezirken beteiligte Behörden und versuchten, die Zusammenarbeit zu verbessern.

Insbesondere Schulentlassene aus den Hilfsschulen hatten und machten Probleme, »da diese Kinder den Anforderungen des Wirtschaftslebens nicht gewachsen sind. Die Weiterleitung zur Berufsberatung wurde verbessert. »Die Abteilung VI des Jugendamts kam zum Zuge mit Heimunterbringung bzw. Arbeitserholungsfürsorge, kurzfristige[r] Erholungsverschickung ... Lehrbeihilfe[n], psychiatrische[r] Untersuchung.« Man möchte die Schulfürsorge auf die Schulanfänger ausweiten und die Schulfreie feststellen.

»Als Ziel der Schulfürsorge soll schließlich gelten, nicht allein Einzelarbeit zu leisten, sondern allgemeine Nöte aufzuzeigen und durch systematische Zusammenarbeit Abhilfe zu schaffen.« (StA HH 361-2 VI/1540)

In den Jahren 1931 und folgende scheint es Bemühungen zu geben, die Schülerfürsorge als gemeinsame Aufgabe mehrerer Ämter in größerem Maße zu etablieren. Die Jugendbehörde ist hier offenbar in der Verantwortung, muss aber mehrere Male die Schulbehörde vertrösten, weil besondere Arbeitsbelastungen, Vertretungspflichten die guten Absichten haben scheitern lassen (aaO). Für das Jahr 1933 werden dann Terminvorschläge für Besprechungen verschickt. Wie die Zusammenarbeit dann erfolgte, ist aus den Unterlagen nicht erkennbar.

1932 / 33 gab es in der Schülerkontrolle, der Schulfürsorge, der Schulpflege erhebliche Unruhe. Sie wurde ausgelöst durch eine Senatskommission für die Verwaltungsreform. Es gab Stellungnahmen von Beamten unterschiedlicher Hierarchiestufen der Behörde, von Schulleitern, Kollegien und Schulpflegerinnen. Für die Dienststelle Schülerkontrolle wurde der Vorschlag gemacht: »Aufhebung des Schulpflegedienstes bei den allgemeinen Berufsschulen für die weibliche Jugend und Überleitung dieses Dienstes auf die Dienststelle Schülerkontrolle.« Die Arbeit der Schulpflegerinnen unterscheidet sich nicht von der im Schulpflegedienst bei der Dienststelle Schülerkontrolle tätigen Büroangestellten.

Vorteile solcher Eingliederung seien, dass die einheitliche Behandlung aller Berufsschulpflichtigen möglich sei, dass Einsparungen erzielt werden könnten, weil das Gehalt eines Büroangestellten niedriger sei als das einer Gewerbelehrerin. Dagegen erhebt sich Widerspruch.

»Der Vorschlag wirkt im höchsten Grade peinlich durch seine völlige Unkenntnis von pädagogischem Sinn und Inhalt der Wirksamkeit der Schulpflegerinnen (S.K. verwechselt die äußeren Funktionen des Ermittlers mit den sozial-hygienischen, sozial-fürsorgerischen und sozial-pädagogischen Aufgaben der Schulpflegerinnen). Der Vorschlag wirkt darüber hinaus grotesk angesichts eines vor aller Augen sich vollziehenden Massenverfalls von Jugendkraft und Jugendgesundheit und angesichts der ernstesten Beunruhigung um das Jugendschicksal, wie sie gerade jetzt alle ernsthaften und verantwortungsbewussten Kreise in Deutschland antreibt zu einem letzten Einsatz von Kraft und Mitteln ...

In dieser Situation müsste eine Erweiterung des Schulpflegedienstes eventuell auf Kosten des Unterrichts, nicht aber seine Aufhebung beantragt werden.«

Eine Schulärztin meldet sich zu Wort, die gerade die Vertrautheit der Schulpflegerinnen als Pädagoginnen und Kolleginnen mit der Schule für die Wirksamkeit der

Arbeit hervorhebt. Kollegium und Schulpflegerinnen melden sich zu Wort. Die Schulpflegerinnen seien mit dem Schulbetrieb vertraut, eine große Rolle spiele auch das Geschlecht der Schulpflegerinnen. Sie bezweifeln, dass männliche Büroangestellte gleiche Wirkung haben könnten. Gegen die Widersprüche erhebt der Direktor der Schülerkontrolle Einspruch. Ihm gehe es darum, dass nach einheitlichen Grundsätzen an der Dienststelle verfahren werde. Er macht geltend, dass es keinen Grund gebe, weshalb der Nicht-Berufspädagoge nicht auch eine pädagogische Einstellung haben solle¹.

Am 31.3.1933 muss es eine Verfügung der Neuregelung der Schülerkontrolle gegeben haben, die die Schulpflegearbeit einschränkte. Von den staatlichen allgemeinen Berufsschulen für die weibliche Jugend, das sind vier Kollegien, geht noch einmal der Versuch aus, Senator Witt um eine Unterredung zu bitten. (StA HH/361-2VI/Bd1-11). Wie es tatsächlich mit der Schülerkontrolle und dem Schulpflegedienst weiterging, ist aus den mir zugänglichen Akten nicht erkennbar. Zu vermuten ist allerdings, dass die Schülerkontrolle im Sinne der »Schulzucht« tätig wurde und die verstehende, unterstützende Beratung der Schulpflege zurückging.

Nach der Machteroberung der Nationalsozialisten nahm der Einfluss der formal nicht-amtlichen nationalsozialistischen Volkswohlfahrt zu. Sie und die Hitler-Jugend rissen mehr und mehr Aufgaben an sich, bedrängten Schulbehörde und Jugendamt in ihrem Sinne. Kontrolle übten nun Organisationen und Personen aus, die der NSDAP angehörten oder ihrer Ideologie nahestanden. In den Akten zum Stichwort Schülerkontrolle findet sich kaum etwas dazu.

Berichte allgemeiner Verwahrlosung von Jugendlichen, die spätere Einrichtung von polizeilichen Jugendschutzlager, der „Notwendigkeit“, sich gegen den „Verfall“ zur Wehr zu setzen, lassen die Vermutung zu, dass die Jugendfürsorge wie auch die Schulfürsorge einerseits die offensichtlichen Notlagen (Nahrung, Kleidung) lindern wollten, bei „Fehlverhalten“ der Verarmten und der aus der Bahn Geworfenen jedoch einen repressiven Weg einschlugen. Nicht wenige derjenigen, die in Jugendschutzlager eingeliefert wurden oder davon bedroht waren, dürften den »Asozialen« und den Kandidaten der »Berufsverbrecher« zugeordnet worden sein. Sie waren von »der Vernichtung durch Arbeit« und von der Einlieferung in Konzentrationslager bedroht.

