

**Mériem Diouani-Streek,  
Stephan Ellinger (Hgg.)**

# **Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern**

**4., überarbeitete Auflage**

**ATHENA**

Mérim Diouani-Streek, Stephan Ellinger (Hgg.)  
Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

# Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 13

Mehr entdecken  
Sie hier



Mériem Diouani-Streek  
Stephan Ellinger  
(Hgg.)

# Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

4., überarbeitete Auflage

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

4., überarbeitete Auflage 2019

Copyright © 2019 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

[www.athena-verlag.de](http://www.athena-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Brasse & Nolte, RuhrstadtMedien

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-7455-1073-7

# Inhalt

Vorwort	
<b>Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern</b>	7
Mériem Diouani-Streek	
<b>Pädagogischer Handlungstyp Beratung</b>	11
Erwin Breitenbach	
<b>Personzentrierte Beratung</b>	35
Monika A. Vernooij	
<b>Systemische Beratung</b>	57
Andreas Methner und Conny Melzer	
<b>Kooperative Beratung</b>	77
Günter G. Bamberger	
<b>Lösungsorientierte Beratung</b>	109
Stephan Ellinger	
<b>Kontradiktische Beratung</b>	137
Oliver Hechler	
<b>Psychoanalytische Beratung</b>	169
<b>Autorinnen und Autoren</b>	207



## Vorwort

# Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

In der vierten Auflage des Buches (Erstauflage 2007) finden sich die verbesserten Darstellungen von sechs pädagogischen Beratungskonzepten, die je nach Arbeitsschwerpunkt, pädagogischer Zielgruppe und Mitarbeiterzusammensetzung in den jeweiligen sonder- und regelpädagogischen Institutionen verbreitet sind.

*Personzentrierte Beratung (Erwin Breitenbach):* Das Problem besteht in einer subjektiv erlebten emotionalen, kognitiven oder motivationalen Blockade, die den Ratsuchenden hindert, seine ihm eigenen Ressourcen zur Problemlösung zu nutzen. Die Ursache des Problems liegt damit in einer vorübergehend blockierten Verarbeitungsfähigkeit des Ratsuchenden. Der Ratsuchende soll im Beratungsprozess erkennen, wo er in dieser Problemsituation emotional oder kognitiv blockiert war oder sich verstrickt hatte. *Systemische Beratung (Monika A. Verhooy):* Das den Ratsuchenden umgebende System beeinflusst durch verdeckte Regeln die Beziehungen der Mitglieder untereinander. Problematisches Verhalten, bzw. Probleme, entstehen häufig durch eine Rollendelegation an ein Mitglied, das zum Symptomträger wird und auf diese Weise das Gesamtsystem stabilisiert. Die Aufdeckung dieser Kausalität und die Entwicklung einer alternativen Strategie zur Stabilisierung des Systems entlassen den Symptomträger aus seiner ›Pflicht‹ und lösen auf diese Weise sein Problem. *Kooperative Beratung (Andreas Methner und Conny Melzer):* Ein auftretendes Problem trifft auf Ratlosigkeit und mangelnde Handlungsoptionen seitens des Ratsuchenden. Über verschiedene Techniken wird im Beratungsprozess versucht, das Problem ›objektiver‹ zu beschreiben (z. B. durch die Technik des Perspektivwechsels). Einerseits soll der Ratsuchende konkrete Lösungsoptionen finden und anschließend die geeignetste aufgreifen, andererseits soll der Ratsuchende auch in Kooperation mit dem Berater alltagstaugliche Lösungsroutinen entwickeln. *Lösungsorientierte Beratung (Günter G. Bamberger):* Probleme sind wertvolle Wachstumszeiten, die verstanden und gelöst werden können.

