

Rheinland-Pfalz



Kommission "Anwalt des Kindes"
Empfehlung 23

**Beratung in der Schule -
Last oder Entlastung?**

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend

Inhalt

1. Einführende Überlegungen.....	3
2. Überlegungen zum Beratungsbegriff.....	4
3. Der Auftrag zur Beratung.....	6
4. Kompetenzen des Beraters	7
5. Hilfen bei Beratung durch Kooperationspartner	10
6. Rahmenbedingungen für Beratungsarbeit in der Schule ...	14
7. Empfehlungen der Kommission.....	17

Beratung in der Schule – Last oder Entlastung?

1. Einführende Überlegungen

„Beratung in der Schule“ ist kein neues pädagogisches Thema. Der Deutsche Bildungsrat hatte bereits 1970 das „Beraten“ gleichberechtigt neben die anderen Aufgaben der Schule: Unterrichten, Beurteilen, Fördern und Innovieren gestellt. Seitdem haben sich viele Beratungsmöglichkeiten innerhalb und neben der Schule etabliert: Viele Lehrkräfte sind auch als Schullaufbahnberater oder Verbindungslehrer tätig. Die Pädagogischen Service-Einrichtungen in Rheinland-Pfalz arbeiten schulnah, ebenso stehen Erziehungsberaterinnen und –berater vorwiegend der freien Träger zur Verfügung.

Diese Angebote können die Beratungsaufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer nachhaltig unterstützen, aber nicht ersetzen; die Lehrkräfte bleiben, wegen der täglichen Nähe zu ihren Schülerinnen und Schülern, „erste“ und wichtige Berater, wenn Probleme im konkreten Lernprozess oder im Umgang miteinander erkannt und Lösungen gefunden werden sollen.

Ein Beispiel:

Die Klassenlehrerin einer 2. Grundschulklasse stellt fest, dass Martin immer häufiger zu spät zur Schule kommt. Da Martin auf ihre Nachfragen ganz unterschiedliche, eher ausweichende Antworten gibt, spricht sie die Eltern an, die höchst überrascht reagieren: Martin gehe morgens pünktlich los – aber warum braucht er so lange?

Erst allmählich findet die Lehrerin heraus, dass Martin bestimmten Mitschülern ausweicht, die ihn immer wieder schikanieren, „weil er sich so schön aufregen kann“...

Diese Informationen und Fragen führen zu weiteren Gesprächen: mit Martin, mit anderen Lehrkräften der Klasse, mit den Eltern, auch den Mitschülern, wobei alle darauf achten müssen, dass Martin nicht sein „Gesicht verliert“ – denn genau davor hat er die größte Angst...

Solche Sondierungen und Beratungen brauchen Einfühlung und Geduld – und das heißt auch: Zeit, die im „Programm“ und Alltag der Schule oft ein knappes Gut ist. Auf der anderen Seite führt jede gelungene Beratung und Verständigung zu erweiterten pädagogischen Erfahrungen und einem Schulklima, das andere Probleme leichter lösen lässt.

Genau hier setzt diese Empfehlung an...

2. Überlegungen zum Beratungsbegriff

Ausgehend von einem eher weit angelegten Beratungsverständnis könnte angenommen werden, dass Kommunikation in pädagogischen Praxisfeldern per se häufig ein gewisser Beratungscharakter zu eigen ist. Dieser kann sich beispielsweise äußern in einem ermutigenden Blick, einer distanzierenden Geste, durch Äußern eigener Standpunkte, aber auch durch ein bewusstes Erteilen von Ratschlägen beziehungsweise durch ein gezieltes Informations- oder Beratungsgespräch.

Beratung kann also eher zufällig, unbewusst und unbeabsichtigt, aber auch bewusst und gezielt erfolgen (etwa im Rahmen der Entscheidungshilfe für Menschen in persönlichen Konfliktlagen).

Die Grenzen zwischen der beratenden Person und dem oder der Ratsuchenden können fließend sein, auch die Beraterin oder der Berater können möglicherweise im Laufe des Beratungsprozesses neue Sichtweisen entwickeln und werden so nicht selten selbst beraten. Beratungsprozesse in der Schule können sich sowohl auf einzelne Schülerinnen und Schüler und deren soziales Umfeld beziehen als sich auch als kollegiale Beratung manifestieren.

Grundsätzlich wird eine - wenn auch in der Praxis häufig fließend ineinander übergehende - Unterscheidung zwischen Formen der Beratung einerseits und der Belehrung andererseits für sinnvoll gehalten. Belehrung ist eher geprägt durch ein deutliches Informations-, Wissens- oder auch Rollengefälle der am Prozess Beteiligten. Sie weist mithin eher direktiven Charakter auf, bis hin zu eindeutigen Anweisungen. Belehrungen sollen weniger im Focus der weiteren Überlegungen stehen.

Beratung vollzieht sich eher in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Akzeptanz und der Wertschätzung. Die Lösungskompetenzen und -ressourcen der oder des Ratsuchenden werden unterstützt, es wird ihr oder ihm zugetraut, ein Problem eigenständig zu lösen. Beratung nach diesem skizzierten Verständnis kann sinnvoll nur unter dem Vorzeichen der Freiwilligkeit erfolgen.

Für die Beratungspraxis bieten sich je nach Charakter der Beratungssituation und den damit in direktem Zusammenhang stehenden Beratungsbedürfnissen unterschiedliche Methoden und Verfahren an:

- Beratung als Information
Hier bieten sich Statements, Vorträge, Informationsveranstaltungen an wie auch schriftliche Darstellungen in Form von Info-Blättern, Plakaten, Prospekten und Broschüren. Als Beispiele aus dem Bereich der Schule können genannt werden:
 - Info-Abend für Eltern von Schulneulingen,
 - Elternbriefe über schulische Veranstaltungen.

- Beratung als Entscheidungshilfe

Eine solche Beratung geht über die reine Informationsvermittlung hinaus. Sie sollte auf der Grundlage umfangreicher Sach- und Fachkenntnisse auf die Belange der oder des zu Beratenden zugeschnitten und auf den Einzelfall fokussiert sein. Klassische Beispiele aus dem Bereich der Schule wären Anlässe der Schullaufbahnberatung mit ihren unterschiedlichen Facetten wie etwa

- Empfehlungsgespräche beim Übergang in eine weiterführende Schule,
- Elterngespräche bei drohender Klassenwiederholung.

- Beratung als Problemlösungshilfe

Diese Art von Beratung nimmt erfahrungsgemäß den größten Raum in der schulischen Praxis ein. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht selten Lern- oder Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern.