3.3 Schülerkontrolle/Schulfürsorge ab 1933

Den Begriff der Schülerkontrolle fand ich in den Aufzeichnungen seit 1933 bis 1945 kaum mehr. In der Regel taucht nun der Begriff der Schulfürsorge auf. Sie stand ganz im Zeichen der Erreichung nationalsozialistischer Ziele. Die neuen Machthaber fanden in den überlieferten Strukturen des Ständestaats für sie geeignete Möglichkeiten der Steuerung und Einflussnahme vor. Sie konnten mit ihren Konzepten der Elite, der rigorosen Auslese, ihrem Rassebegriff nahtlos an vorhandene Mechanismen und Abläufe anknüpfen. Lediglich die Inhalte mussten sie noch ihren Zielen anpassen.

Theodor Breckling² war in den 30 er und 40 er Jahren leitend und in verantwortlicher Position in der Schülerkontrolle / Schulfürsorge und Schulgesundheitspflege tätig. 1928 und in den Folgejahren führten ihn immer wieder Fahrten in das Erholungsheim Wenningstedt der Oberrealschule Bogenstraße in Hamburg. Er nahm an

¹ Wer will, mag hier eine Neigung zu Deprofessionalisierung der Beratung im Namen rationaler bürokratischer Steuerung erkennen.

² die folgenden Angaben stammen aus der Akte A 1662 beim Staatsarchiv Hamburg

Kongressen auf Reichsebene teil, die sich mit der Entwicklung der Erholungsfürsorge oder der Förderung der Jugend im Allgemeinen befassten.

Im Mai 1933 wurde der Studienrat Theodor Breckling vorläufig vom Unterricht befreit, vermutlich um sich vollständig den Aufgaben der Schülerkontrolle/Schulfürsorge widmen zu können. Seit 1.10. Oktober 1933 ist Theodor Breckling Leiter der »Dienststelle Schülerfürsorge«, die sich mit den Angelegenheiten der Schülerfürsorge und Schulgesundheitspflege beschäftigt, wie es in einem Schreiben der Landesunterrichtsbehörde an die Leitungen sämtlicher Schulen heißt. Für die Fragen der Milchspeisung hält Theodor Breckling »unmittelbare Fühlung mit dem Reichskommissariat in Berlin«. Die Landesunterrichtsbehörde erfüllt es mit Stolz, dass Theodor Breckling »für die Durchführung der Milchspeisung im ganzen Reich herangezogen worden ist und sich auch sofort für diese Arbeit zur Verfügung gestellt hat.«

Die Dienststelle ist dafür zuständig, Gefährdungen der Jugend abzuwehren, gegen Diebstahl, Verrohung und Verwahrlosung aufzutreten. Die Jugend sollte auch gesundheitlich ertüchtigt werden, um den Einsatz in Industrie und Landwirtschaft leisten zu können, ebenso wie um für den späteren Kriegseinsatz (Wehrkraft) bereit zu sein. In einem Bericht, vermutlich des Jugendamts, ist nachzulesen, dass die Jugend drohte, nicht den nationalsozialistischen Idealvorstellungen zu entsprechen. Jugendliche interessierten sich für amerikanische Unkultur, Familien zerbrachen, weil die Väter im Krieg verstorben waren oder an den Fronten kämpften, die Mütter sich mit Lebenssicherung und Arbeit aufrieben und eine geordnete Erziehung kaum sichern konnten. Die Ernährungslage für Kinder und Jugendliche, die sich in Entwicklung befanden, war höchst problematisch. Die Bombenangriffe der Alliierten verhinderten ein zuverlässiges und gesichertes Lebensgefühl. Die Schulfürsorge stand vor der Aufgabe, ein Minimum an Zusammenhalt für den nationalsozialistischen Staat zu organisieren.

Theodor Breckling war mit seiner Dienststelle eine Schnittstelle zwischen Jugendamt, nationalsozialistischer Volkswohlfahrt und Schule. Von der NSV ging ein Druck auf Schule und Jugendamt aus. Ein Prof. Dr. Sievert beschreibt die Abläufe, wie mit auffälligen Jugendlichen zu verfahren sei. Das Jugendamt hatte Aufgaben an die NSV abzugeben gehabt und sah sich einer ideologisch geprägten Vorsorge verpflichtet. Wegen ihrer weitreichenden Kontakte – nicht zuletzt auf der Basis von bewusster oder unbewusster Denunziation – in die »Blöcke und Zellen« der Wohngebiete hinein, wählte sich die NSV der Schul- und Jugendbehörde überlegen.

Theodor Breckling war ursprünglich Studienrat an der Oberrealschule an der Bogenstraße (später Bismarck-Oberrealschule) gewesen. 1938 war er zum Oberstudienrat ernannt worden. Mit Schreiben vom 30.1.1944 des Reichsstatthalters Hamburg wird er noch einmal befördert:

»Hiermit weise ich Sie in eine freie Oberstudiendirektorstelle der Gruppe A 2 b der Reichbesoldungsordnung mit Wirkung vom 1.1.1944 ein«.

Freistellungen und Beurlaubungen für seine Dienstreisen 1928 bis 1933 sind von Karl Züge unterzeichnet, der Schulleiter an der Bogenstraße war. Dieses Kollegium bestand aus vielen Reserveoffizieren, wie auch Theodor Breckling einer war. »Aus dem Kollegium gingen ... einflussreiche Personen der Hamburger NS-Schulgeschichte hervor«, wie Hans-Peter de Lorent schreibt¹.

¹ Hans-Peter de Lorent, Täterprofile, Landeszentrale für politische Bildung Hamburg,

Wie Züge war auch Theodor Breckling 1933 in die NSDAP eingetreten. Als Träger des Eisernen Kreuzes I. und II. Klasse und des hamburgischen Hanseatenkreuzes passte er wohl in das Milieu der Bismarck-Oberrealschule. Beide wurden nach der Befreiung vom Nationalsozialismus in das Zivilinternierungslager Neuengamme eingeliefert, beide waren nach dem Krieg in der Schülerkontrolle / Schulfürsorge tätig. Karl Züge wurde für einige Jahre Nachfolger des 1948 verstorbenen Theodor Breckling.

