

**Birgit Westermann**

**Beratungslehre- und Weiterbildung des Bistums Osnabrück – Bestandsaufnahme,  
Inhalte und Würdigung**

*Die wichtigste Voraussetzung dafür,  
einen Menschen zu kennen,  
ist die, dass er uns ähnlich ist.  
(J.A. Froude)*

**Persönliches Vorwort**

*Erfurt... 26.4.2002... der neunzehnjährige Robert erschießt in seiner ehemaligen Schule siebzehn Menschen, vor allem und gezielt Lehrer, zuletzt sich selbst. Diesem Ereignis folgt neben dem großen persönlichen Leid der Angehörigen und dem Trauma der überlebenden Schüler und Pädagogen eine etwa zehn Tage dauernde Medien-schlacht um die angemessenste Erklärung dieser menschlichen Tragödie.*

*Politiker fokussieren die allzu leichte Zugänglichkeit von Waffen und visuellen Gewaltverherrlichungsprodukten, Kriminologen sprechen von im Zusammenhang mit Amokläufen ausgewerteten Täterprofilen und betonen die Gefahr des Nachahmungseffekts, Erziehungswissenschaftler beklagen den Verlust eines allgemeingültigen Wertefundaments und die für Lehrer nicht zu bewältigende Flut erzieherischer Defizite der ihnen anvertrauten Kinder, Psychologen sprechen von pathologischen Persönlichkeitsstrukturen und der Dynamik psychischer Ausnahmesituationen.*

*Eine Psychotherapeutin setzt in einem hochkarätig besetzten Sachverständigenforum mehrfach ruhig und nachvollziehbar dazu an, das unmittelbar assoziierte Thema „Aggression“ als jeden Menschen angeheendes Grundthema in den Blick zu nehmen. Dabei versucht sie, in den ihr zugemessenen Redeanteilen eine Bresche für die Selbstverständlichkeit dieses urmenschlichen Themas zu schlagen, und fordert dazu auf, sich ihm nicht nur von außen, sondern auch von innen zu nähern. Ihre Stimme wird zunächst einfach überhört und ihre Gedanken nicht aufgegriffen. Als sie ihre Position aber nachdrücklicher vertritt, schlägt ihr von allen Seiten unverhohlenen scharfe Kritik entgegen: sie argumentiere unsachlich, ja ausgesprochen realitätsfern und für diese therapeutische „Weichspülerei“ sei nun wirklich nicht der Zeitpunkt. In der Folge wird jeder ihrer weiteren Versuche, sich einzubringen, rüde abgewürgt.*

*Diese Szenen und Eindrücke illustrieren eine Form gesellschaftlicher Problemverarbeitungsleistung, die mir nicht weniger destruktiv erscheint als die Tat selber. Verzweiflung angesichts sinnloser Gewalt, Entsetzen über die Haltlosigkeit eines jungen Menschen, Angst vor weiteren Bedrohungen dieser Art... Diese allseits ausgelösten Emotionen werden weder ethisch noch psychologisch so beleuchtet, dass der zu ahnenden Komplexität des Geschehens und der Not der Fragenden Recht geschehen würde. Einem staccatoartigen Schwall von Bildern folgt die Schwemme verschiedenster Expertenstatements und, nachdem diese ritualmäßig abgespült wurden, das vergebliche Be-*

aus „Herausforderung Lebenslage“  
Praxisreflexe aus der Ehe-, Familien-,  
Lebens- und Erziehungsberatung  
LIT Verlag, Münster 2005

mühen, einen vernünftigen Diskurs über tiefere Zusammenhänge zu führen. Individuelle wie gesellschaftliche Verantwortungsanteile bleiben außen vor. Stattdessen inszeniert sich – mal mehr, mal weniger – ein wenig glaubwürdiges Betroffenheits- oder stumpf projizierendes Abwehrklima gefolgt von an der Illusion von Machbarkeit orientierten Lösungsvorschlägen.

Während meiner eigenen Suche nach möglichen Erklärungen zum Zeitpunkt des Geschehens haben mich die angebotenen Antworten und Vermutungen der Experten seitensam leer gelassen. Mir fehlte etwas Entscheidendes, vielleicht etwas, das mit Empfindung, mit dem Versuch die innere Landschaft Roberts zu verstehen zu tun gehabt hätte. Vielleicht etwas, das in der Lage gewesen wäre zu erklären, wie ein junger Mensch so augenscheinlich ungerührt töten kann. Vielleicht habe ich mir aber auch Sachverständige gewünscht, die Grenzen des Verstehens formulieren und auf die Wünsche der Fragenden, Entsetzen und Betroffenheit möglichst unverzüglich gegen Gewissheit einzutauschen, spröder reagieren. Die Erfurter Schüler selbst haben dies getan, indem sie Journalisten und Medienvertretern eine publikumswirksame Vermarktung ihres Schicksals verweigerten.

Die oben skizzierte Diskussionsrunde ließ mich dagegen außerordentlich neugierig werden. Da sprach eine Kollegin unbeirrbar über die Normalität des Wahnsinns und stellte Fragen zu Aggression und Gewalt als jeden von uns angehende Emotionen und Impulse. Vor allem aber nahm sie – so schien es mir – auf diese Weise den Täter wieder auf in die menschliche Gemeinschaft. Sie gab nicht nur der Hoffnung Raum, angemessenere Erklärungen zu finden, sie hob auch die Isolationshaft Roberts auf. Was wäre eine Gesellschaft eigentlich wert, wenn sie jugendliche Delinquenten zu Unmenschen machte? Ich war erleichtert. Gleichzeitig und postwendend aber formierte sich gegen die mutige Argumentationsweise der Psychotherapeutin die kollektive Bastion aller anderen Diskutanten. Ob Politiker, Lehrer, Sozialwissenschaftler – alle reagierten subtil *gewalttätig* auf eine Zugangsweise, die dazu einlud *sich selbst in den Blick zu nehmen*.