Die Beratung bei Lernproblemen gehört traditionellerweise zu den Hauptaufgabenbereichen von Lehrerinnen und Lehrern. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, bedarf es häufig pädagogisch-professioneller, gegebenenfalls auch spezialisierter Sach- und Fachkompetenzen. Beispielhaft genannt werden könnten etwa die sorgfältige Analyse von Lerninhalten, moderne, an der Schülerin bzw. am Schüler orientierte didaktisch-methodische Kompetenzen sowie auch die Beachtung von Aspekten der Schülerpersönlichkeit (unter Einschluss seiner Entwicklungs- und Lernbedingungen). Von hohem Bedeutungsgrad ist fernerhin eine kritische Reflexion der Passung der pädagogischen Maßnahmen. Dies gilt im Übrigen auch für die Pädagogik, Prävention und (unter Umständen therapeutische) Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten. Hier fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer zunehmend rat- und hilflos. Häufig wird auf spezielles Wissen von außerschulischen Beratungsinstanzen zurückgegriffen, so z.B. auf die Einbindung des schulpsychologischen Dienstes oder auch auf Institutionen der Familienberatung. Beispiele für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten aus dem Bereich der Schule wären etwa:

- Unkonzentriertheit im Unterricht,
- Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom,
- Gewaltbereitschaft – Gewalttätigkeit.

Die Kommission legt Wert auf die Feststellung, dass Lern- und Verhaltensstörungen von Schülerinnen und Schülern nicht mehr, wie über lange Jahre üblich, als personorientierte Kategorien zu verstehen sind, sondern als Störungen in einem Person-Umfeld-Gefüge. Nach diesem neuen Verständnis sind einseitig auf die Person des Schülers ausgerichtete Maßnahmen nicht mehr zeitgemäß.

- Beratung als Austausch von Meinungen und Erfahrungen

Nicht selten vollziehen sich Beratungsprozesse in spontanen informellen Gesprächen. Anlässe können emotional besetzte Erlebnisse aus

dem Unterricht, Medieninformationen (Zeitungs- oder Fernsehberichte), persönliche Betroffenheit bis hin zu konkretem Leidensdruck sein.

Die Chance von informellen Gesprächen liegt in der üblicherweise eher gering ausgeprägten Erwartungshaltung der Beteiligten. Das Gespräch verläuft ohne Erfolgsdruck, kollegiale Hierarchien treten in den Hintergrund, der Dialog von Mensch zu Mensch dagegen in den Vordergrund.

- Beratung als Tipp- und Trickkiste

In pädagogischen Praxisfeldern werden recht häufig Beratungsbedürfnisse geäußert, die rasche Lösungen und rezeptartige Vorschläge ersehnen. So erwarten etwa Eltern manchmal „Rezepte“ vom Lehrer: „Was sollen wir tun, damit...“, lautet eine der häufig gestellten Fragen. Wenngleich ein solches Beratungsbedürfnis einerseits allzu verständlich ist, bleibt andererseits festzustellen, dass viele pädagogische Probleme sehr komplex sind und nicht ohne weiteres unter Rückgriff auf einfache beraterische Kniffe zu lösen sind. Lösungen müssen oft Zeit haben zu „wachsen“. Alle am Beratungsprozess Beteiligten sollten sich im Sinne der Nachhaltigkeit und Qualität von zu erarbeitenden Lösungen Zeit nehmen und auch geben.

3. Der Auftrag zur Beratung

Bereits zu Beginn der vorliegenden Empfehlung war darauf hingewiesen worden, dass der Auftrag an Lehrerinnen und Lehrer, auch beratend im Bereich der Schule tätig zu sein, auf den Beginn der siebziger Jahre zurückgeht. Es war der Deutsche Bildungsrat, der die Aufgabe der Beratung gleichberechtigt neben die Aufgaben Unterrichten, Beurteilen, Fördern und Innovieren stellte.

Beratung ist also kein neuer oder zusätzlicher schulpädagogischer Auftrag. In neueren Entwicklungen der pädagogischen Theorienbildung wird der Lehrerberuf sogar mehr und mehr als Beratungstätigkeit (im Sinne von Lernberatung) und weniger als Lehrtätigkeit charakterisiert. Traditionellerweise steht Beratung in einer eher spannungsvollen Beziehung zwischen Unterrichten und Fördern. Diese geht auf einen klassischen Rollenkonflikt zurück. Vereinfacht ließe sich formulieren: Beratung wird dem Schüler „angeboten“, Unterricht dagegen wird „erteilt“. Nach dem skizzierten neueren Verständnis wird dieser Gegensatz mit hoher Wahrscheinlichkeit zwar nicht aufgehoben, aber doch erheblich gemildert.

Seit der oben zitierten bildungspolitischen Bestimmung von Beratung als essentiellem Teilbereich schulpädagogischen Handelns hat sich schulintern eine Vielzahl von Beratungsformen und –schwerpunkten etabliert und differenziert (siehe dazu auch die Typologie im vorangegangenen Kapitel).

Manchmal fühlen sich Lehrpersonen mit an sie herangetragenen Beratungsaufgaben überfordert, sei es beispielsweise aus Gründen einer als nicht

ausreichend empfundenen Ausbildung oder auch aus Gründen des Fehlens von günstigen Rahmenbedingungen. Dies hat nicht selten zur Folge, dass Beratungsverantwortung abgeschoben oder delegiert wird. Die Kommission ist der Meinung, dass Lehrpersonen über zur Bewältigung von Beratungsaufgaben bedeutsame diagnostische und fachliche Informationen verfügen müssen und dass die schulischen Rahmenbedingungen so modifiziert werden müssen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Wahrnehmung ihrer Beratungsaufgaben unterstützt werden. Sind die Bedingungen hinreichend erfüllt, sollte davon ausgegangen werden können, dass Lehrerinnen und Lehrer diesen Auftrag in ihr professionelles Selbstverständnis integrieren.

Mittels Aus- und Fortbildungsangeboten ist dafür Sorge zu tragen, dass die zur Beratung notwendigen personalen Kompetenzen (siehe dazu die Ausführungen im nächsten Kapitel) aufgebaut und konsolidiert werden. Die als bedeutsam empfundenen Bedingungen für gelingende Beratung in der Schule werden an späterer Stelle dieser Empfehlung beschrieben.

Als zentrale Aufgabe von Beratung in der Schule wird hier bestimmt, dass Unterstützung und Hilfestellung zu leisten, wenn die im weiteren Sinne an der Realisierung des pädagogischen Auftrags der Schule beteiligten Personen Fragen und Probleme in Bezug auf Lern- und Lehrprozesse äußern. Das Beratungsziel kann gemeinhin dann als erreicht angesehen werden, wenn gemeinsam mit der oder dem zu Beratenden Problemlösungsstrategien erarbeitet worden sind, die pädagogische bzw. pädagogisch angestrebte Handlungs- und Entscheidungskompetenz verbessern helfen. Dies wäre zum Beispiel bei einer Lehrperson der Fall, die nach einer kollegialen Beratung die Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers besser verstehen kann, oder bei einem Schüler, der nach einer didaktischen Beratung eine mathematische Aufgabe ohne Hilfestellung eigenständig zu lösen imstande ist, die ihm vorher nur Rätsel aufgegeben hat.