In einer »Unabkömmlichkeitserklärung« gegenüber dem »Reichsverteidigungsreferenten« werden die Aufgaben der Dienststelle Schulfürsorge und ihres Leiters erkennbar:

»Der Oberstudienrat Breckling ist Leiter der Dienststelle Schulfürsorge. Er hat als solcher neben anderen fürsorgerischen Maßnahmen im Einvernehmen mit der Sozialverwaltung die Schulspeisung bedürftiger schwächlicher Kinder und die Frühstücksspeisung in den Hamburger Schulen durchzuführen sowie alle Schularztfragen, insbesondere die Tuberkulosefürsorge für gefährdete Kinder, zu bearbeiten. Da im Kriege die Durchführung fürsorgerischer Maßnahmen für Schulkinder besonders wichtig ist und der Schulverwaltung eine mit diesen Arbeiten vertraute Vertretungskraft für den Leiter der Dienststelle Schulfürsorge nicht zur Verfügung steht, ist die Zurückstellung des Oberstudienrats Breckling vom Heeresdienst im öffentlichen Interesse dringend erforderlich.«

Es existiert ein »Ausweis« vom 7.4.1945, welcher besagt, dass

»Theodor Breckling ... für die Schulverwaltung doppelt uk-gestellt [ist] und bei Eintritt des SS-Falls ausschließlich der Schulverwaltung zur Verfügung [steht.] Vereinbarung zwischen dem Generalkommissar für die Verwaltung und der Gauleitung der NSDAP vom 13.3.45)«

Er wird als »Gefolgschaftsmitglied« bezeichnet. (StA HH A 1662)

Am 22.3.1945 informiert Theodor Breckling »An die in Betrieb befindlichen Schulen und Berufsvorbereitungslehrgänge« über eine Kleiderspende für die Schulabgänger.

Senator Landahl schreibt am 10.10.1946, nach Ende des Zweiten Weltkriegs, an den Präsidenten des Landesarbeitsamts, man möge Breckling vom Arbeitseinsatz zurückstellen. Aus dem Schreiben geht hervor, dass der Senator den Antrag bei der Militärregierung gestellt hatte, Breckling aus dem Zivilinternierungslager zu entlassen. Er möchte die »fachlichen Erfahrungen in der Betreuung von Schulkindern in Ferienheimen« wieder nutzen.

Am 6.2.1947 schreibt die Education Control, dass Theodor Breckling unter Bedingungen wieder eingestellt werden kann. Sein Arbeitsvertrag solle für drei Jahre kündbar sein. Bei einer lebenszeitlichen Beschäftigung dürfe er als Studienrat in der Verwaltung eingesetzt werden, aber nicht als Lehrer.

Nun fand sich aber doch nicht rasch eine Arbeitsstelle, wie man nach dem Einsatz des Senators für Theodor Breckling hätte vermuten können. In einem Schreiben eines Herrn »Zeck« aus dem Landesjugendamt an den »Lieben Genosse(n) Schröder« (Oberschulrat in der Schulbehörde):

»Nach Überlegung im Verein mit der Frau Senatorin muss ich Ihnen leider mitteilen, dass wir zur Zeit keine Verwendung für den Studienrat Breckling haben.«

Die Stellensuche geht weiter. In einem Ersuchen vom 8.3.1947 an das Jugendamt Hamburg heißt es:

»Er wurde 1945 zunächst aus dem Amte entlassen, weil er Pg. von 1933 war. Da er sich aber nie parteipolitisch betätigt hat und nachweisen konnte, daß er Mitglied der Partei nur auf Druck seines vorgesetzten Schulleiters¹ geworden war, hat der Berufungsausschuß seinem Einspruch stattgegeben und ihn wieder als Studienrat bestätigt allerdings mit der Einschränkung, daß er nur in der Verwaltung eingesetzt werden darf und nicht im Unterricht.«

In der Dienststelle Schülerfürsorge könne niemand herausgenommen werden. An das Jugendamt würde man ihn abordnen, so dass »das Jugendamt keine Stelle zur Verfügung zu stellen braucht.« Aber auch das Jugendamt hatte keinen Bedarf.

Am 11.6.1947 war eine Lösung für die Personalie gefunden. In einem gesonderten Vertrag erhielt Theodor Breckling mit spezieller Dienstanweisung seine neuen alten Aufgaben:

- Aufgaben der Schülerkontrolle auf neue Grundlagen zu stellen
- Aufmerksamkeit auf soziale und pfliegerische Maßnahmen zu richten
- »Es ist zu überprüfen, in welchem Ausmaße die Schulverwaltung die schulpflichtige Jugend, wenn besondere soziale oder erzieherische Maßnahmen erforderlich werden, betreuen kann. Dies sollte durch engere Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, der Sozialverwaltung und ihren örtlichen Fürsorgeeinrichtungen und den Gerichten, vornehmlich dem Jugendgericht, erreicht werden können. Die Schulverwaltung will in Zukunft ihre Aufgaben auf diesem Gebiet erweitern. Eine größere Anzahl von schulpflichtigen Kindern ist in Hamburg noch nicht von der Schulverwaltung erfaßt worden. Es sind Maßnahmen zu treffen, um alle diese Fälle festzustellen und den Schulbesuch dieser Kinder zu sichern. Auch hier wird es einer Behandlung der Fälle in erzieherischer und sozialer Hinsicht nach der Einschulung bedürfen. Die Schülerkontrolle untersteht in Zukunft dem Referenten für die Jugendbetreuung – zur Zeit Schulrat i. V. Duus –. Ihm ist Herr Breckling mit seiner Arbeit direkt verantwortlich; er hat den Referenten laufenden über seine Absichten und Maßnahmen zu unterrichten. ...«

Konfliktfrei war diese Lösung nicht, wenngleich in einer Niederschrift nicht erkennbar wird, worin der Konflikt bestanden haben könnte. Vom anwesenden Verwaltungsdirektor Saß wird festgehalten,

»Daß die Überweisung von Herrn Breckling an die Dienststelle Schülerkontrolle in der Beamten- und Angestelltenschaft ... einige Mißstimmung hervorgerufen habe. Man hätte sich eine Aussprache über die Aufgaben des Herrn Breckling gewünscht. Leiter der Dienststelle Schülerkontrolle bleibe nach wie vor Herr Stadtoberinspektor Husfeld.