Ursachenforschung oder die Erarbeitung der Entstehungsgeschichte des Problems tragen nichts zur Lösung bei. Zur Aktivierung von Handlungsressourcen interessieren statt der ätiologischen »Logik des Misslingens« die »Logik des Gelingens«: solche früheren Situationen, in denen das Problem weniger deutlich oder gar nicht auftrat. Aus den Analysen dieser Gelingenszusammenhänge sind Ressourcen der Ratsuchenden und damit Lösungsansätze abzuleiten. *Kontradiktische Beratung* (Stephan Ellinger): Das Problem entsteht durch die negative Einschätzung einer belastenden Situation. Weil Wirklichkeit aber nicht objektiv ist, gibt es auch keine objektiv negative Situation und damit kein objektives Problem. Ziel der Beratung ist es deshalb, Wahrnehmungsprozesse bewusst werden zu lassen und Wahrnehmungsveränderung möglich zu machen. Der Mensch als denkendes Wesen kann grundsätzlich lernen, situationsüberlegen zu leben und neben der ersten Lesart (Diktion) in schwierigen Lebenssituationen eine gegenteilige Lesart (Kontra-Diktion) zu entwickeln – und mit ihr entsprechende Handlungsoptionen. In einem sechsten Beitrag wird die *Psychoanalytische Beratung* (Oliver Hechler) fokussiert: Gegenstand der psychoanalytisch orientierten Beratung ist die Bearbeitung einer Entscheidungskrise. Der ratsuchende Mensch steht unter Entscheidungsdruck – im Unterschied zum psychotherapiesuchenden Menschen, der unter Leidensdruck steht. Grundlage der Beratung ist eine konkrete Fragestellung – eine tendenzlose Beratung, wie sie Sigmund Freud gelegentlich für die Psychoanalyse gefordert hat, kann es nicht geben. Das fokussierte Bewusstmachen von Unbewusstem ist zentrales Merkmal psychoanalytisch begründeter Beratung dergestalt, dass insbesondere die Ich-Funktionen gestärkt werden sollen. Regression innerhalb der psychoanalytisch begründeten Beratung bleibt begrenzt und dient ausschließlich der Progression – also der Förderung des Denkens und Handelns nach den Kriterien der Vernunft.

Diese Konzepte einführend, werden konstitutionstheoretische Zugänge zum *Pädagogischen Handlungstyp Beratung* (Mériem Diouani-Streek) ausgeführt.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern auch bei der Lektüre der vierten Auflage so manches »Aha!«-Erlebnis und freuen uns über jede Rückmeldung!

Frankfurt und Würzburg im März 2019  
Mériem Diouani-Streek und Stephan Ellinger



Mériem Diouani-Streek

## Pädagogischer Handlungstyp Beratung

Seit Mollenhauers Abhandlung zum »pädagogischen Phänomen Beratung« (1965) hat sich Beratung als eine konstitutive Form pädagogischen Handelns etabliert. Beratung als eine zentrale Form sozialer Interaktion in pädagogischen Berufen wird einerseits als *eigenständige Methode* mit unterschiedlichen konzeptionellen Zugängen in spezialisierten Beratungsstellen praktiziert, ist andererseits als *Querschnittsmethode* impliziter Bestandteil sämtlicher pädagogischer Professionen. Beratung durchzieht somit als handlungspraktische Komponente und Kommunikationsform alle Bereiche sonder-, sozial- und erwachsenenpädagogischen Handelns in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (vgl. Mollenhauer 1965; Nestmann/Sickendiek 2011).

In der ersten Auflage des vorliegenden Buches (Diouani-Streek/Ellinger 2007) wurden die mit der konzeptionellen und institutionellen Heterogenität von Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern verbundenen Schwierigkeiten skizziert, Beratung als originär pädagogischen Handlungstyp theoretisch zu beschreiben (vgl. Diouani-Streek 2007). Es wurde dargelegt, dass aufgrund der Vielgestaltigkeit von Beratung eine alle Konzepte integrierende Metatheorie zur Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern trotz intensiver Bemühungen nicht vorliegt (erste Entwürfe haben Giesecke 1987 sowie Brunner/Schönig 1990 geleistet). Nicht zuletzt aufgrund des multidisziplinären Interesses an Beratung findet sich eine große Vielfalt von Veröffentlichungen im Wissenschaftsbereich, deren übergeordneter theoretischer Bezugsrahmen – sofern nicht anhand Habermas' Theorie kommunikativen Handelns auf die Beratungskommunikation als solcher fokussiert wird – weitestgehend offen bleibt. In erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt sich damit die Aufgabe der theoretischen Durchdringung von Beratung als einem *Element der Erziehung* und als einem *pädagogischen Handlungstyp* nicht zuletzt deshalb, weil Beratung als ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft ausgewiesen wird (vgl. Kraft 2009, 45f.).