Gibt es eine Lehre aus „Erfurt“ und der sich um dieses Ereignis herum inszenierenden Verarbeitungsform? Gibt es eine Erkenntnis, die über die gewohnt kurze Halbwertszeit der Sensibilisierung durch Katastrophen hinweggerettet werden könnte? So es eine gibt, hat sie für mich einen tiefen Zusammenhang mit der Überzeugung, dass Beratung in der Schule unentbehrlich ist. Nicht, weil eine Tat wie die von Erfurt damit verhindert worden wäre, sondern weil es grundsätzlich an „Räumen des Einhaltens“ fehlt. Es fehlt an Nachdenklichkeit und Einfühlung, es fehlt an Orten, welche diese ermöglichen, und an der Zeit diese zu entwickeln – gerade und vor allem in den täglichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.

### 1. *Gründerphantasien*

Das seit gut zwei Jahrzehnten existierende Projekt „Beratungslehrausbildung an katholischen Schulen in freier Trägerschaft“ muss wie jedes Unternehmen seine Schubkraft aus Intentionen und Überzeugungen seiner damaligen Gründerväter und -mütter

bezogen haben. Obwohl selbst nicht dabei gewesen, sondern erst in jüngster Zeit als Ausbilderin in diesem Curriculum tätig, erlaube ich mir zu Beginn etwas über diese Ideen zu spekulieren. Was könnte Anfang der achtziger Jahre dazu bewogen haben, das nicht einfache Unterfangen einer Zusammenführung von Beratung und Schule, Psychologie und Pädagogik zu versuchen? Was waren mögliche fachliche Hintergründe? Aber auch, was könnten Anteile unternehmensphilosophischer Überlegungen im Sinne der Nutzung von Gestaltungsmacht gewesen sein? Drei Blickwinkel erscheinen mir naheliegend:

### *Schule als Lebenswelt ernst nehmen*

Schule ist nicht nur zweckrationales Lernfeld, sondern komplexe Lebenswelt, umfassender Erfahrungsraum (Hentig 1993). Die dort handelnden Kinder und Jugendlichen aktualisieren sich in ihr als ganze Persönlichkeiten, mit Entwicklungs-, Beziehungs- und Selbstgestaltungsbedürfnissen, die der schulischen Alltagsrationalität möglicherweise zuwiderlaufen, mit der individuellen Geschichte aber immer sinnvoll und beziehungsreich korrelieren. Die erbrachte Anpassungsleistung des curricularen Lernens findet vor dem Hintergrund eines persönlichen Fundus statt, dessen Einzigartigkeit in Wechselwirkung mit dem Thema „Leistung“ aber auch außerhalb dieses Themas verstanden werden will. Zu diesem zentralen Grundverstehen – inklusive wünschenswerter Demut, junge Menschen nicht vollständig erklären zu mögen – könnte psychologische Beratungskompetenz vor Ort entscheidend beitragen und durch ihre bloße Präsenz signalisieren, dass Schüler ganzheitlich wertgeschätzt und auch in vor-dergründig kontraproduktiven Verhaltensweisen wahr- und ernst genommen werden. Gleichzeitig und elegant würden so auch zügig und rechtzeitig konflikthafte Entwicklungen, seien sie individueller oder sozialer Natur, entschärft werden und die Lebenswelt „konfessionelle Schule“ würde gegen kritische Anfragen an die glaubwürdige Umsetzung eines christlichen Miteinanders sehr viel besser gewappnet sein.

### *Schule als Wirkungsfeld beherzigen*

Den Herzschlag einer Schule machen ihre Lehrer und Lehrerinnen aus. Finanzmittel, Verwaltung, Architektur und Unterrichtspläne wirken mit, maßgeblich für den Erfolg von Lehre und Erziehung aber ist das menschliche Gegenüber. Wenn es gelingen könnte, für Beratung motivierten Lehrern mehr Zeit und fachliches Rüstzeug zum ohnehin gegebenen Grundinteresse an Kindern und Jugendlichen an die Hand zu geben, wären sozusagen Pioniere konstruktiver Beziehungsgestaltung geschaffen. Diese Multiplikatoren könnten wiederum Mitkollegen zu reflektierteren und verständnisvolleren Haltungen den Schülern gegenüber anstecken. Aber nicht nur das. Da eine unbestrittene Kernbelastung des Lehrerberufs im Widerspruch zwischen fürsorglich-personalem und beurteilend-kollektivem Auftrag besteht (Fengler 1991), würde das Beratermandat einiger Lehrer für diese persönlich solche und ähnliche Rollenambivalenzen beruhigen aber auch Rat suchenden Kollegen eine bessere Verarbeitung ihrer berufsspezifischen Konflikte erlauben. Vorausgesetzt all dies würde synergetisch ge-

lingen, so gäbe es kein geeigneteres Immuntherapeutikum gegen den Verschleiß der wichtigsten Ressource einer Schule, dem Beziehungs- und Visionspotential ihrer Pädagogen, als das selbstverwaltete Beratungsangebot vor Ort.