Herr StR Breckling sei als Hilfsreferent der Herren Oberschulrat Schult und Schulrat i.V. Duus anzusehen und habe das Recht, Anweisungen über die Durchführung der Arbeiten in pädagogischer und fürsorglicher Hinsicht zu erteilen.«

¹ Dazu noch eine kleine Anmerkung: Der Schulleiter, der angeblich Druck auf Breckling ausgeübt hatte, war Karl Züge. Der hatte sich selbst darauf berufen, immer eine unpolitische Haltung gehabt zu haben; er sei gezwungenermaßen in die Partei eingetreten. Hans Peter de Lorent konnte allerdings in »Täterprofile« belegen, dass Karl Züge massiv die nationalsozialistische Wende betrieben hatte. Wie auch andere Fälle zeigen, muss man in Rechnung stellen, dass die beteuerte Unschuld oft unglaublich ist.

4 Von der Schülerkontrolle/Schulfürsorge zur Schülerhilfe – ein Neubeginn?

Man darf nach den bisherigen Ausführungen davon ausgehen, dass es sich bei der Schülerkontrolle um eine behördliche Einrichtung handelte, die eine staatliche Ordnungsfunktion erfüllte. Es ging darum, staatliche Regeln gegenüber Staatsbürgern durchzusetzen und aufrechtzuerhalten. Auch die Sicherung von Nahrung und Kleidung, der Schutz vor ärgster Armut hatte die Funktion, Ordnung und Legitimität staatspolitischer Organisation zu gewährleisten. Anderes würde die staatliche Autorität vollends in Zweifel ziehen. In welchem Maß darin persönlichkeitsbildende, Mündigkeit fördernde und demokratisierende Elemente enthalten sind, bleibt offen.

4.1 Beratung als staatliches fürsorgerisches Handeln

Welchen Charakter die Schülerkontrolle – dieser Begriff taucht nun wieder auf, wie auch der der Schulfürsorge – haben konnte und sollte, scheint schon 1947 diskutiert worden zu sein. Die erfassende administrative Tätigkeit scheint nachrangig geworden zu sein. Immerhin war schon vom Senator der Hinweis gegeben worden, dass man auf Strafen zur Erfüllung des Schulbesuchs so weit wie möglich verzichten sollte. Die Erfüllung der Schulpflicht war aber nach wie vor das Hauptmotiv der Schülerkontrolle, wenngleich mit angemesseneren, sozialen Mitteln. Die sozialen und erzieherischen Ansätze sollten Vorrang haben. Der Büroangestellte Sorber sagt laut Protokoll der schon erwähnten Sitzung vom 19.7.1947:

»daß er und die übrigen Ermittler der Dienststelle Schülerkontrolle den Schülern stets helfend gegenübergetreten seien in enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Sie hätten sich niemals als ausführende Organe der Schulpolizei gefühlt und seien, soweit es die Verhältnisse zuließen, stets fürsorgerisch tätig gewesen. Das Eingreifen des Herrn Studienrat Breckling habe gelegentlich verstimmend gewirkt.« (StA HH/361-2 VI/2249)«

War der Studienrat Breckling im Sinne der ihm zugedachten speziellen Dienstanweisung tätig geworden und hatte die soziale und pflegerische Ausrichtung betont? Oder verlangte er mehr Disziplinierung? Ob er sich zurecht einmischte, kann ebenso wenig beurteilt werden, wie die Möglichkeit eines Übereifers, um seine Kooperationswilligkeit zu belegen. Was aber mindestens ebenso ins Auge fällt, ist, dass der Büroangestellte Sorber und seine Kollegen davon auszugehen scheinen, dass sie Helfer sind und als solche wahrgenommen werden wollen. Und keineswegs als Amtspersonen, ausgestattet mit staatlicher Macht und Autorität.

Ähnlich klingt das in einem Bericht des Herrn Husfeld. In einem Bericht heißt es:

»Die schulpolizeilichen Angelegenheiten werden in der DSK nach wie vor in väterlicher Weise erledigt. Die Schülerkontrolle muß daher in Anspruch nehmen, daß sie weder zu streng noch zu mild war. Husfeld« (StA HH/361-2 VI/2249 -19/20)

Die folgenden Monate und Jahre der Schülerkontrolle sind von Abstimmungsproblemen mit anderen Ämtern gekennzeichnet. Zumindest für das Rechnungsprüfungsamt schien die Arbeit von Jugendbehörde und Schulbehörde in diesem Punkte sehr ähnlich zu sein. Parallele Wahrnehmung eines Staatsinteresses, Beobachtung, Kontrolle und Heranziehung schienen klärungsbedürftig.

Die Strafbefugnis von Schülerkontrolle und Schulpolizei war auf das Amtsgericht und das Jugendgericht übergegangen. Jedoch spielten Schülerkontrolle und später die

Schülerhilfe in Bezug auf straffällige Jugendliche, also auch die Kooperation mit Gerichten und Justiz, eine wichtige Rolle. Die Ausrichtung der Schülerkontrolle auf soziale und pflegerische Aufgaben schuf offenbar unklare Zuständigkeiten zwischen Schulbehörde und Jugendamt, man schien sich ins Gehege gekommen.

Der Beobachtung und Heranziehung konnte sich niemand, der auffällig wurde, entziehen. Bei aller sozialen und menschenfreundlichen Gestik, die die Ämter zeigten und mit der sich Mitarbeiter identifizieren mochten: Die Sanktionsmöglichkeit und das hierarchische Machtgefälle blieben – über die unterschiedlichen Epochen hinweg. Schulbehörde und Jugendbehörde können sich da kaum unterscheiden. Karl Züge, Nachfolger von Theodor Breckling, schreibt:

»Eine wirkliche Abgrenzung des Arbeitsbereichs zwischen Schulbehörde und Jugendamt unter pädagogischem Gesichtspunkte ist nicht möglich. Durch die sozialpädagogische Ausrichtung der Dienststelle Schülerkontrolle gliedert sich diese auf eigenständige Weise als Vertretung der Schulbehörde in das System der Jugendbetreuung ein und erfüllt damit eine wesentliche Aufgabe, die in der Richtung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendbehörde dient.«

Dieses Zitat ist ein Ausschnitt aus einer Stellungnahme, die deshalb erforderlich geworden war, weil das Rechnungsprüfungsamt geklärt haben wollte, wie sich denn die Aufgaben von Schulbehörde und Jugendamt bei der sozialen und pflegerischen Ausrichtung der Schülerkontrolle unterschieden.