4. Kompetenzen des Beraters

Notwendige Kompetenzen von beratenden Personen für qualitativ hochstehende, professionelle Beratungsarbeit in pädagogischen Handlungsfeldern lassen sich grob in drei Bereiche einteilen:

- in den Bereich der Handlungskompetenzen,
- in den Bereich der Wissenskompetenzen,
- in den Bereich der persönlichen Kompetenzen.

Je nach Art und Funktion der Beratung stehen unterschiedliche Anforderungsprofile im Vordergrund. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit der Komplexität des Beratungsanliegens die Anforderungen an das Kompetenzprofil der beratenden Person steigen. So lassen sich strukturell vergleichsweise „einfache“ Formen von schulischer Beratung - etwa Informationsberatung von Schülern bei didaktischen Fragestellungen - in der Regel auch ohne besondere beraterische Ausbildung erfolgreich bewältigen. Aller-

dings kann auch für solche Formen der Beratung ein Mindestmaß an Handlungs- und Persönlichkeitskompetenzen als außerordentlich erleichternd gelten.

Gemeinhin wird die Bedeutung von Persönlichkeitskompetenzen für einen potentiellen Beratungserfolg als den beiden anderen übergeordnet bewertet. Daraus leitet sich die Notwendigkeit eines Basismoduls in der Ausbildung zum Lehrerberuf ab, welches sich nicht nur auf reines Training von Gesprächstechniken beschränkt, sondern in dem auch die Persönlichkeitsbildung angeregt wird. Des Weiteren sollte in der Lehrerbildung insbesondere ein in neuerer Zeit verändertes Experten-Ratsuchenden-Verhältnis (Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe) thematisiert und die Konsequenzen für die Beratungspraxis in der Schule verdeutlicht werden.

Es ist davon auszugehen, dass der weitaus größte Teil von Beratungsanlässen in der Schule eher dem Bereich der Informationsberatung zuzuordnen ist, mithin grundsätzlich dem derzeit üblichen Ausbildungs- und Kompetenzprofil von Lehrerinnen und Lehrern entspricht. Allerdings muss zum heutigen Zeitpunkt leider immer noch festgestellt werden, dass viele Lehrerinnen und Lehrer Beratungsaufgaben und -tätigkeiten nach wie vor zu wenig in ihr berufliches Selbstkonzept integriert haben bzw. die Bedingungen zur Unterstützung dieses Integrationsprozesses als nicht hinreichend empfunden werden. Gerade neuere Auffassungen über Lernen und Entwicklung von Kindern lassen es als notwendig erscheinen, nach Ursachen für dieses Ausblenden zu forschen und Konzepte zur Abhilfe zu entwerfen. Es muss geradezu als zentrale Basiskompetenz eines Beraters gelten, sich überhaupt als zuständig für entsprechende Aufgaben zu definieren und wahrzunehmen. Die Kommission betont die Bedeutsamkeit der Integration von Beratungsaufgaben in das professionelle Selbstkonzept von Lehrerinnen und Lehrern und arbeitet im weiteren Verlauf dieser Empfehlung Bedingungen heraus, die unter anderem diesen Integrationsprozess unterstützen sollen.

Werden über die Informationsberatung hinausgehende Beratungsbedürfnisse - insbesondere sozial-emotionaler Art - von den Ratsuchenden thematisiert, so reichen Wissenskompetenzen sowie Basiskompetenzen im Bereich des praktischen Rüstzeugs sowie der Persönlichkeit nicht mehr aus. Neben den notwendigen Wissenskompetenzen werden dann besondere Fähigkeiten in der Anwendung von handwerklichem Beratungsrüstzeug und eine hohe Ausprägung von Merkmalen, die gemeinhin als besonders relevant für das Gelingen von Beratung gelten, gefordert (siehe dazu weiter unten). Die Qualität eines solchen Kompetenzprofils kann in der Regel nur durch eine besondere Aus- und Fortbildung sowie durch ein kontinuierliches Supervisionsangebot (falls dieses gewünscht wird) gesichert werden.

Der Bereich der Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern wird dann verlassen, wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Lösung der thematisierten Probleme offensichtlich nicht mehr ausreichen und (psycho-)therapeutische Hilfestellungen indiziert sind. Grundsätzlich ist beim Übergang von Beratung zur professionellen therapeutischen Hilfe eine strenge Indikationsstellung zu fordern. Andererseits sollte die beratende Lehrerin oder der beratende Lehrer eigene Kompetenzgrenzen wahrnehmen und

akzeptieren können, um Ratsuchende gegebenenfalls ohne Zeitverzug an spezialisierte Personen bzw. Einrichtungen zu vermitteln. Die Beratungsanlässe sind in diesen Fällen meist äußerst komplex, die Probleme schwierig und ohne Zurateziehen spezieller therapeutischer Kompetenzen, die im Rahmen von langjährigen Ausbildungen erworben werden, nicht zu bewältigen. Der gesellschaftliche Bedarf an therapeutischem Spezialwissen ist unzweifelhaft gestiegen, allerdings scheint mitunter auch eine unkritische Therapeutisierung von Alltagsproblemen en vogue zu sein.

Im Einzelnen lassen sich die postulierten Kompetenzen der drei Bereiche wie folgt operationalisieren:

Handlungskompetenzen („handwerkliches Rüstzeug“)

- Gesprächsmethoden kennen,
- Zuhören können (!),
- Paraphrasieren der Aussagen des Ratsuchenden,
- nicht festlegende Aufforderungen,
- sich auf die Sprache der Ratsuchenden einlassen,
- Beratungsbedarf präzise erfassen (diagnostischer Aspekt), ggf. nachfragen,
- ggf. emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren (gilt nur bedingt für reine Informationsberatung),
- zeitlichen Rahmen setzen,
- das Wesentliche herausarbeiten, konkret, prägnant und systematisch antworten,
- keine Plattitüden von sich geben (etwa „Es ist normal, verschieden zu sein“),
- die Beratungssituation einladend gestalten (abhängig u. a. vom Komplexitätsgrad des Problems; so wird etwa bei einem sehr simplen Beratungsakt wie etwa bei der Frage eines Besuchers nach der Lokalisation der Toilette ein besonderes Arrangement mit Sicherheit albern wirken),
- auf Freiwilligkeit achten.