### Schule als Sozialisationsraum würdigen

Schule ist gesellschaftlich hochrelevanter, alltäglicher Sozialisationsraum von Kindern und Jugendlichen und bietet eine Fülle von Einfluss- und Bildungsmöglichkeiten. Dies zu verleugnen hieße Entwicklung dem Zufall überlassen. Dies anzuerkennen bedeutet stetige Bemühung, der eigenen Einwirkung und den sie führenden Werten und Zielen eine verantwortliche Richtung zu geben, unter der zumindest gegebene Chance, die eigene Kultur und das eigene „Fundament“ substantiell weiterzugeben. Auch eine christlich orientierte Schule kann dabei in postmoderner Zeit auf fachliche Schützenhilfe nicht verzichten. Gerade zu Beginn der achtziger Jahre kehrte nach dem Hype der 68er-bewegten Antiautoritärerziehung Ermüchterung über verallgemeinerbare, normative Rezepte in der Pädagogik ein (Helsper 1998). Gleichzeitig liebten einzelfall- und verstehensbezogene Erklärungsmodelle psychologischer Herkunft auf sinnvollere Antworten bzgl. menschlichen, insbesondere kindlichen Problemverhaltens hoffen. Beratung und Therapie wurden gesellschaftsfähiger und versprachen im Dschungel einer immer pluraler und anspruchsvoller werdenden Erziehungswirklichkeit Orientierungs- und Erfolgsqualitäten. Darüber hinaus transportierten sie ein Beziehungsmodell, das sich mit Ingredienzen wie Personalität, Echtheit, Wertschätzung und Wechselbezüglichkeit als zunehmend kompatibler mit modernisierten christlichen Werten erwies. Warum nicht eine Integration dieses aufstrebenden Know-Hows im Schulalltag versuchen, u.a. verbunden mit der Absicht als christlich-humane Institution so identifizierbarer und konkurrenzfähiger zu bleiben?

### 2. Die Struktur der Ausbildung: drei Bausteine

Die aktuelle Konzeption der Beratungslehrausbildung verlässt sich auf drei Bausteine bzw. didaktische Komponenten: die *Theorievermittlung*, die *Praxisbegleitung* und den *Prozess der Selbsterfahrung*. Diese werden in einer Ausbildungsgruppe von ca. 15 TeilnehmerInnen unter Leitung eines Mentorenpaars über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren umgesetzt. In der jüngsten Konzeptionsausgabe vom Februar 2001 liest sich dies so:

„Die Ausbildung soll zur Beratung befähigen. Dazu eignet sich der Kandidat/die Kandidatin die relevanten Kenntnisse aus Pädagogik und Beratungspsychologie an und reift durch intensive selbsterfahrungsorientierte Lernprozesse zu einer Beraterpersönlichkeit heran. Die Ausbildung ist praxisorientiert und bezieht die Studien und praktischen Erfahrungen der Kandidaten ein. Lebendiges Lernen steht in der Ausbildung im Vordergrund.“ (Konzeption 2001, 3).

In der Zusammenschau spielt sich die Ausbildung also in der triangulären Verknüpfung von Theorie, Praxis und Eigenpersönlichkeit ab – ein komplexer Prozess, der

nur begrenzt verbalisierbar ist, da immer eine dreidimensionale Wechselwirkung ihre Hände im Spiel hat. Reine Wissensvermittlung bliebe blutleer, die Verhaftung im Praktischen dagegen zu begrenzt, eine Vernachlässigung der Persönlichkeiten der Auszubildenden wäre sträflich. Gerade letztere Dimension entscheidet Ablauf und Inhalte der Lernprozesse, wenn man die Macht von Übertragungsvorgängen – analytisch gesehen – oder von subjektiver Wirklichkeitskonstruktion – systemisch gesehen – ernst nimmt. Alle drei Variablen gilt es, sinnvoll miteinander zu verbinden. Die konkrete Beschreibung eines Ausbildungstages mag dies verdeutlichen:

Überschrift des Tages ist das *Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom* bei Schülern. Bereits in der Eingangsrunde (Blitzlicht) formuliert derjenige Kollege, welcher das zugehörige Referat (Literaturgrundlage: Schmidchen 2001) vorbereitet hat, etwas von seiner Praxiserfahrung mit dem Thema: Drei Schüler aus seiner Klasse sind ihm vor Augen; alle drei zeigen Symptome in den drei Diagnosemodulen „Konzentrationsschwäche“, „fehlende Impulskontrolle“ und „Hyperaktivität“. Die anderen Gruppenmitglieder formulieren, was sie in der Vorerwartung mitbringen: hohes Interesse mehr zu erfahren, Wunsch nach schnellen Veränderungsmöglichkeiten, Unlust sich mit einem Leistungsthema zu beschäftigen, eigene Erfahrungen von Arbeitsstörungen, Ratlosigkeit nach fehlgeschlagenen Lösungsversuchen bei betroffenen Schülern. Im Anschluss an das Referat hilft die Diskussion zur besseren Einordnung des Problems im Wissensspeicher eines jeden und die anschließende Teilnahme an einem Konzentrationstest zur greifbaren Materialisierung dessen, wie Konzentration diagnostisch operationalisiert wird. Letzteres lässt außerdem am eigenen Leib erfahren, wie „es sich anfühlt“, unter Leistungsdruck getestet zu werden.