Die Berichte von Karl Züge vermitteln darüber hinaus ein Bild, welches die Einwirkungsmöglichkeiten der Schülerkontrolle auf Jugendliche angesichts der sozialen Lage relativiert: Berufsschulpflichtige Jugendliche finden in großer Zahl keine Arbeit; oder sie werden entlassen, wenn sie die Schule besuchen; Familien mit niedrigstem Einkommen können sich das Fahrgeld nicht leisten; der Arbeitsmarkt für Mädchen ist schwach. Züge schlägt vor, die Schule auf Sonnabend zu verlegen, die Schulbehörde solle Fahrgelder einwerben, die Sozialbehörde solle Familien beistehen.

Kontrolle und auch ein sozialer/pädagogischer Ansatz konnten nur wenig ausrichten, wenn die materielle und mentale Lebensgrundlage nicht gegeben war. Arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen erst hätten eine Basis für die moralische Berechtigung von Ansprüchen des Schulbesuchs geben können.

Im Jahr 1953 kam es zu einer Änderung der Organisationsform. Parallel zur Schülerkontrolle hatte es noch die Schulfürsorge gegeben. Im Vorfeld holte der Landesschulrat Matthews drei Stellungnahmen von Beteiligten ein. Sie ermöglichen einen kleinen Einblick in Selbstverständnisse und Absichten einer zukünftigen Schülerkontrolle.

Die Schulfürsorge geht auf privates Engagement seit den 1880er Jahren zurück. Sie beruhte auf Spendentätigkeit reicherer Bürger und auf Ehrenamtlichkeit. Für Koordinationsaufgaben stellte die Schulbehörde zwei Lehrerstellen zur Verfügung. Die Aktiven hatten sich ein System der Beratung, Kontrolle und demokratischer Selbstverwaltung geschaffen. Zu den Aufgaben zählte, sozial schwache Familien zu unterstützen, die leibliche Fürsorge mit Speisen, Kleidung und Erholungsaufenthalten zu fördern. Zahlreiche Lehrer/innen waren in diesem Rahmen für das Wohl von Schülern ehrenamtlich aktiv. Der Berichterstatter plädierte dafür, demokratische, wie ehrenamtliche Strukturen beizubehalten.

Mal heißt es, die Schulfürsorge (zeitweilig ist auch von Schülerfürsorge die Rede) sei ganz überwiegend, die Schülerkontrolle in gewissem Umfang sozialer Natur. An

anderer Stelle wird dargelegt, dass von vier Bereichen, die Jugendamt und Schülerkontrolle bearbeiten, drei unterschiedlich seien.

Das Organisationsamt möchte die zwei Lehrerstellen der Schulfürsorge mit Verwaltungskräften besetzen, wovon Matthewes abrät. Einer der Stellungnehmenden schlägt den Bogen zu den Reformbemühungen, die nach dem Ersten Weltkrieg scheiterten: Schule solle zu einer Erziehungs- und Lebensgemeinschaft ausgestaltet werden. Wegen einer Pädagogisierung der Schülerkontrolle sollen deren Verwaltungs- und Kontrollaufgaben in die Schulverwaltung eingegliedert werden, die pädagogisierten Teile sollten dann Teil der Schulfürsorge werden.

Die Stellungnahme von Dr. Wiese soll hier ein wenig ausführlicher dargestellt werden, da Dr. Wiese mit seinen Ideen offenbar den meisten Anklang fand, er der spätere Leiter der neuen Einrichtung wurde und sie maßgeblich prägte.

Dr. Wiese schlägt eine eigenständige Abteilung 10 neben anderen Abteilungen der Schulbehörde vor, weil sie ein gleichwertiges Gewicht haben müsse. Hauptaufgabe solle die Sicherung des Schulbesuchs sein und Hilfestellung bei der Überwindung aller Schwierigkeiten zu geben, die sich der Erfüllung und Durchführung der Schulpflicht entgegenstellen. Implizit scheint er als Bezeichnung der zu schaffenden Einrichtung »Schulfürsorge« im Sinn zu haben. Als Vorteil sieht er:

»Die Schulfürsorge kann auch den Schulräten zeitraubende Untersuchungen abnehmen und durch gutachtliche Äußerung ihre Entscheidung vereinfachen.

Ihre wichtigste Aufgabe besteht in der sozialpädagogischen Aktivierung der Lehrerschaft aller Schularten.« (StA HH/361- 2 VI/2249-60)

Sein Vorschlag für die Gliederung der neuen Organisation sieht so aus:

I. Schülerkontrolle Schulpflicht

II. Schulpsychologische Beratung und Betreuung

Ursache des Schulversagens klären, Lehrkräfte beraten, mit anderen Behörden gemeinsam die rechte schulische Betreuung schwieriger Schüler sichern

III. Schülerwohlfahrt

Alle Bemühungen um die Gesundheit der Schuljugend unterstützen

IV Schulheime und Wandern

Beratung und Hilfe bei der Durchführung von Klassenreisen und Freizeitveranstaltungen

Alle Abteilungen sollten von Pädagogen geleitet werden. Der Vorschlag der Schulbehörde, der schließlich weitgehend umgesetzt wurde, sah folgendermaßen aus:

Danach gab es zwei Unterabteilungen. Die erste umfasste die schulpsychologische Beratungs- und Betreuungsstelle zur Klärung von Schulversagen, zur Anfertigung von Gutachten für die Schulbehörde, zum vorübergehenden Einzelunterricht Ausgeschulter. Sie sollte beraten unter Heranziehung der Schulärzte und Psychiatrischen Dienste. Sie dient der Beratung der Lehrer in besonders schweren Fällen. Sie soll sich um die Wiedereingliederung erziehungsschwieriger Schüler kümmern. Sie sollte den Erfahrungsaustausch von Beratungslehrern organisieren und anleiten, hier auch „Supervision“ genannt. Weiterhin umfasst sie die Schülerkontrolle und eine berufspädagogischen Dienststelle.

Die zweite Unterabteilung umfasste die Schulgesundheitspflege.

Im Wesentlichen sollten pädagogische Kräfte eingestellt werden.

Landesschulrat Matthewes forderte für die neue Organisation die Auslagerung aller Aufgaben, die reinen Verwaltungscharakter hatten – wobei nicht klar ist, ob damit die Schülerkontrolle gemeint war.

Dr. Wiese berichtet am 30.9.1953 über die Arbeit der Dienststelle. Auf drei Berufsschülerfälle komme ein Schüler anderer Schulen. Es habe Bestrafungen und andere Maßnahmen gemäß § 30 Hamburger Schulgesetz gegeben. Eine Minderung dieser Arbeit gegenüber der fürsorgerischen Arbeit sei eingetreten. (StA HH/361- 2 VI/2249-84). Er bittet um die Umbenennung der Stelle in „Schülerhilfe“.