Wissenskompetenzen

- spielt besonders in der Informationsberatung eine Rolle,
- Lehrerin bzw. Lehrer als Expertin bzw. Experte für Fragen des Lernens und der Erziehung,
- besondere Kompetenzen in fachdidaktischen Problemstellungen,
- die Lehrerin bzw. der Lehrer als Lernmoderatorin bzw. Lernmoderator, Wissen über Methoden zur Entwicklungs- und Lernunterstützung, Arbeitstechniken,
- Lehrerin bzw. Lehrer als „Informationspool“,
- als zunehmend schulisch bedeutsam erkannt: über Lernprozesse im engeren Sinne hinausreichende Aspekte der Persönlichkeitsbildung,

- theoretisches Wissen über Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern als Basis für die psychosoziale Beratung des Umfeldes, insbesondere der Eltern, aber auch von Kolleginnen und Kollegen (etwa im Rahmen kollegialer Supervisionsprozesse),
- Wissen über weitere Möglichkeiten der Beratung, wenn die eigenen Kompetenzen als nicht hinreichend zur Lösung des Problems erkannt worden sind.

Persönlichkeitskompetenzen (im Grad der Relevanz für das Gelingen von Beratungsprozessen den beiden anderen Bereichen übergeordnet)

- Empathie als Fähigkeit, sich in die emotionale Lage, das innere Erleben und Fühlen der oder des Ratsuchenden einfühlen zu können,
- Wertschätzung als Fähigkeit, der oder dem Ratsuchenden mit emotionaler Wärme und Respekt zu begegnen,
- Echtheit als Fähigkeit, sich (selektiv) authentisch in Beratungssituationen zu verhalten,
- Distanz als Fähigkeit, sich als Beraterin oder Berater nicht mit dem Beratungsbedürfnis respektive den zugrundeliegenden Problemlagen zu identifizieren und in der Folge die für die Problemlösung notwendige Klarheit zu verlieren.

5. Hilfen bei Beratung durch Kooperationspartner

Im Sinne einer „kooperativen Beratung“ könnte man unter Kooperationspartnern zunächst die „zu Beratenden“ verstehen. Kooperation meint hier aber noch mehr: Beratende Lehrerinnen und Lehrer werden oft mit besonderen, auch erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert. Diese Probleme müssen sie keineswegs alleine bewältigen – als helfende und unterstützende Kooperationspartner im Rahmen von Beratung kommen verschiedene Personen und Institutionen in Frage.

Welche Funktionen können unterschiedliche Kooperationspartner im Hinblick auf Beratung in der Schule haben? Sie können

- Informationen geben, aber auch erhalten,
- Hilfsmittel geben, aber auch erhalten, z.B. einsetzbare Materialien zur Information oder Förderung oder auch Übersetzer- bzw. Dolmetscher-Dienste bei der Arbeit mit nicht-deutschsprachigen Eltern oder Familien,
- emotionale Stützung geben oder auch solche erhalten,
- an beratungsbezogenen individuellen Konzepten bzw. Plänen mitarbeiten,
- aktiv in die Beratung als Unterstützung mit einsteigen – aber auch

- eine „Meta-Beratung“ als „Beratung der Beraterin oder des Beraters“ bieten, also im Grunde Supervision leisten.

Kooperationspartner für solche Zwecke können sowohl innerhalb als auch außerhalb der eigenen Einrichtung gefunden werden: Partner im Sinne einer wechselseitigen beraterischen Unterstützung innerhalb der jeweiligen schulischen Einrichtung können Kolleginnen oder Kollegen, Schulleiterinnen oder Schulleiter oder auch schuleigene Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sein. Zum anderen sind jedoch auch Beratungsinstitutionen und – expertinnen und -experten außerhalb der Schule zu berücksichtigen und in den Blick zu nehmen – dies sind etwa:

- Beratungsstellen, insbesondere Erziehungsberatung,
- Pädagogische Service-Einrichtungen in Rheinland-Pfalz,
- Schulbehörde (insbesondere auch juristische Unterstützung für Beratung),
- psychiatrische Ambulanz,
- Gesundheitsamt, insbesondere Ärztinnen und Ärzte.

Zweierlei Kenntnis ist hier von Bedeutung: zum einen ein Kennen der Möglichkeiten und Aufgaben anderer Einrichtungen und Berufsgruppen, zum anderen eine Vertrautheit mit den realen Einrichtungen und Möglichkeiten vor Ort. Aber im Hinblick auf solche Außenkontakte sind immer auch rechtliche Aspekte zu bedenken: Welche Informationen dürfen mit wem ausgetauscht werden, wer kann in welche Entscheidungen und Maßnahmen mit-einbezogen werden?

Zu unterscheiden ist also, ob Kooperation im Rahmen von „Fremd-Beratung“ mit anderen Berufsgruppen erfolgt (also als Beratung durch andere oder von anderen) – oder aber ob Beratung als eine „Selbst-Beratung“ von Pädagoginnen und Pädagogen stattfindet (Professionelle beraten sich im Sinne „kollegialer Beratung“ gegenseitig).

Es war schon darauf hingewiesen worden, dass Beratung oft eine intime und von Vertrauen getragene Angelegenheit ist. Bei Hinzuziehung eines Kooperationspartners gilt es immer auch zu bedenken, inwiefern das sensible Vertrauensverhältnis zum Beratenen durch diese Erweiterung des involvierten Personenkreises verletzt werden könnte.

Kooperation im Rahmen von Beratung ist aber oft auch eine heikle Angelegenheit im Hinblick auf die Beraterin bzw. den Berater: Sie oder er signalisiert damit nach außen hin, aber auch sich selbst gegenüber, dass ihre bzw. seine Kompetenzen und Möglichkeiten an eine Grenze stoßen. Dies ist gerade zu bedenken, wenn man Kooperationspartner innerhalb der jeweiligen Einrichtung (z.B.: Schule) in Betracht zieht. Hier gibt es eine Hierarchieebene. Wird z.B. eine junge, wenig erfahrene Lehrerin den Schulleiter oder Konrektor im Hinblick auf Unterstützung oder Informationen bei einer Elternberatung mit hereinnehmen? Dies hängt zwar zum einen von der Person der Lehrerin ab (kann sie Hilfen annehmen, ohne sich als komplett inkompetent zu erleben?), aber auch sehr stark vom jeweiligen Verhältnis und den Machtstrukturen sowie der Atmosphäre innerhalb der Schule. Insofern ist es

auch eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, die Voraussetzungen für das Annehmen eines Kooperationsangebotes bei Beratung zu schaffen – z.B. Informationen nicht „von oben herab“ zu geben oder Information suchenden Lehrern das Gefühl unzureichender Kompetenz zu vermitteln.