Was also macht Beratung zur *pädagogischen Beratung*? Um Beratung als pädagogischen Handlungstyp inhaltlich zu fassen, reichen an formalen

Kriterien orientierte Definitionen nicht aus. Eine ausschließliche Bezugnahme auf die *institutionelle Verortung* des *Beratungskontextes* (Schule, Jugendhilfe, Familienhilfe etc.), um von »schulpädagogischer« bzw. »sonderpädagogischer« oder »sozialpädagogischer« Beratung zu sprechen, erscheint ebenso unzureichend, wie eine Bezugnahme auf die *formale Qualifikation* des Beraters<sup>1</sup> und anzunehmen, dass Beratung schon dadurch pädagogisch sei, weil sie von einem Pädagogen durchgeführt wird. Vielmehr gilt es, Beratung entlang inhaltlicher Kriterien als pädagogischen Handlungstyp theoretisch auszuarbeiten und für die Disziplin und Profession der Pädagogik fruchtbar zu machen (vgl. Ellinger 2010, 20ff.). In diesem Zugang ist auch Oliver Hechler der Frage nachgegangen, ob und wann Beratung eine spezifische Form erzieherischer Hilfe sein kann und hat daraufhin eine konstitutionstheoretische Fundierung von pädagogischer Beratung vorgelegt, die diesem Handlungstyp eine disziplinäre Verortung in der Pädagogik bietet (Hechler 2010).

Der vorliegende Beitrag greift diese Entwicklung auf und stellt im Anschluss an Ellinger/Hechler (2013a) die zentralen Momente von Beratung als pädagogischem Handlungstypus dar (Kapitel 2). Einführend wird eine grundsätzliche Orientierung über den Gegenstand und die Ziele von Beratung gegeben (Kapitel 1) und abschließend werden verschiedene Formen, Formalisierungsgrade und Strukturmerkmale ihrer Institutionalisierung ausgeführt (Kapitel 2).

## 1 Gegenstand und Ziele von Beratung

Im Zuge rascher Modernisierungsprozesse und dem damit einhergehenden sozialen Wandel entstehen für Menschen stets neue Herausforderungen, persönliche Lebensvorstellungen und -ziele mit steigenden gesellschaftlichen Anforderungen befriedigend in Einklang zu bringen. Dabei auftretende Konflikte und der Zwang zur »Bearbeitung von nicht aufschiebbaren lebenspraktischen Problemsituationen« (Dewe/Scherr 1990, 489) können von Betroffenen häufig nicht mehr mit Hilfe der ihnen bekannten und aktuell verfügbaren Bewältigungsstrategien gelöst werden. Hiervon

---

1 Zu Gunsten des flüssigen Lesens wird im Text stets auf die männliche Schreibweise zurückgegriffen.

sind in besonders prekärer Weise Menschen betroffen, deren Lebenslagen von sozialer Ausgrenzung geprägt sind und waren.

Als eine Antwort auf diese gesellschaftlich erzeugten Problemlagen wurden mit der Einrichtung von Stellen zur Berufsberatung, Sexual- und Eheberatung zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Vorläufer heutiger Beratungsstellen eingerichtet. In der Weimarer Republik erlebten diese durch den Ausbau der Wissenschaften einen Aufschwung. Dieser wurde jedoch in der Zeit des Nationalsozialismus durch die staatliche Instrumentalisierung der Beratung gebrochen. So wurden Erziehungs- und Eheberatungsstellen in jener Zeit auch rassistische und eugenische Selektionsaufgaben zugewiesen. Zudem wurden die aus sozialistischen Kontexten stammenden Beratungsorientierungen zerschlagen und die wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung der Beratung durch die Vertreibung einschlägiger Theoretiker der Psychoanalyse, Psychologie, Pädagogik und Soziologie bis in die Nachkriegszeit hinein verhindert. In den 1960er-Jahren war in der Bundesrepublik ein erneuter Aufschwung des Beratungswesens festzustellen, der in erster Linie auf gesellschaftspolitische und parallel verlaufende wissenschaftlich-theoretische Veränderungen bezüglich der Auffassung sozialer und psychischer Problemlagen zurückzuführen ist. In dieser Zeit wurde Beratung vom Gesetzgeber als Pflichtaufgabe sozialer Dienste in verschiedenen Teilgesetzen geregelt und nahm vor allem aufklärende und emanzipierende Aufgaben wahr. Bis heute ist ein in weiten Teilen professionalisiertes Beratungswesen mit vielfältigen *disziplinären Differenzierungen* entstanden (vgl. Nestmann/Sickendiek 2011).