»Ihre pädagogische Abteilung entwickle sich dabei mehr und mehr zu einem schulpsychologischen Dienst, der sich auch mit den Straffälligen unter den schulpflichtigen Jugendlichen befasse. Der Lehrer sollte sich gegenüber dem jungen Menschen nicht falsch verhalten.

Hier setze die Arbeit der Schülerhilfe ein ...«

Die Lehrerschaft müsse sozialpädagogisch aktiviert werden. Dazu diene die Erziehungsberatung der Schulfürsorge. Diese habe »im letzten Jahre 800 Jugendgerichtsfälle und 452 Fälle ohne Jugendrichter bearbeitet«. 146 Fälle betrafen schwierige Berufsschüler. Die Tätigkeit der Erziehungsberatung grenze zwar an die des Jugendamts. Bis dieses aber an die Fälle herankomme, vergehe leider oft sehr viel Zeit.

Das klingt, als sei durchaus gewollt, dass die Dienststelle Schulfürsorge beziehungsweise Schülerhilfe an die Stelle des Jugendamts treten könne, weil sie einen leichteren Zugang habe.

In dem Bericht informiert Dr. Wiese weiter, dass man begonnen habe, Beratungslehrer für jede Schule auszubilden. Gewissermaßen resümierend heißt es in der Niederschrift:

»Die vielen Erziehungsstörungen, die heute leider nicht selten seien, habe man früher nicht gekannt. Gegen sie sei planmäßig etwas zu unternehmen. Die Schülerhilfe möchte, daß dieses ihr Wirken allen Schulen stets gegenwärtig sei und daß diese wüßten, sich sofort an sie als eine Stelle wenden zu können, die ihnen unverzüglich praktisch helfe.«

Das ist ein großes Versprechen, was sich auch in Nachfolgeorganisationen der Schülerhilfe wiederholte – und vermutlich zu nicht wenigen Enttäuschungen und Unzufriedenheiten geführt haben dürfte, bleibt es doch den „Bestellern“ überlassen, was sie als unverzügliche und praktische Hilfe ansehen. Tatsächlich gab und gibt es für die unverzügliche praktische Hilfe materielle und personelle Grenzen, abgesehen davon, dass im professionellen Sinn auch eine Kontraktierung stattfinden sollte. Selbstverständlich scheint man davon auszugehen, dass die Schülerhilfe eine Dienstleisterin für die Schule ist und man sich hinsichtlich Problemdefinition und Adressaten der Hilfe einig ist.

Ein Aspekt der Aufgaben der Dienststelle wird in Folgendem deutlich: Der Oberschulrat Dr. Ing. Quednau bittet in einem Schreiben an Dr. Wiese um eine »Psychologische Zusatzuntersuchung als Ergänzung der Auslesprüfungen an der Ingenieur- und Bauschule. Nach der Durchführung wurden in einer Konferenz dem Oberschulrat Quednau »die Prüfungsunterlagen vorgelegt, und es wurden einzelne Fälle noch einmal durchgesprochen.« Man kommt zum Ergebnis, dass man für eine solidere Beurteilungsgrundlage die Durchschnittswerte eines ganzen Jahrgangs besitzen müsse. Das

nächste erste Semester soll mit dem Amthauer Intelligenz-Strukturtest und mit dem Pauli-Konzentrationstest untersucht werden.

Die Schülerhilfe ist nah an den Aufgaben, Zielen und Interessen der Schule als Behörde. Zur Illustration seien hier noch einige Informationen aus Protokollen und Niederschriften gegeben.

- 1953 / 54 gab es 543 schulpsychologische Untersuchungen
- 1958 / 59 Gabe es 1171 schulpsychologische Untersuchungen
- 1953 befasste man sich mit 1044 straffällig gewordenen Schülern,
- 1958 / 59 mit 1255
- Man befasste sich mit Anträgen auf Beurlaubung im Verhältnis 760 zu 826
- Anträgen auf Beurlaubung vom 9. Schuljahr 286 zu 285
- Schulversäumnismeldungen der Berufsschulen 3740 zu 3633
- Schulversäumnismeldungen der allgemeinen Schule 769 zu 1171
- Schwangere Schülerinnen 139 zu 312
(StA HH/361- 2 VI/2249)

Über einen Einsatz der Schülerhilfe wegen Schulschwänzen vom 11.2. bis 1.3.1963 heißt es, die Betroffenen stammten überwiegend aus Lagern, Schlichtwohnungen und sozialem Wohnungsbau. Häufig seien beide Eltern berufstätig. Die sofortige Zuführung der Schüler zu Schulen soll gewirkt haben. Man habe auch eine laxere Lehrereinstellung bezüglich unregelmäßiger Schulbesuche festgestellt.

Weiter heißt es: Wenn die Schülerhilfe ihre Aufgaben erfüllen solle, benötige sie 5 Schulpfleger für die allgemeinen Schulen, 5 für die Sonderbetreuung in Lagern, 8½ Stellen für die Berufsschulen. Damit die Schulpfleger beweglich sein könnten, wird die Beschaffung von 19 VW vorgeschlagen; des Weiteren Ausweitung der individuellen Fürsorge, Einrichtung von Kleinklassen, Leseklassen, Schreibkursen und Werkabschlusssklassen.

Sicherlich ein pädagogisches Programm, das nicht ohne gute Begründung ist. Teile davon wurden in späteren Jahren umgesetzt. Es handelte sich um den Versuch, Pädagogik zu individualisieren und persönlichen Kontakt zu ermöglichen oder zu vertiefen. Ein wichtiger Ansatz, Schulvermeidung zu reduzieren und Lernerfolg mit persönlich-menschlicher Bindung zu unterstützen.

5 Ratbedürftigkeit in einer Nachkriegsgesellschaft

Solche Neuerungen sind Verbesserungen der Lehr-Lern-Situationen, die natürlich auch innere Veränderungen (motivational, emotional) nach sich ziehen können. Lernprozesse werden für die Lehrkraft leichter erkennbar, Beziehungsarbeit kann sich über ein weiteres Spektrum erstrecken, angemessene Nähe / Distanz lassen sich besser regulieren und abschätzen. Äußere Bedingungen sind für Lern- und Bildungserfolge wichtig, aber sie bestimmen sie nicht allein. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die den Einzelnen berühren, ohne dass sie leicht zu erkennen und einzuordnen sind, entfalten ebenfalls Bedeutung.