Für eine Unterstützung bei beraterischen Aufgaben kommen sowohl professionelle als auch nicht-professionelle Kontaktpartnerinnen und -partner in Frage. Potentielle Kooperationspartnerinnen und -partner für Beratung in der Schule werden zunächst solche sein, die in dieser Hinsicht einen offiziellen Auftrag haben, also professionell (auch) im Hinblick auf Beratung tätig sind – innerschulisch etwa ein spezifischer Beratungslehrer oder auch die Schulleitung, außerschulisch verschiedene der oben genannten Einrichtungen und die darin Tätigen, auch das Arbeitsamt oder ein pädagogisches bzw. psychologisches Institut einer Hochschule, das Beratungsangebote macht und Beratungskompetenz aufweist. Kooperationspartnerinnen und -partner für Beratung in der Schule können aber auch Personen sein, die innerhalb oder außerhalb der Schule arbeiten und *nicht* direkt mit Beratung zu tun haben: Es ist bekannt, dass etwa Friseur*innen oder Taxifahrer*innen im Alltag Menschen zuhören, mit ihnen über Lebensprobleme sprechen und dabei eine nicht zu unterschätzende gesellschaftliche Beratungsfunktion erfüllen. Für den schulischen Bereich sind hier, analog, etwa Hausmeister, Busfahrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Sekretär*innen oder Reinigungskräfte zu nennen, die einer beratenden Lehrerin oder einem beratenden Lehrer nicht zu unterschätzende Hilfen geben können.

Gerade dann, wenn ohnehin schon mehrere Instanzen in eine Beratung involviert sind, ist es wichtig zu kooperieren, damit Beratung überhaupt noch gelingen kann. Es mag dann zu fließenden Übergängen zwischen Kooperationspartnern und zu Beratenden kommen (siehe dazu auch die Überlegungen in Kap.1 der vorliegenden Empfehlung). So könnte etwa eine Lehrerin im Hinblick auf die Verhaltensprobleme eines Kindes Kontakt mit den Eltern aufnehmen. Handelt es sich nun eher um einen Informationsaustausch im Sinne einer Kooperation, oder handelt es sich eher darum, dass die Lehrerin versucht, die Eltern im Hinblick auf ihr Erziehungsverhalten zu beraten, so dass die Eltern eher Beratene sind? Oder kehrt sich das Ganze um, und die Eltern geben der Lehrerin Tipps für den Umgang mit dem Kind, so dass die Lehrerin zur Beratenen wird? Es kann oft sehr hilfreich und klärend sein, den jeweiligen Fall näher unter die Lupe zu nehmen oder auch zu hinterfragen, in welcher Rolle sich die unterschiedlichen Beteiligten sehen. (So könnte die Lehrerin es so sehen, dass sie die Eltern berät – und die Eltern gehen davon aus, dass sie der Lehrerin Tipps gegeben haben, oder dass man sich einfach gegenseitig ausgetauscht hat.) – Eine andere Situation: Berät eine Sonderpädagogin einen schwierigen Schüler – oder seine Klassenlehrerin in der Grundschule? Fühlt sich diese Lehrerin beraten? Möchte sie sich beraten fühlen? (Was versteht sie unter Beratung? Ein hierarchisches oder ein symmetrisches Verhältnis?).

Im bisher angesprochenen Sinne bedeutet Kooperation, andere unterstützend mit einzubinden. Grundsätzlich könnte die Hinzuziehung einer Kooperationspartnerin oder eines Kooperationspartners im Hinblick auf Beratung

aber auch bedeuten, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer die eigene Beratungsfunktion oder Teile davon abgeben möchte. Dies ist durchaus legitim und wichtig im Sinne des Kennens der eigenen Grenzen. Eine bedeutsame, wenn auch oft schwierige Aufgabe im Hinblick auf beratungsbezogene Kooperation ist die Abgrenzung schulischer Beratung zur klinisch-psychologischen Beratung und zur Therapie. Es ist für die pädagogische Beraterin oder den pädagogischen Berater in der Schule wichtig, diese Grenzen eigener Möglichkeiten zu reflektieren und zu kennen, besonders im Hinblick auf

- die eigene Ausbildung und verfügbare Kompetenzen,
- das eigene „Setting“ (Schule und Klassensituation im Unterschied zu den Charakteristika einer therapeutischen Situation),
- die eigene Belastbarkeit im Rahmen des pädagogischen Alltages.

Damit sind einige maßgebliche Aspekte angesprochen für die Entscheidung, eine Beratung an andere abzugeben oder auch eine unterstützende Zusammenarbeit zu suchen, also Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner zu kontaktieren. Es war schon darauf hingewiesen worden, dass Kooperation in diesem Sinne nicht zu einem „Abschieben von Verantwortung“ geraten darf. Ein solches, gut begründetes Abgeben von beraterischen Funktionen findet oft im Rahmen einer schwierigen Gratwanderung statt zwischen dem Überschätzen der eigenen Möglichkeiten einerseits und der allzu raschen Abgabe eigener beraterischer Aufgaben andererseits.

Kooperation im Hinblick auf Beratung kann und sollte sich schließlich auch, über den schulischen Kontext hinaus, auf spezifische außerschulische Bereiche und Lebensabschnitte beziehen. Dabei können drei wesentliche Blickrichtungen eingenommen werden:

- der Blick auf die Zeit *vor* der Schule (kooperative Kontakte mit Kindergarten und Frühförderung; also insbesondere mit Früherzieherinnen und Früherziehern, Psychologinnen und Psychologen sowie Ärztinnen und Ärzten),
- der Blick auf die Zeit *nach* der Schule (Kontakte zu Berufshinführung, Berufsausbildung, Berufsschule – also insbesondere mit Berufsberaterinnen und Berufsberatern, Ausbilderinnen und Ausbildern, Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern, sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in berufshinführenden Maßnahmen),
- sowie der Blick auf die Zeit während, aber *außerhalb* der Schule bzw. parallel dazu (kooperative Kontakte mit Elternhaus, Freizeitgestaltung und entsprechenden Einrichtungen sowie auch Heimen – also etwa mit Eltern und Familie, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erzieherinnen und Erziehern).

6. Rahmenbedingungen für Beratungsarbeit in der Schule

Es kann festgestellt werden, dass wichtige Variablen der Beratungsperson (wie etwa eine die Schülerin oder den Schüler annehmende und sich selbst reflektierende Haltung, ein Selbstverständnis, welches Beratungsaufgaben als Teil der eigenen Profession akzeptiert oder ausreichende Kompetenzen zur Bewältigung von Beratungsgesprächen) nicht hinreichend für eine hohe Beratungsqualität sind. Effektive, qualitativ anspruchsvolle Beratung bedarf einer Verankerung in der gesamten Schule, weil

- Beratung (Lern-, Schullaufbahn- und Individualberatung) nicht ein Privileg für wenige Schülerinnen und Schüler sein darf, die per Zufall von einer „Beratungslehrerin“ oder einem „Beratungslehrer“ unterrichtet werden,
- die Beraterin oder der Berater Informationen aus verschiedenen Quellen beziehen sollte, die einen längeren Beobachtungszeitraum umfassen, um Verhaltensänderungen wahrnehmen zu können,
- die Beraterin oder der Berater selbst den Austausch der Sichtweisen mit anderen benötigt,
- die Beraterin oder der Berater beim Sammeln von Lösungsmöglichkeiten für das Problem auf Mithilfe angewiesen ist,
- die beratende Lehrerin oder der beratende Lehrer nicht über unbegrenzte Zeit verfügt,
- Beratung (auch die kollegiale) nur auf der Grundlage von Offenheit und gegenseitigem Vertrauen gelingen kann.