Bei den Teilnehmern entwickelt sich zunehmend besseres Verstehen für das Konstrukt „Aufmerksamkeitsstörung“, mit seinen diagnostischen Facetten und für die Komplexität des Syndroms in seiner multifaktoriellen Bedingtheit. Damit verknüpft formulieren sich Zweifel bezüglich medikamentöser Behandlung, wie sie von Schülern zunehmend in Anspruch genommen wird. Welche Interventionen sind über die hirnganisch ansetzende Symptombehandlung mit dem Medikament *Ritalin* eigentlich noch denkbar bzw. überhaupt veränderungsrelevant? In der ganzheitlichen Informationsverarbeitung, sprich Rezeptionseigentümlichkeit der Gruppenmitglieder, scheinen sich zwei Haltungen zu formieren: Die eine, dass ausdauernd-liebevolle Betreuung von Kindern jede Aufmerksamkeitsstörung präventiv verhindern und allgemein bessern könne, und die andere, dass es gälte, symptomzentriert jedes verfügbare Mittel einzusetzen. An diesem Punkt ist die Aufgabe der Auszubildenden, Selbstreflexion, Wissensverarbeitung und Praxisorientierung miteinander in sinnvolle Beziehung und Zusammenschau zu bringen: Wie man mit einer Verhaltensauffälligkeit umgeht, folgt der eigenen Philosophie über Veränderungsmodelle, erfordert präzise Einordnung angeeigneter Informationen und orientiert sich an den faktischen Möglichkeiten in der Lebenswelt des betreffenden Kindes.

Wie diese Beschreibung verdeutlicht ist didaktische Devise: *ganzheitliches, lebendiges Lernen*. Würde man die Kommunikationsprozesse an einem solchen Ausbildungstag sichtbar machen können, so ergäbe sich das Bild eines feingespinnenen Netzes intra- und interindividuell aufblitzender Rückkoppelungsprozesse, welche weit über die kognitive Aneignung hinaus auch die emotionalen, sozialen und bewertenden Potentiale der Teilnehmer einbeziehen und bereichern.

### 3. Das Ziel der Ausbildung: drei Kompetenzen

Vor dem Hintergrund des oben genannten ganzheitlichen Lernprozesses und unter der Generalintention „Befähigung zur Beratung“ zielt die Ausbildung auf drei Kernkompetenzen: die *Problemlösungskompetenz (Störungswissen)*, die *Beziehungskompetenz (Interaktionswissen)* und die *Methodenkompetenz (Interventionswissen)* der Kandidaten. Davon ausgehend, dass jede/jeder von ihnen als Persönlichkeit und Pädagoge bereits beraterrelevantes Vorwissen, Motivation und Potential mitbringt, gilt es, dieses in Richtung der genannten Fähigkeiten zu entwickeln und zu vertiefen. Dabei sind nach Konzeptionswortlaut „die Nutznießer der gewonnenen pädagogischen und psychologischen Professionalität sowohl Schüler und Klassengemeinschaften als auch Eltern und Lehrkollegen mit Beratungsbedarf bei Schwierigkeiten und Problemen im Kontext ‚Schule‘.“ Um hier zu erwartenden komplexen Fragestellungen gewachsen zu sein, bedarf es jedes der drei Fähigkeitsbereiche. Wie lassen sie sich operationalisieren und wo im Ausbildungsverlauf wiederfinden?

Unter *Problemlösungskompetenz* ist die Kenntnis und das einfühlende Verstehen von entscheidenden Verhaltensauffälligkeiten und Krisenerfahrungen von Schülern sowie die Aneignung entsprechender Erklärungsmodelle zu fassen. Am konzentriertesten geschieht dies an während der zweijährigen Ausbildungszeit einmal monatlich stattfindenden Arbeitstagen, die thematisch unter einen oder zwei Problembereiche gestellt und didaktisch so gestaltet sind, wie im vorherigen Punkt beispielhaft beschrieben. Beginnend mit einer Einführung in Entwicklungspsychologie als Folie für ein angemessenes Störungsverständnis umfasst der entsprechende Katalog verschiedener Auffälligkeitsbereiche von Schülern:

- Aggression und Sozialverhaltensschwierigkeiten
- Ängste, insbesondere Schulangst
- Depression und Suizidgefährdung
- Motivation und Leistungsverweigerung
- Konzentrationsmängel/Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom
- Teilleistungsschwächen wie Legasthenie/Dyskalkulie
- Sexueller Missbrauch
- Trennung/Scheidung der Eltern
- Mobbing
- Suchtprobleme
- Psychosomatische Symptome
- Überforderungs- und Stresssyndrome

- Geschlechtsspezifische Aspekte von Verhaltensproblemen
- Krisensituationen wie Tod, Krankheit, Verarmung in der Familie