Gesellschaftliche Veränderungen

Im Laufe der späten 1950, der 60er und der 70er Jahre begannen Entwicklungen, die dem Individuum – „gefühlte“ unsystematisch – eine wachsende Bedeutung einräumten. Die Ansprüche auf Verstehen, Erläuterung, Beteiligung nahmen zu. Traditionelle hierarchische Systeme, wie Schule, wurden in ihrer Kommandogewalt nicht mehr selbstverständlich hingenommen.

Folgen von wirtschaftlichem Aufschwung, von Konsum, Konsumzwang, Konsumlust, von Individualisierung hinterließen ihre Spuren in Einzelpersonen, Familien und Institutionen. Verkompliziert und durchdrungen wurden die Lebenslagen und Lebensweisen durch sehr widersprüchliche Verarbeitungen der Kriegsfolgen. Sie wirkten sich auf Lebenspläne, Zukunftsvorstellungen, Erziehungsabsichten usw. aus. Das Leben und Überleben war gesichert – nun traten Identitätsfragen und Themen der Orientierung in den Vordergrund, wenn auch nicht durchgängig ins Bewusstsein.

Welche Menschen- und Leitbilder begegnen sich im schulischen Raum, welche Bedürfnisse und Motive unterschiedlicher Bewusstheit geraten dort aneinander, in welchem Verhältnis stehen Selbst- und Fremdbestimmung, Hierarchie und Kooperation? Diese Themen waren innerhalb der Kollegien „aktiv“, aber auch im Schüler/in-Lehrer/in-Verhältnis, wie auch in den Familien.

Neben einer notwendigen Verbesserung der „äußeren“ Lernbedingungen stand die mentale Verarbeitung individueller und gesellschaftlicher Brüche an. Wie stellte sich eine Großinstitution, wie Schule sie ist, darauf ein? Junge Menschen kamen aus irritierten Elternhäusern zu irritierten Lehrern, von denen sie spürten, ahnten oder wussten, dass sie in einem System gelebt hatten, dass moralisch problematisch war. Gleichzeitig wollten diese Erwachsenen ihnen Vorgaben machen, ihnen Vor- und Leitbild sein. Die Glaubwürdigkeit der Erwachsenen war zweifelhaft. Mit Provokationen ließ sich in diese vernebelte Zone hineinstoßen und nach Grenzen suchen. Oder verborgene Lebens- und Verlustängste, unsichere Bindungen führten zu Lernverweigerung, untergruben Selbstvertrauen so, dass Lernen und Schule als entfremdet von persönlichen Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen wurden. Nicht zu vergessen ist dabei, dass Schule noch weitgehend autoritär bis in die Gesetzeslagen hinein, strukturiert war und Schüler/innen Gefängnisinsassen ähnlich gestellt waren.

5.1 Suche nach neuen Wegen – Modernisierungsbedarf

Eine Reaktion auf „das Neue“ war, dass das Schulsystem hinterfragt wurde. In zahlreichen »Gutachten und Studien der Bildungskommission« des »Deutsche[n] Bildungsrat[s]« fanden sich Anregungen und Empfehlungen, die in unterschiedlichste Reformaktivitäten mündeten. Hinzu kam, dass Zweifel auftauchten, ob mit dieser Schule und ihren Erziehungskonzepten, die Zukunft der Gesellschaft und der Wirtschaft gesichert werden konnte. Außerdem gab es Befürchtungen, dass mit einem obrigkeitlichen Schulsystem die demokratische Gesellschaft nicht erhalten werden könnte. Demokratisierung, Gleichrangigkeit, Öffnung hermetischer Systeme, Selbstbestimmung und Reflexivität waren Grundmerkmale des gedachten erneuerten Bildungssystems. Nicht

zuletzt sollte dabei die Einrichtung eines Systems von Beratung helfen. Setzte man anfangs (in den Empfehlungen) auf ein informatorisch angelegtes Beratungssystem, entwickelte sich später in den Empfehlungen für einzelne Bundesländer ein reflexives, verstehendes, Kommunikation förderndes Beratungssystem. Das geschah unter dem Eindruck eines Fortschritts der Beratungsmethoden, entsprechender Studieninhalte der Schulpsycholog/inn/en und einem Interesse an emanzipatorischer Ausrichtung von Beratung und Bildung.

Man war sich bewusst, dass Schule in obrigkeitlichen Strukturen stattfand. Um sie zu überwinden hielt man es für unverzichtbar, Beratung in einem Rahmen der Unabhängigkeit, der Vertraulichkeit, der Ergebnisoffenheit stattfinden zu lassen. Die üblichen Aufsichts- und Steuerungsstrukturen schienen dafür nicht geeignet. Zudem sollte ein neuer Zugang zu Aufgaben und Problemen dadurch unterstützt werden, dass man Psychologen einstellte, die eine Berufssozialisation und ein Beratungsverständnis mitbrachten, die sich von denen der Lehrerinnen unterschieden¹.

In der Praxis nahmen die Bundesländer und das meistens neu eingestellte Personal je nach Reformgeist die Empfehlungen der Bildungskommission in unterschiedlichem Maße auf beziehungsweise entwickelten eigene Lösungen. Je nach Austauschbedürfnis, Interessenähnlichkeit und Leitbild von Beratung entstand dann auch so etwas wie eine Beratungskultur.

5.2 Neue Beratung in überlieferten Strukturen

Die Frage, die hier von Interesse ist, lautet: Wenn dieser Modernisierungsschritt in einigen Bundesländern mit der Gründung einer Organisation verbunden war, wie reagierte dann Hamburg, wo es eine schon lange bestehende Organisation gab, die Beratung zu ihrer Aufgabe gemacht hatte?

In den 1970er Jahren erfuhr die Hamburger Schülerhilfe einen Ausbau. Es gab Bemühungen, Inhalte und Abläufe zu verändern². Sie können als Modernisierungsversuch verstanden werden, lösten aber auch Auseinandersetzungen aus. Der bundesweit diskutierte »Paradigmenwechsel der Schulpsychologie« mit unterschiedlichen Folgen in Bundesländern blieb auch in Hamburg nicht ohne Wirkung, wie sich aus zugänglichen Dokumenten, die ich in der genannten Schrift erwähnt habe, andeutet³.