Gelingende Beratung ist also häufig auf enge Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen angewiesen (vgl. dazu die Ausführungen zur Kooperation im vorigen Kapitel). Um erfolgreich beraten zu können, sollten Lehrerinnen und Lehrer beratungsunterstützende und –katalysierende Rahmenbedingungen vorfinden. Als besonders wichtig kann dabei der Aspekt eines positiven, von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägten sozialen Klimas herausgestellt werden. Die Kommission vertritt die Auffassung, diesen Aspekt als essentielle Variable einer unterstützenden „Beratungskultur“ zu bestimmen.

Ein positives soziales Klima kann in einem Kollegium wachsen, welches im partnerschaftlich-konstruktiven Geist zusammenarbeitet und alle Mitglieder angemessen an Entscheidungen und Problemlösungen beteiligt. Das Miteinander ist von Vertrauen und respektvollem Umgang geprägt. Die Kommunikation gestaltet sich offen und direkt. Die Kolleginnen und Kollegen üben sich in der dazu notwendigen Vertraulichkeit. Der Erziehungsauftrag wird bewusst wahrgenommen, einschließlich der damit verbundenen sozialpädagogischen Aufgaben und des vorbildhaften Verhaltens der Lehrkräfte. Die Beziehungspflege mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, außerschulischen Kooperationspartnerinnen und –partnern und untereinander ist ein Anliegen des Kollegiums.

Eine besondere Verantwortung für das Zustandekommen eines beratungsunterstützenden sozialen Klimas kommt den jeweiligen Schulleitungen zu. Sie haben dafür Sorge zu tragen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern auf der einen Seite und Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite in Beziehung zueinander zu setzen und aufeinander abzustimmen. Ziel dabei sollte sein, Erwartungen, persönliche Bedürfnisse sowie die Interessen der jeweiligen Schule in Einklang zu bringen.

Beispielhaft können folgende Maßnahmen genannt werden:

- freiwillige, schulinterne Fortbildungen am Nachmittag; dabei zeigt es sich als vorteilhaft, wenn die örtlichen außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner eingebunden sind,
- Beteiligung der Lerngruppen / der Schulgemeinschaft an der Aufstellung und Überwachung von Regeln (Klassenregeln, Hausordnung),
- gemeinsame Suche nach Verhaltensmöglichkeiten bei Regelverstößen (etwa über einen Studientag: Umgang mit Regelverstößen),
- gemeinsame Suche nach Formen der Wiedergutmachung unter Beteiligung der Betroffenen (z.B. im Rahmen von Klassenkonferenzen),
- Erarbeitung von Kriterien, welche die Erwartungen im Bereich des Lern- und Sozialverhaltens konkretisieren (in Fach- und Gesamtkonferenzen),
- Transparenz der Kriterien gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern (zu kommunizieren etwa im Rahmen eines Elternabends für die Eingangsstufe der Schule),
- Planung und Durchführung von gemeinsamen Projekten oder Festen,
- Pflege der Schulgemeinschaft.

Neben den Aspekten des sozialen Klimas wird hier die Erfüllung bestimmter schulorganisatorischer Rahmenbedingungen als Katalysator für Beratungsqualität postuliert. So sollten zum Beispiel folgende Fragen geklärt werden:

- Wer ist an der Schule für Lern-, Schullaufbahn- und Individualberatung zuständig (Abklärung, ob die Kompetenzen für das vorliegende Problem ausreichen; wer kann an der Schule gegebenenfalls Rechtsauskünfte geben)?
- Welche Informationen über Schülerinnen und Schüler werden aufbewahrt (biographische Daten, schulische Daten, Gesundheit der Schülerin bzw. des Schülers, soziales Umfeld, außerschulische Fähigkeiten der Schülerin bzw. des Schülers, mögliche Ressourcen, Protokolle, Gesprächsnotizen, Notenlisten, Mitteilungen an die Sorgeberechtigten)?
- Wo werden die unterschiedlichen Informationen über Schülerinnen und Schüler aufgehoben?
- Wie stellt die Schule sicher, dass Schwierigkeiten und Störungen bei einer Schülerin oder einem Schüler möglichst früh erkannt werden?
- An wen kann sich die Fachlehrerin oder der Fachlehrer wenden, wenn er den Austausch über eine Schülerin oder einen Schüler mit Kolleginnen und Kollegen sucht (Wer beruft eine Klassenkonferenz ein? Welche Chancen bietet eine Klassenkonferenz)?

- Wie werden „Neuzugänge“ (Lehrerinnen und Lehrer / Lehramtsanwärterinnen und –anwärter / Schülerinnen und Schüler / Eltern) über die bestehenden Vereinbarungen und den Umgang an der Schule informiert?
- An wen können sich die Schülerinnen und Schüler / Eltern bei Beratungsbedarf wenden? Wie erreichen die Eltern die Lehrerin oder den Lehrer (Beschwerdekultur an der Schule)?
- Wer informiert die Schülerinnen und Schüler / Eltern über die Erwartungen und die Kriterien bezüglich des Lern- und Sozialverhaltens an der Schule, zu welchem Zeitpunkt findet die Information statt?
- Wie kann die Schule außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner in die Arbeit an der Schule einbinden?
- Wie kann man durch Organisationsstrukturen erreichen, dass die inner-schulischen Beraterinnen und -berater die erforderliche Distanz halten können?
- Über welchen Verantwortungsrahmen bzw. Möglichkeiten verfügt die beratende Lehrerin bzw. der beratende Lehrer bei der Terminabsprache?

Neben den genannten personalen Kompetenzen und sozialen Rahmenbedingungen werden in der vorliegenden Empfehlung weitere Merkmale des Systems Schule als Kennzeichen einer unterstützenden „Beratungskultur“ herausgestellt. Hier sind in erster Linie zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen zu nennen. Es war bereits angeklungen, dass die Art und Weise, mit der Schulleitung und Lehrkörper diese Basisbedingungen pflegen, sich katalysierend auf die Bereitschaft auswirkt, sich als Lehrerin bzw. Lehrer überhaupt mit einem Beratungsauftrag zu identifizieren und die nötigen Kompetenzen aufzubauen.