Der zweite Bereich *Beziehungskompetenz* oder auch *Interaktionswissen* meint die Bewusstheit über und Einfühlungsfähigkeit in eigen- und anderspersönliche Verhaltens- und Erlebnisweisen im gegenseitigen Zusammenspiel und in Abhängigkeit von situativen Bedingungen. Schwerpunkt dieses Lernbereichs sind drei Kompaktseminare von je fünf Tagen, an denen Selbst- und Gruppenerfahrungsprozesse im Vordergrund stehen. Das erste widmet sich vor allem dem motivationalen Ausgangspunkt der Teilnehmer in ihrer individuellen und beruflichen Geschichte, das zweite, etwa zur Mitte der Ausbildungszeit, fokussiert die bis dahin gemachte persönliche und fachliche Erfahrung als beginnender Beratungslehrer und das Abschlussseminar lässt die Teilnehmer ihre Gesamtentwicklung unter der Überschrift „Identitäts- und Glaubensfindung“ einschätzen, würdigen und emotional verankern. Anders als Problemlösungskompetenz, die zu einem großen Teil über Wissenserwerb und Informationsverarbeitung gewonnen werden kann, ist die Entwicklung von Beziehungskompetenz auf ausgesprochen multimodale Lernprozesse angewiesen. Rückbezüge zur Praxis dienen dabei als *ein* Werkzeug. Das noch wesentlichere Instrument aber sind kontinuierliche kommunikative Anstöße, um sich der eigenen Gefühle, Gedanken und Bewertungen in Interaktionsprozessen gewahr zu werden. Hier geschieht Lernen wirklich ganzheitlich, weil es sowohl Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als auch die Vielfalt der persönlichen Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten herausfordert und einschließt. Wieder ein Beispiel:

Am ersten Tag der ersten Ausbildungswoche sind die Teilnehmer aufgefordert, sich im Zweierkontakt darüber auszutauschen, welches Ereignis in ihrer Geschichte entscheidend dazu beigetragen hat, sich auf die Herausforderung „Beratung“ einzulassen. Im anschließenden Plenum werden verschiedenste „Interaktionserfahrungen“ von Teilnehmern mitgeteilt: z.B. dass längst Vergessenes in Präsenz eines interessierten Gegenübers wieder verfügbar wird, dass eine Offenlegung belastender Erlebnisse der eigenen Vergangenheit Angst machen, aber auch Wohltun kann oder wie schnell ein zwar kurzer, aber aufmerksamer Kontakt mit einem anderen verbindet. Gleichzeitig wird jeder sich selbst verständlicher, eigene Motive und Schattenthemen zur Ausbildung gewinnen Gestalt und damit in zukünftiger Beratungsarbeit auch mehr Beherrschbarkeit: Vielleicht haben Erinnerungen an Lebenswenden/-krisen der eigenen Kindheit das Bedürfnis geweckt, unangenehme Ohnmachterfahrungen nie wieder erleben und deshalb Schülern in ähnlichen Situationen beistehen zu wollen, oder private Beziehungsprobleme ließen den Wunsch entstehen, sie durch den Erwerb von Beratungskompetenz besser lösen zu können, oder berufliche Ermüchterung und Burn-Out-Symptome haben das Bedürfnis nach neuem Sinn im Lehrerberuf wachgerufen. Nicht zuletzt hat das Zweiergespräch das prototypische Beratungssetting en passant eingeführt und die Teilnehmer ihre Beziehungsfähigkeiten das erste Mal praktisch einsetzen

lassen. Die Reaktionen des Gesprächspartners gaben erste Rückmeldungen zur Eigenwirkung als Berater.

Dritte Voraussetzung von Beratungshandeln ist *Methoden* abrufen zu können, die erlaubten Veränderungsprozesse überhaupt oder schneller einzuleiten. Da die professionelle Landschaft hier phantasievoller, aber auch unüberschaubarer nicht sein kann, ist erster Schritt, Einordnungs- und Bewertungsmöglichkeiten zu vermitteln. Methodeninventar kann in verschiedenen Dimensionen begriffen werden: auf der Ebene von Menschenbildern und daraus entwickelten Therapieschulen (z.B. tiefenpsychologische, verhaltenstherapeutische, systemische Erklärungsmodelle; Kriz 1985; Jaeggi 1995), auf der Ebene von Verlaufskategorien helfender Beziehung (Kontrakt-/Diagnose-, Veränderungs-, Abschlussphase) und schließlich auf der konkreten Gestaltungsebene eines Beratungsgesprächs. Nicht zuletzt ist auch das private Veränderungsmodell wichtiger Katalysator und Impulsgeber auf methodischer Ebene. Vor diesem Verstehenshintergrund erarbeiten sich die Teilnehmer primär in den Kompaktseminaren, aber auch an den monatlichen Ausbildungstagen eine breite Palette von Interventionsmöglichkeiten. Da Diagnostik bereits als eine erste Intervention anzusehen ist, gehören Einblicke in und Experimentieren mit testpsychologischen Mitteln für das Kinder- und Jugendalter dazu. Außerdem wird der Frage, wie es kindgerecht möglich ist, Zugänge auch zu Nicht-Gesagtem, Unbewusstem oder Tabuisiertem zu bekommen, besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Nach einer Phantasierreise (angeleitete, themenorientierte Entspannungsübung) in die eigene Kindheit erhalten die Teilnehmer den Auftrag, ihre Herkunftsfamilie in Tierfiguren zu malen („Familie in Tieren“ ist ein traditionelles projektives Testmittel in der Erziehungsberatung). Ein Teilnehmer zeichnet seine Mutter als überdimensionale Löwin und sich selbst als zwischen ihren Vorderpfoten sitzenden kleinen Kater. Beide schauen auf den Vater, welcher die Gestalt eines Nilpferds und einen Platz an der Schwelle des gemeinsamen Hauses erhalten hat. Das mit einer triumphierenden Mimik gezeichnete Katerchen – so die Erklärung des Zeichners – fühlt sich in der Nähe der mächtigen Löwin-Mutter ausgesprochen wohl und vor den oft gereizten Kommentaren des bedrohlichen Nilpferd-Vaters sicher. Im intensiveren Austausch mit den anderen Teilnehmern, welche im kleinen Kater den Charme, aber auch den Hang zur Konfliktvermeidung des Erwachsenen wiedererkennen, wird ihm klar, dass seine unter den Fittichen der Mutter verbrachte Kindheit zwar komfortabel, nicht aber sehr herausfordernd gestaltet war, und dass ihm die Entfernung zum Vater einige Lernmöglichkeiten verbaut hat.