Grundlegende Veränderungen der Einbindung der Schülerhilfe in die Behörde gab es jedoch meines Wissens nicht. Steuerung und Kontrolle auf der einen Seite und der Versuch, Beratungsprinzipien der Unabhängigkeit und Ergebnisoffenheit zu etablieren auf der anderen Seite, dürften ein zwiespältiges Bild hervorgerufen haben. Die enge Verflochtenheit von Beratung und Unterstützung mit den Ordnungsprinzipien einer hierarchischen Behördenkultur blieb bestehen. Damit wurde auch der beratungstheoretisch zweifelhaften Ambivalenz nicht der Boden entzogen, die darin besteht, dass „ich“ mich freiwillig und vertrauensvoll an eine Einrichtung wenden soll, von der „ich“ Verschwiegenheit, Unabhängigkeit und Ergebnisoffenheit erwarte, und von der

¹ Vgl. Heft 39, Schulberatung, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Greven-Verlag 1980

² Vgl. Jürgen Mietz: Die Schülerhilfe in Hamburg und ihre Nachfolgeorganisationen, epubli.de, 2015

³ Weitere Dokumente könnten sich noch im Staatsarchiv Hamburg befinden, unterliegen jedoch einer Schutzfrist. Dem Hörensagen nach ist zu vernehmen, dass es in den 1980er und 1990er Jahren Vorschläge aus der Mitarbeiterschaft gab, die jedoch zurückgewiesen wurden.

„ich“ andererseits weiß, dass sie eng mit der staatlichen Behörde verbunden und Meldestelle für bestimmte Ereignisse (Gewalt, Schulpflichtverletzung) der Schule ist, Stellungnahmen oder Begutachtungen für die Behörde durchzuführen hat etc.

Solche Einbindung verändert den Charakter einer Beratungseinrichtung und ihrer Wahrnehmung, er lenkt Art und Nutzung der Einrichtung, möglicherweise desavouiert er sie. Im Sinne einer Förderung freier Reflexion, der Überwindung von Angst und Scham wirken solche Rahmenbedingungen nicht. Die Glaubwürdigkeit des Versprechens von Unabhängigkeit (des Mitarbeiters und/oder der Beratungsinstitution), die eine innere und äußere ist, hängt damit im Wesentlichen von der *persönlichen* Fähigkeit der Beraterin/des Beraters ab, die institutionellen Widersprüche auszubalancieren. Das wird umso schwieriger, je direkter Mitarbeiter administrative Aufgaben erfüllen müssen. Der Widerspruch des staatlich schulischen Lernens wiederholt sich damit in der Beratungsabteilung: Zum einen sollen Menschen bestmöglich gefördert werden (in der Schule aus pädagogischer Verantwortung der Lehrerin, in der Beratung aus beratungswissenschaftlich, psychologischer Verantwortung der Beraterin), zum anderen bleibt es ihr überlassen, wie sie das mit den administrativen Zwängen ihrer Institution zusammenbringt. Die Spannungen und Widersprüche müssen individuell „ausgehalten“ werden, schränken zusätzlich die Potenziale von Beratung ein.

Damit sollen der Sinn und die Notwendigkeit pädagogischer, sozialpädagogischer und sozialpflegerischer Arbeit und Beratung, wie sie in der Tradition Hamburger Schulberatung eingeschrieben sind, keineswegs kleingeredet werden. Das Konzept subjektorientierter Prozessberatung, dessen Potenzial in Supervision und Beratung unbestritten sein dürfte, sollte sich mit fachgemäßen, eigenen Strukturen danebenstellen können.

Was fällig scheint, ist eine Aufarbeitung der Hamburger Schulberatung und ihrer Entwicklungslinien und die Auseinandersetzung mit ihnen, beginnend mit der Schülerkontrolle und Ansätzen sozialpflegerischer Arbeit in der Weimarer Republik, über die Zeit des Nationalsozialismus bis in die junge Bundesrepublik und von dort über die Reformen der 1970er Jahre bis zur Orientierung an managerialen (nicht pädagogischen) Konzepten Neuer Steuerung während der neoliberalen Epoche.

6 Fazit

Der „subjektive Faktor“ hat in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung enorm gewonnen. Gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen der Arbeitswelt, Wertewandel wirken auf Erziehung, auf Lehren und Lernen ein. Das zu verarbeiten, zu beurteilen, Entscheidungen zu treffen gelingt uns mit unserer Subjektivität. Sie ist Teil unserer Handlungsfähigkeit. Subjektivität ist wesentliches Gestaltungsmittel im schulischen (und sonstigen) Handeln. Sie ist Grundvoraussetzung unserer Existenz. Wir sollten sie verstehen und kennenlernen können. Dazu braucht es einen geschützten Ort. Eine über sich selbst und ihre Dynamiken aufgeklärte Institution hält solche Erwartungen nicht für unangebracht. Vielmehr geht sie mit den Dynamiken um und stellt sie in Rechnung. Das wäre professionell.

Beratung, die sich auch mit den subjektiven, biografischen, unbewussten und schambesetzten Teilen des Lernens, Lehrens und Erziehens befasst und auch in diesen Abschnitten menschlicher Existenz einen Entwicklungsprozess ermöglichen will, erfordert einen entsprechenden Rahmen. Selbst zu bestimmen, das Tempo, die Themen, die Suchbewegungen frei wählen zu können sind für Ratbedürftige und Berater/innen unverzichtbar. Zentralistische, hierarchische Steuerungsansätze mögen in mancherlei Hinsicht geboten sein, an dieser Stelle sicher nicht.

Es wäre eine Trugschluss, glaubte die Spitze einer Organisation, es genüge oder es sei möglich, eine beste Lösung zu entwickeln und sie bis zum Schüler/zur Schülerin durchzureichen. Menschen und Verhältnisse führen ein Eigenleben, sind dynamisch, haben Wissen und Erfahrungen, wollen teilhaben. „Allwissende“ Organisationsspitzen und der Veränderungen überdrüssige Mitarbeiter laufen Gefahr, sich in der berücktigten „Filterblase“ abzuschließen. Sie sind nicht in der Lage, Prozesse und Informationen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Um der »Irritationsvermeidung¹ willen werden Meinungen, Konzepte, Theorien ausgeblendet, die nicht in das überlieferte Schema hineinpassen. Allmählich büßen ein Mensch oder eine Institution ihre Entwicklungsfähigkeit ein, die Anschlussfähigkeit geht verloren. Das wäre genau das Gegenteil dessen, was Institutionen und Mitarbeiter gern für sich in Anspruch nehmen: die Wissenschaftlichkeit ihres Handelns.

¹ DFG-Präsident Prof. Dr. Peter Strohschneider im Interview, 1.2.2017
<https://wissenschaftskommuniziert.wordpress.com/2017/02/01/das-ende-der-einsamkeit-in-freiheit/>