Die schulische Realität hat leider oft kontraproduktiven Charakter. Für manchen durchaus „beratungsmotivierten“ Lehrer stellt sich die Frage, zu welcher Zeit Beratungsgespräche überhaupt geführt werden können. Die räumliche Situation sieht vielfach ähnlich schwierig aus.

Das folgende – nicht konstruierte – Beispiel zeigt die Raumsituation an einer Schule auf:

- zwei Wanderklassen,
- ein Materialraum als kleiner Klassenraum,
- mehrere Fachräume als Klassenzimmer,
- kein SV-Raum,
- kein Streit-Schlichter-Raum,
- Mehrfachnutzung eines Raumes als zentrale Schulbibliothek und Vorführraum für Videos u.ä.,
- die Lehrergarderobe als Sanitätsraum (ohne Fenster),
- die Lehrergarderobe auf dem Flur,

- kein eigenes Lehrerzimmer für Raucher/Nichtraucher,
- kein Lehrerarbeitszimmer,
- kein Besprechungszimmer.

Um Abhilfe zu schaffen, sollte in den Kollegien gemeinsam über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht werden, die auf den jeweiligen Bedürfnissen und Bedingungen vor Ort fußen. Zum Beispiel könnte man sich im Rahmen einer Gesamtkonferenz mit dem Thema beschäftigen und klären, welche zeitlichen und räumlichen Kontingente als notwendig angesehen werden, welche Kooperationen sinnvoll sind und wie sie geschaffen werden können. Wenn die schulspezifischen Lösungsalternativen mit ihren Vor- und Nachteilen bedacht sind, empfiehlt es sich, sie in einer zeitlichen Erprobungsphase auf ihre Umsetzbarkeit im schulischen Alltag zu überprüfen. Einige Ansätze werden die Einbindung des Schulträgers über die Schulleitung erfordern.

Fortgang und Erfolg von Beratungsprozessen werden wesentlich davon beeinflusst sein, wie mit den Faktoren Zeit und Raum umgegangen wird und ob sich die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Beratungsbereitschaft durch diese Möglichkeiten getragen und unterstützt fühlen. Ein vom Schulträger zu entwickelndes zusammenfassendes Informationspapier über wichtige rechtliche Aspekte, die im Kontext von Beratung zu beachten sind, kann eine zusätzliche Unterstützung und Absicherung darstellen. Hier ist besonders an Hinweise auf den Umgang mit der Pflicht zur Verschwiegenheit und mit datenschutzrechtlichen Fragen zu denken.

7. Empfehlungen der Kommission

Die Kommission ist zu der Einschätzung gelangt, dass die Qualität von Beratungsarbeit in der Schule in hohem Maße vom Vorhandensein unterstützender Rahmenbedingungen abhängt. Als zentral stellt die Kommission dabei den Begriff der „Beratungskultur“ heraus. Eine Beratungskultur kann sowohl Voraussetzung für als auch ihrerseits wieder Folge von gelingender Beratung sein. Ohne ein unterstützendes Umfeld besteht die Gefahr, dass Beratungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nur unzureichend als zum eigenen Professionsprofil zugehörig wahrgenommen, im Extremfall gar einseitig als zusätzliche Belastung diskreditiert werden.

Grundsätzlich legt die Kommission Wert auf die Feststellung, dass das nicht selten in der schulischen Praxis vorfindbare Verständnis von Beratung als zusätzlicher Aufgabe (neben dem vermeintlichen Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern - dem Unterrichten -) zu kurz greift. Beratung sollte kein bloßes Anhängsel, sondern Herzstück schulpädagogischer Praxis sein.

Wichtig, ja geradezu zentral erscheint der Kommission der Hinweis, dass gute Beratung eine Investition darstellt, die sich in der Regel auf längere Sicht pädagogisch auszahlt (etwa indem Verhaltensprobleme entschärft oder Lernschwierigkeiten aufgefangen werden). Diese positive Folge wird vor Ort häufig nicht eingeräumt oder erkannt, wenn Kolleginnen und Kolle-

gen sich – möglicherweise auch etwas vorschnell oder unreflektiert – gegenüber diesem Tätigkeitsbereich eher verschließen.

Hingewiesen werden sollte in diesem Zusammenhang aber auch darauf, dass Beratung in der Schule kein Zauberwort zur Lösung sämtlicher Konfliktlagen sein kann, im Übrigen auch nicht sein darf. Gerade für den Bereich der psychosozialen Beratung bleibt immer abzuwägen, ob und inwieweit Probleme mehr strukturell und weniger personal oder interaktional bedingt sind. Eine unkritische Psychologisierung sämtlicher schulpädagogischer Problemstellungen birgt immer die Gefahr in sich, potentielle organisatorische Schwächen des Systems Schule zu kaschieren und mitunter so zu festigen, dass der Bedarf an notwendigen Weiterentwicklungen nicht mehr wahrgenommen oder dessen Dringlichkeit unterschätzt wird.

In der schulischen Praxis werden Beratungsaufgaben häufig in den Verantwortungsbereich von damit speziell betrauten Kolleginnen und Kollegen verlagert. Dies ist zunächst einmal nicht zu kritisieren. Die Kommission ist jedoch der Auffassung, dass ein Großteil des sich im schulischen Alltag ergebenden Beratungsbedarfs auch vom „normalen“ Lehrer erfolgreich abgedeckt werden kann. Für besondere Beratungsanlässe, die inhaltlich oder sozial-emotional als nicht ohne weiteres zu bewältigen empfunden werden, sollte allerdings ein differenziertes Netz von Experten zur Verfügung stehen. Dies können mit spezialisiertem Wissen ausgestattete Kolleginnen und Kollegen vor Ort, in besonderen Fällen auch außerschulische Kooperationspartner mit professionellem Beratungsangebot sein.

Die Kommission empfiehlt, die Beratungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort zu stärken, bei gleichzeitiger Beibehaltung und gegebenenfalls auch Ausbau der bereits bestehenden differenzierten inner- wie außerschulischen Beratungsstrukturen.