#### 4. Die Seele der Ausbildung: drei Qualitäten

Drei Qualitäten tragen und charakterisieren das Ausbildungsgeschehen. Während die Bausteine dessen Substanz und Körper, die Kompetenzen dessen Bewegung und Ausrichtung symbolisieren, stehen diese drei für Gesicht und Ausstrahlung: *Beziehung, Gruppe und Spiritualität*.

In analytischer Tradition beheimatet, dabei offen für Therapie- und Beratungszugänge aus dem Bereich humanistischer und systemischer Psychologie fokussiert das Curriculum bewusst und äußerst konsequent die *Beziehungsgestaltung* und das Übertragungsthema zwischen Beratungslehrer und Rat suchendem Schüler. Die größte Anstrengung Auszubildender wie Auszubildender gilt dabei der Sensibilisierung für die Grundüberzeugung, dass jede zwischenmenschliche Wahrnehmung und Einschätzung analog zum eigenen Erfahrungshintergrund, insbesondere in der Praxis eine intensive schicht interpretiert wird (Richter 1969). Dies bedeutet in der Praxis eine intensive selbst erfahrungsbegleitete Ausbildungsqualität und legitimiert sich durch die Überzeugung, dass diagnostisch wie beraterisch die Dynamik der Beziehung sowohl die entscheidendsten Informationen als auch die besten Veränderungsmöglichkeiten beinhaltet.

Zu einem Zeitpunkt der Ausbildung, zu dem bereits eigene Praxisfälle bearbeitet wurden, stellt eine Ausbildungskandidatin sich selbst und ihrer Gruppe die Frage, wie sie mit einem zwölfjährigen Jungen, der wegen hochaggressiven Verhaltens in der Schule sehr auffällig ist, am besten weiterarbeiten könne. In den letzten Beratungskontakten erlebe sie sich wie gelähmt, einerseits dem Schüler ausgesprochen nah, andererseits unfähig zu einem „inneren Kontrakt“ mit ihm zu kommen. Im Gruppengespräch findet sie heraus, dass zwar hohe Erwartungen der Schulleitung dieses Problem abzustellen und drängende Hilfsappelle der mit diesem Schüler überforderten Kollegen sie unter Druck setzen, ihre Sackgasse aber nicht ausreichend erklären. Als sie den schließlich vorgeschlagenen Rollentausch mit dem Schüler aufgreift und sich in seine Position hineinversetzt, erschließt sich für sie ein entscheidender persönlicher Hintergrund: selbst als Kind mit aggressiver Power und impulsivem Temperament ausgestattet, hatte sie eine „schmerzvolle“ Anpassungszeit hinter sich, in deren Verlauf es den Erwachsenen zwar gelungen war, sie von ihrem Jähzorn abzubringen, aber auch vom eigenen Widerstandspotential zu entfremden. Die Aggressivität des Schülers rief in ihr, identifiziert mit der Elterenseite, einerseits den Wunsch nach, die Sozialisation des Jungen mit in die Hand zu nehmen. Andererseits weckte sie aber auch die Sehnsucht nach Kontakt mit ihren vergessenen kindlichen Anteilen und nach deren größerer Akzeptanz durch die Erwachsenenwelt. Unfähig, diesen bis dahin unbewussten Widerstreit zweier hochambivalenter Strebungen zu integrieren, fühlte sie sich nicht in der Lage, mit ihrem „Schützling“ weiterzukommen.

Was ermöglicht eine solche sich immer wieder als äußerst hilfreich herausstellende Entdeckungsreise zum eigenen Selbst? Neben der hohen Motivation, die die Teilnehmer im Blick auf ihren Professionalisierungswunsch mitbringen, ist dies der *Gruppenkontext* der Ausbildung. Als alles Erdenkliche kann eine Gruppe verstanden werden und fungieren, als Interessengemeinschaft, Lerngruppe, kollektives Experimentier- und Spielfeld (Schmidbauer 1999). Solche Funktionen einschließend ist Intentionsschwerpunkt dieser Ausbildung, das, was Gruppe als Beziehungsorganismus ausmacht, in den Mittelpunkt zu stellen. Die Erfahrung zeigt, dass dann „Schätze ge-

hoben werden“, die die Entwicklung der Teilnehmer zu Beraterpersönlichkeiten synergistisch voranbringt, mehr als jede noch so intensive Einzelbetreuung oder didaktisch gut aufbereitete Wissensvermittlung. Unerlässliche Voraussetzung eines solchen Erfolges ist natürlich das glaubwürdig vorgelebte Modell der AusbilderInnen in Gestalt eines transparenten, wertschätzenden und Intimitätsgrenzen respektierenden Umfelds.