Im Zusammenhang mit der seither voran geschrittenen »reflexiven Modernisierung« unserer Gesellschaft zeichnet sich ab, dass Beratungsangebote »ihren ursprünglichen Charakter von Krisenintervention in Notlagen verlieren und zunehmend zu Institutionen der Unterstützung von alltäglicher Lebensführung und -planung werden« (Tiefel 2004, 10). Eine persönlich als sinnvoll erlebte Orientierung im Alltagshandeln trotz rascher gesellschaftlicher Veränderungen herzustellen ist zur individuellen Lebensaufgabe geworden. Hierbei Unterstützung anzubieten, stellt sich heute disziplinübergreifend als eine der zentralen Herausforderungen an Beratung dar (vgl. Chur 1997, 41). Damit verbunden sind sowohl fachliche als auch infrastrukturelle Aufgaben, denn obgleich eine Statistik fehlt, die Beratungsbedarfe und die tatsächliche Nachfrage an Beratung insgesamt dokumentiert, wird festgestellt, dass Beratung als ein zentrales

psychosoziales Unterstützungsangebot einen kontinuierlich wachsenden Bedarf aufweist (vgl. Brunner/Schönig 1990; Dewe/Scherr 2006).

Die je konkreten Anlässe, aus denen Menschen professionelle Beratung suchen, sind so vielfältig und adressatenspezifisch, dass ihre Nennung schematisch und unvollständig bleiben muss. Es scheint daher angemessen, sich die Hintergründe zu vergegenwärtigen, die dazu führen, dass Personen Rat suchen oder den Weg in eine Beratungsstelle wählen. Was kann also übergreifend als *Gegenstand* von Beratung angesehen werden?

Aus einem krisenorientierten Blickwinkel setzt Beratung dort an, wo Personen sich mit »sozial typischen Problemlagen« (Dewe 2006, 134) konfrontiert sehen, etwa mit sog. *Schwellensituationen* oder besonderen *Lebensereignissen* (vgl. Schrödter 1997, 74). In dem Begriff »Schwellensituationen« sind Ereignisse zusammengefasst, die jeder Mensch im Lebenszyklus durchläuft, immer dann wenn der Übergang von einer Lebensphase in die nächste ansteht. Das können der Übergang von der Kindheit in die Pubertät, der Einstieg ins Berufsleben, die Elternschaft und andere wichtige Übergänge sein. Mit diesen sind je spezifische emotionale und kognitive Veränderungen in und zugleich sich verändernde psychosoziale Anforderungen an Personen verbunden, deren Bewältigung zwar zumeist krisenhaft verläuft, doch nicht immer gelingt. »Besondere Lebensereignisse« sind die unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Momente des Lebens, die zu radikalen Veränderungen in der Lebensführung mit manchmal schweren Folgen führen: Unfälle, Diagnosen schwerer Krankheiten, die Geburt eines schwer kranken oder behinderten Kindes, der unerwartete Verlust eines geliebten Menschen (vgl. Schrödter 1997, 74).

Solche Ereignisse können Auslöser dafür sein, Menschen in *Überforderungssituationen* zu stürzen. Sie werden dann zunächst versuchen, diese mit Hilfe der ihnen bekannten Strategien selbstständig zu bewältigen. Wenn aber bewährte Konfliktbewältigungsstrategien versagen oder zu versagen drohen und sich auch unter Einbezug des sozialen Umfelds keine Entlastung einstellt, man sich »keinen Rat« mehr weiß, kann es zur *Orientierungslosigkeit* kommen. Dann erst spitzt sich das Problem zu einem Beratungsanlass zu und es kann sinnvoll und aussichtsreich erscheinen, zugunsten eines wieder gelingenden Alltags zeitweise professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen.

In der Entscheidung, eine Beratung aufzusuchen, drückt sich zunächst die Erwartung oder Hoffnung aus, dort problembezogen emotionale Ent-

lastung und Orientierungshilfe zu finden. Gleichzeitig ist dieser Schritt aber auch Ausdruck der Eigenständigkeit und Handlungskompetenz des Ratsuchenden. Der Ratsuchende muss schließlich »aus dem vertrauten Raum seiner Privatheit heraustreten [...], um sich anderen, Fremden, von Amts wegen überlegenen Professionellen mit seinen Problemen auszusetzen« (Thiersch 1989, 184).