Zur Stärkung der Beratungskompetenz bedarf es zum einen des Ausbaus der Ausbildungsanteile im Studium, die auf Beratungsaufgaben vorbereiten sollen, zum anderen eines kontinuierlichen Angebots an Beratung betreffenden Themen in der Aus- und Fortbildung. Für beide Bereiche zeigt die Praxis eine stark ausgeprägte Bedarfslage, die sich vor allem in einer deutlichen Auslastung der jeweiligen Angebote äußert. Besonders in den Ordnungen pädagogischer Studiengänge findet das Thema Beratung eher marginale Beachtung. Die Kommission empfiehlt, in der anstehenden Reform der Lehrerbildung mit der zu erwartenden Modularisierung der Studieninhalte das Thema Beratung in den Rang eines Basismoduls zu erheben. Im Rahmen der in jüngerer Zeit viel diskutierten Maßnahmen zur Qualitätssicherung in pädagogischen Handlungsfeldern fällt einem hohen Beratungsstandard an Schulen eine gewichtige Rolle zu, sowohl hinsichtlich pädagogischer Effektivitäts- als auch hinsichtlich ökonomischer Effizienzaspekte. Es kann erwartet werden, dass Investitionen in die Verbesserung der universitären Ausbildung innerhalb dieses Bereichs (etwa in Form eines eigenen Lehrstuhls für Aspekte der Beratung in der Schule) pädagogische Praxis verbessern und Kosten (entstehend etwa durch Burnout, durch Frühpensionierung) reduzieren helfen. Ähnlich lässt sich auch für Bereiche der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern argumentieren.

Für den Bereich der Beratung von Kolleginnen und Kollegen untereinander favorisiert die Kommission Konzepte, die sich an Modellen der sogenannten kollegialen Beratung und Supervision orientieren. Der Rückgriff auf solche Modelle erscheint sowohl unter wirtschaftlichen Effizienzgesichtspunkten als auch unter dem Aspekt der angezielten Kompetenzstärkung des Kollegiums vor Ort ratsam.

Die Notwendigkeit zur Beachtung ökonomischer Aspekte in Zeiten knapper öffentlicher Kassen wird von der Kommission grundsätzlich anerkannt. Kollegiale Beratungskonzepte sind in jüngerer Zeit erfolgreich in der Praxis erprobt worden. Entsprechende Anleitungen und Trainingsprogramme sind der einschlägigen Fachliteratur zu entnehmen.

Der Gedanke der Qualitätssicherung kann grundsätzlich auch für die Begründung anderer finanzieller Aufwendungen zur Optimierung von Beratung herangezogen werden. Die Kommission sieht hier in erster Linie Handlungsbedarf für die Bereiche Zeit- und Raumressourcen. Die von der Kommission postulierte Beratungskultur an der Schule kann sich nur schwerlich entwickeln, wenn diesbezüglich Knappheit besteht. Ausreichende Zeitressourcen für Beratungsarbeit könnten beispielsweise über Deputatsanrechnungen für die Übernahme von Beratungsaufgaben geschaffen werden. Denkbar sind auch Entlastungen in anderen Tätigkeitsbereichen. Zwar ist eine Beratung „zwischen Tür und Angel“ nicht grundsätzlich zum Scheitern verurteilt, sie darf jedoch nicht die Regel werden. Innerhalb der Vielzahl der zum Professionsprofil von Lehrerinnen und Lehrern zählenden Aufgaben nimmt Beratungsarbeit bislang einen vergleichsweise niedrigen zeitlichen Anteil ein. Die Kommission stellt fest, dass die Qualität von Beratung eng mit den zur Verfügung stehenden (respektive gestellten) zeitlichen Ressourcen zusammenhängt.

Ähnlich dringlich schätzt die Kommission die Notwendigkeit zur Einrichtung von für Beratungsgespräche geeigneten Räumlichkeiten ein. Die derzeit in der Praxis vorfindbaren Lösungen werden als keineswegs immer ausreichend beurteilt. Die Erfolgsaussichten für Beratung stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Umstand, ob und inwieweit sich Ratsuchende der Situation und dem Berater öffnen können, sich dem Veränderungsprozess nicht verschließen. Umfunktionierte Besenkammern, ungemütliche Multifunktionsräume oder karge Flure vermögen diesen Öffnungsprozess nicht zu unterstützen – im Gegenteil. Die Kommission hält es für die Initiierung und Pflege von schulischer Beratungskultur für unerlässlich, einen festen Raum mit dem Anlass entsprechendem Mobiliar einzurichten und ausschließlich für Beratungszwecke zu reservieren.

Die bislang genannten, eher als material-objektiv zu charakterisierenden Aspekte werden als notwendig, nicht jedoch als hinreichend für die Entstehung und Pflege einer unterstützenden Beratungskultur angesehen. Von mindestens gleichrangiger Bedeutung ist nach Auffassung der Kommission die Qualität des intraschulischen, vor allem auch intrakollegialen sozialen Klimas. In diesem Zusammenhang ist zum einen der Grad der Wertschätzung und gegenseitigen Ermutigung innerhalb des Kollegiums generell und speziell für Beratungsarbeit zu nennen, zum anderen die Qualität der Koope-

ration zwischen den verschiedenen schulischen Hierarchieebenen. Dazu zählt die Kommission im weiteren Sinne ausdrücklich auch die Ebene der Administration. Zuvorderst liegt die Gestaltung eines positiven sozialen Klimas, in dem Beratungskompetenz und –tätigkeit auch honoriert werden (und zwar sowohl dienstlich-formal als auch sozial-informell), in der Verantwortung der Schulleitung. Transparenz, Durchlässigkeit der Entscheidungen, Fürsorglichkeit und Wertschätzung nähren die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Beratungskultur ebenso wie ein demokratisch-kooperativer Stil in der Mitarbeiterführung.

Abschließend soll noch einmal zusammenfassend auf die grundsätzliche Auffassung der Kommission hingewiesen werden, Beratung in der Schule sowie die sie umfassenden Aspekte systemisch zu interpretieren. Gemäß einem solchen Verständnis kann weder das Gelingen noch das Scheitern von Beratungsarbeit einseitig auf Attribute der beteiligten Personen zurückgeführt werden. Zwar wird es im Einzelfalle auch den „geborenen“ Berater geben, der sämtlichen Schwierigkeiten trotz und auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich berät. Allerdings wird auch dieser Mensch auf Dauer auf die Einhaltung gewisser Qualitätsstandards bei den Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich seine Beratungstätigkeit vollzieht, nicht verzichten können.

Die Kommission definiert abschließend drei Ziele als vorrangig für die nähere Zukunft: Erstens möchte sie Lehrerinnen und Lehrer ausdrücklich ermutigen, Beratungsaufgaben mehr als bislang üblich in das eigene professionelle Selbstverständnis zu integrieren und sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Zweitens rät sie den an der Gestaltung der Umgebungsbedingungen von Beratungsarbeit Verantwortlichen, für die Einhaltung dieser Qualitätsstandards Sorge zu tragen. Und drittens ist zu fordern, dass Beratungskompetenzen stärker als bislang üblich in Maßnahmen der Aus- und Fortbildung integriert werden. Um dies auf qualitativ hohem Niveau realisieren zu können, ist eine klare Prioritätensetzung in dieser Richtung vorzunehmen.

Guter Rat ist eben teuer – zunächst einmal!