Wie die vorherigen Beispiele zeigen, gelingt dem Forum „Gruppe“ mühelos die Benennung verschiedenster Wirklichkeitssichten zu einem Thema oder einer Fallkonsultation. Auch erlaubt die Verfügbarkeit vieler Anwesender die Präsentation und Angleichung eines sehr viel größeren Methodenrepertoires. Zentral aber ist, dass der Kontext „Gruppe“ in ausgesprochen hohem Maße bedeutsame Beziehungskontexte symbolisiert. Mit einer von einflussreicher Autorität bestimmten Struktur erwärmt sie für alle erdenklichen Muster des Primärsystems „Familie“ und in der aktuellen Anziehungs- und Abstoßungsdynamik für gegenwärtige Paarbeziehungen; als Arbeits- und Sozialraum erinnert sie an Schulklassen, Kollegien oder andere alltägliche Gruppenkontexte. Sehr viel mehr als in einem Einzelsetting konstellieren sich Übertragungen ausgesprochen vielfältig wie auch schnell veränderlich (Petzold 1978). In der Resource, Lern-, Wachstums- und Wandlungsprozesse leicht und kreativ auf den Weg zu bringen, erweist sich das Gruppensetting damit immer wieder als unübertroffen.

Drittes und letztes Proprium der Ausbildung ist ihre *spirituelle Qualität*. Jemandem, der sich fragt, was denn Glauben und Spiritualität mit dem Unternehmen, Beratungskompetenz zu vermitteln, zu tun haben könnten, seien hier drei Begründungen genannt: Einerseits wird Beratungsarbeit im Kontext katholischer Schulen dann, wenn sie den Schüler als ganzen Menschen ernst nimmt, immer auch mit Klärungsbedarfen in Sinn- und Lebensfragen zu rechnen haben (Konzeption 2001, 3), gleichzeitig fordert die Beschäftigung mit Problem- und Notlagen insbesondere bei Kindern starke seelische Kräfte, und nicht zuletzt ist es gut sich in einer Rolle, die andere leicht idealisieren, bewusst zu bleiben, dass es über uns allen noch einen „Cheftherapeuten“ gibt. In diesen Zusammenhängen steht die sehr bewusste Entscheidung, das letzte Kompaktseminar der Ausbildung ganz dem Thema „Glaubens- und Identitätsfindung“ zu widmen. Was dort explizit ins Zentrum der inneren Auseinandersetzung rückt, ist allerdings im Vorhinein immer schon angeklungen, aufgeschienen oder angefragt worden. Eine selbsterfahrungsorientierte Ausbildung konfrontiert die Teilnehmer regelmäßig mit der eigenen Verortung in ihrer Geschichte und dann, wenn sie religiös sozialisiert sind, zwangsläufig auch mit ihrem Bezug zu Gott und der Bedeutung spiritueller Kräfte. Um dem Leser hier Bilder und Einblicke zu geben, im Folgenden ein Auszug aus der Vorbereitung eines solchen Kompaktseminars:

*Konzeptionswortlaut zu diesem Ausbildungsteil:* „Das dritte Training beinhaltet die Auseinandersetzung mit Wert- und Normorientierung, der Sinnfrage und dem Gottesbild des Beratungslehrers und dient der Vertiefung persönlicher Identitäts- und Glaubensfindung“ (Konzeption 2001, 22).

*Persönliche Vorüberlegungen:* In Anbetracht der Erfahrung, dass es wohl allen Gruppenmitgliedern an einem soliden Wertefundament nicht mangelt, können wir uns auf das Ressourcenthema konzentrieren. Damit meine ich das, was in Zeiten zunehmender Individualisierung und Materialisierung seelisch-spirituell noch trägt, und wie es gelingen könnte, diese Schätze weiter zu entdecken, zu pflegen und vielleicht auch zu schützen. Ein hilfreiches Gottesbild braucht hier m.E. archetypisch verstanden eher weibliche, d.h. umfangende, erdende, zuversichtliche Qualitäten als männliche Züge im Sinn eines beurteilenden oder orientierenden Leitbilds. D.h. für unsere Seminarplanung gälte es besonders Gott-Mütterlichkeit, an der es typisch katholischer Glaubenserziehung oft mangelt, innerlich zu vertiefen. Natürlich ist, bevor Geborgenheit gespürt werden kann und darf, oft erst notwendig sich mit strafenden, verbietenden Gottesbildanteilen auseinanderzusetzen oder einen vielleicht wenig tragenden Gottesbegriff in der Begegnung mit den anderen anreichern und neu definieren zu können. Unser Schwerpunkt aber sollte sein, die ressourcen-orientierten Anteile von Gottesbildern in den Vordergrund zu bringen.

*Auszug aus der Ideensammlung zur Selbsterfahrung mit dem Thema (hier auf Kind-Ebene):*

- Gottesvorstellung als Kind (Zugang über Malbild oder Skulptur)
- Welche guten/bösen Anteile hatte mein kindliches Gottesbild?
- Was hat meine Familie und mich in Krisensituationen getragen?
- Was hat getröstet im Konflikt mit meinen Eltern?
- Wann habe ich mich als Kind Gott fern und wann Gott nah gefühlt? (szenische Darstellung)
- Wie durfte ich als Kind überhaupt nicht sein? Wo konnten diese Anteile doch leben?

##### 5. Das Nachwort zum Vorwort und „Was Kinder und Jugendliche brauchen“

Hauptanliegen dieses Buchbeitrags ist, einen interessierten Leser und eine interessierte Leserin über die Beratungslehrausbildung des Bistums Osnabrück so zu informieren, dass er/sie sich ein Bild machen kann.