Das Gewährsein des Beraters ob dieser ›Öffnung‹ der Klienten erfordert seine grundsätzliche Wertschätzung, die sprachlich zu vermitteln ist. Gerade da im Zusammenhang mit akuten Problemlagen eine zeitweise Einschränkung oder der Verlust von *Handlungsfähigkeit* bei den Klienten auftreten, ist der Respekt vor ihrer *Autonomie* und *Integrität* als eine Grundlage von Beratungshandeln anzusehen. Diese Wertschätzung drückt sich auch in der Anerkennung der grundsätzlich vorhandenen Handlungspotenziale der Klienten aus: Indem sich eine Person Hilfe sucht und nicht in einer problematischen Lebenssituation verhartet, zeigt sie sich schließlich »als ›handelndes Subjekt‹« (Straumann 2001, 62). Die Unterstützung der *Autonomiebestrebungen* von Klienten markiert somit gleichsam den Ausgangspunkt und das Ziel von Beratung und bildet den roten Faden in Beratungsprozessen.

Die Prozesshaftigkeit von Beratungshandeln und seine grundsätzliche Ergebnisoffenheit lassen sich nach Schrödter (1997, 73, Herv. i. O.) in einem Satz prägnant fassen: »Beratung wird nicht *an*, sondern *mit* Menschen in einem offenen dialogischen Prozess praktiziert«. Da Beratung auf bestimmte Personen in konkreten Situationen bezogen ist, kann sie keine allgemeingültigen Lösungen anbieten. Auch lassen sich nicht alle Probleme durch Beratung lösen. Melden sich beispielsweise Personen im Anschluss an die Diagnose einer unheilbaren Krankheit ihres Kindes, so kann Beratung den Auslöser der Krise nicht ›lösen‹. Doch es besteht die Möglichkeit, dass die Ratsuchenden durch den Beratungsprozess einen neuen Umgang mit den unbekanntem Gefühlen in der hoch belastenden Lebenssituation finden.

Beratung hat somit allgemein gefasst die Entlastung in belastenden Lebenszusammenhängen zum *Gegenstand*. Diese entlastende Funktion von Beratung vollzieht sich im »Sprechen über«: »Das Gespräch schafft Distanz, es ermöglicht, das Besprochene objektivierend zu betrachten« (Mollenhauer 1965, 32). Dieses Prinzip von Beratung setzt ein gewisses Maß an Reflexionsfähigkeit auf Seiten der Klienten voraus und unterstellt diese

in ausgeprägter Weise dem Berater selbst. Beratungshandeln ist bemüht, an eben diesen reflexiven und selbstreflexiven Fähigkeiten der Klienten anzusetzen und sie zu befördern. Der pädagogische Sinn von Beratung kann demnach darin gesehen werden, dass sie Reflexionsprozesse in Ratsuchenden zu initiieren vermag, der Art, dass die Klienten eine veränderte, entlastete Sicht auf seine Probleme und sich selbst in seiner Situation erhält. Mit neuen Sichtweisen gehen jedoch auch Irritationen und Ängste einher, gewohnte Deutungsmuster zu verlassen und Alltagsprobleme und Handlungsoptionen einer neuen Bewertung zu unterziehen. In der Unterstützung der Klienten, im krisenhaften Prozess der Neuorientierung auch Chancen zu erkennen, liegt eine besondere fachliche Leistung des Beraters (vgl. hierzu Ellinger 2014).

Durch die Erweiterung reflexiver und selbstreflexiver Fähigkeiten zielt Beratung zum einen auf die kontextgebundene, d. h. auf die je konkrete Problemstellung bezogene, Erarbeitung alternativer Problem-, Konflikt- und Krisenbewältigungsstrategien, in deren Zusammenhang sich neue Handlungsoptionen auf tun können. Um diese Handlungsoptionen in den Alltag zu transferieren, werden vorhandene, noch nicht ausgeschöpfte Potenziale und Ressourcen der Klienten selbst, aber auch ihres sozialen Umfelds zu aktivieren gesucht (vgl. Hahn 1996). Zum anderen ist die gemeinsam mit den Klienten entlang des individuellen und konkreten Beratungsanlasses entwickelte Stärkung persönlicher Reflexions- und Handlungskompetenzen zukunftsorientiert.