Neben dieser sachorientierten Zielbestimmung haben den Schreibprozess auch persönliche Gedanken und Erfahrungen begleitet. An einigen Stellen war es z.B. schwierig, das praktisch Erlebte in Schriftsprache zu bringen, weil dabei in Kauf zu nehmen war, dessen Fülle und Dynamik zu begrenzen. Ein Curriculum strukturiert zu beschreiben, bedeutet wohl immer, seiner tatsächlichen Mehrdimensionalität und Farbigkeit eine zwangsläufig kognitive Prägung zu geben, die den Reichtum des eigentlichen Prozesses nur unvollkommen wiedergibt.

Noch mehr aber haben mich während des Schreibens die „Ereignisse von Erfurt“ begleitet. Ihr direkter Bezug zur Lebenswelt „Schule“ und ihre Dramatik evozierte viele Assoziationen einerseits zur Frage der Möglichkeiten und Grenzen von Beratung an-

dererseits zum Thema emotionaler Verarmung im Leben von Kindern und Jugendlichen. In der alltäglichen Beratungspraxis wird immer gegenwärtiger, dass es heute keineswegs nur die prägnant einschneidenden Lebensereignisse sind, auf die junge Menschen mit so genannten Symptomen oder Verhaltensauffälligkeiten reagieren. Immer mehr sind es schleichend wirksame Lebensinflüsse, die sich als Abgestell-Fühlen, Zweitrangig-Sein, Nicht-Getragen- oder Nicht-Geführt-Werden in kindlichen Innenwelten absetzen. Das zunehmende nicht nur elterliche Unvermögen eine innere Verbindung herzustellen – bedeutsame Gegenüber zu sein, in deren Spiegel sich Kinder „erkannt“ sehen – spielt hier eine entscheidende Rolle.

Deswegen sei zum Schluß etwas zu den weniger fachspezifischen, nämlich menschlichen Aspekten von Beratung in der Schule gesagt. Die Therapieforschung nennt das Gemeinte „unspezifische Wirkvariablen“ und versteht darunter eine allen helfenden Beziehungen gemeinsame, wissenschaftlicher Betrachtung aber obsolet Grundhaltung. Über alle differenzierende „Schulenorientierung“ hinweg gibt ein vor Ort präsenter Beratungslehrer mit Herz und Verstand – und von denen gibt es dankenswerterweise viele – Kindern und Jugendlichen drei unschätzbar wichtige Signale:

- *Ich bin für Dich aufmerksam und höre Dir zu.*
- *Ich helfe Dir und stehe Dir bei.*
- *Bei mir musst Du nichts leisten.*

In dem Maße, in dem eine Gesellschaft immer beschleunigter, ich-zentrierter und leistungsbezogener agiert, wird Beratung in der Schule immer lebenswichtiger: als Ort der Entschleunigung und des Gewährerdens, als Ort der Solidarität und Fürsorge und als Ort der Leistungsabstimmung und Zweckfreiheit.

### Literatur

- *Ausbildungskonzeption für Beratungslehrer in katholischen Schulen in freier Trägerschaft in den Diözesen Hildesheim und Osnabrück und im Offiziellatsbezirk Vechta, März 2001-Juni 2002* (erhältlich über das Referat für Ehe-, Familien-, Lebens- und Erziehungsberatung, BGV, Domhof 12, 49076 Osnabrück).
- Bettelheim, Bruno (1988), *Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit*, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart.
- Brunner, Reinhard (1988), „Ohnmacht der Lehrer – Ohnmacht der Kinder“, in: Franz-Josef Mohr (Hg.), *Beiträge zur Individualpsychologie, Macht und Ohnmacht*, 10/1988, Ernst Reinhardt, München/Basel, 79-87.
- Buer, Ferdinand (1999), *Lehrbuch der Supervision*, Votum, Münster.
- Fegler, Jörg (1991), *Helfen macht müde*, Pfeiffer bei Klett-Cotta, Stuttgart.
- Gordon, Thomas (1977), *Lehrer-Schüler-Konferenz, Wie man Konflikte in der Schule löst*, Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Hentig, Hartmut von, (1993), *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Hanser, München.
- Helsper, Werner (1998), „Pädagogik in den Antinomien der Moderne“, in: Heinz Herrmann Krüger/Werner Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Leske+Budrich, Opladen.

- Jaeggi, Eva (1995), *Zu heilen die zerstoß'nen Herzen. Die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder*, Rowohlt, Reinbek.
- Kriz, Jürgen (1985), *Grundkonzepte der Psychotherapie*, Urban und Schwarzenberg.
- Pezold, Hilarion (1978), *Angewandtes Psychodrama*, Junfermann, Paderborn.
- Pallasch, Waldemar (1990), *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*, Juventa, Weinheim/München.
- Post, Ingrid/Stefan Schohe (Hg.) (1996), *Beratung auf neuen Wegen. Grenzen im Wandel*, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung e.V., Bonn/Freiburg.
- Richter, Horst-Eberhard (1969), *Eltern, Kind und Neurose*, Rowohlt, Reinbek.
- Schmidtschen, Stefan (2001), *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien*, Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Schmidbauer, Wolfgang (1997), *Wenn Helfer Fehler machen*, Rowohlt, Reinbek.
- Schmidbauer, Wolfgang (1999), *Wie Gruppen uns verändern*, Rowohlt, Reinbek.