Eine übergeordnete *Zielformulierung* für Beratung könnte deshalb lauten, die Selbsthilfepotenziale der Ratsuchenden in einer Weise zu aktivieren, dass die durch den Beratungsprozess hinzugewonnenen Kompetenzen über die begrenzte Dauer der Beratung hinaus im Alltag wirksam werden können und für die Lösung zukünftiger Probleme zur Verfügung stehen. Beratungshandeln will also sowohl ›Initialhilfe‹ für die Eigenbemühungen der Klienten sein, durch selbst verantwortete Entscheidungen und Handlungen aus der aktuellen Krise heraus zu treten, als auch präventiv wirksam werden. In diesem Moment zeigt sich der bildende und lernprozessinitiiierende Charakter von Beratung (vgl. Mollenhauer 1965; Schrödter 1997, 85) und zugleich eine Paradoxie pädagogischen Handelns: zu helfen, um sich selbst überflüssig zu machen (vgl. Gassen/Schwander 1983).

Dieses pädagogische Moment macht es erforderlich, die bisher dargelegte grundsätzliche Orientierung über den Gegenstand und die Ziele von

Beratung entlang einer in engerem Sinne *pädagogischen Perspektive auf den Handlungstyp Beratung* zu vertiefen, wobei der Blick zunächst auf methodische Momente der Kommunikation und sodann auf disziplinäres Deutungswissen gerichtet wird.

## 2 Pädagogische Beratung

### *Kommunizieren – Verstehen – Deuten*

Pädagogische Beratung mit Klienten kann zunächst beschrieben werden als »eine Form der helfenden Interaktion zwischen zwei oder mehreren Beteiligten, bei der Berater(innen) ratsuchende Klient(inn)en dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder ein Problem an Orientierung, Klarheit, Wissen, an Bearbeitungs- und Bewältigungskompetenzen zu gewinnen« (Nestmann/Sickendiek 2001, 140).

In dieser Beschreibung wird deutlich, dass pädagogische Beratung mehr ist, als reine Informationsvermittlung. Beratung entfaltet ihren unterstützenden Charakter im Rahmen einer professionell gestalteten *Beratungsbeziehung*, die Klient und Berater temporär eingehen. Diese wird durch den fachkundigen Berater auf der Grundlage theoretischen Wissens und methodischen Könnens gestaltet und richtet sich je nach Teilnehmerkreis an Einzelpersonen, Paare, (Teil-)Familien, Gruppen oder Teams.

Versteht man Beratung als eigenständigen Handlungstyp, so ist die immanente Handlungslogik »als eine strukturierte und das je konkrete Gespräch strukturierende Kommunikationsform zu diskutieren« (Dewe/Scherr 1990, 489). *Beratungshandeln* in einem so verstandenen Sinne findet seine Form also in der reflexiv-diskursiven *Kommunikation* zwischen Berater und Klient. Dies bedeutet, dass Beratung vor allem als ein intersubjektiver Verständigungsprozess zu begreifen ist, der sich zwischen Klient und Berater entfaltet. Aus diesem Grund wird pädagogische Beratung auch als eine »institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation« bezeichnet (Dewe 2006, 132). Dem Berater kommt dabei die Aufgabe zu, das Beratungsgespräch zu moderieren und zu strukturieren, was hohe Anforderungen an seine Gesprächsführungskompetenz stellt.

Um in Beratungskontexten kompetent handeln zu können, muss der Berater zudem auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche *Wissensgrundlagen* zurückgreifen können. Dieses Wissen kann allerdings erst dann

sinnvoll angewendet werden, wenn eine der konkreten Beratungssituation angemessene Übersetzung desselben durch den Berater geleistet wird, d. h. der Transfer »wissenschaftlicher Deutungen von ›Wirklichkeit‹ in den Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge« der Klienten gelingt (Dewe 2006, 139). Hierzu bedarf es der *Verstehens-* und *Deutungskompetenz* des Beraters.

Schon Mollenhauer stellte fest, dass für die pädagogische Beratung »Selbstbeobachtung und interpretierendes Verstehen die adäquaten Weisen des erkennenden Zugangs« darstellen (1965, 3). Was aber bedeutet dies?

Einen *verstehenden Zugang* zur gegebenen Problemstellung zu erreichen setzt voraus, dass Klient und Berater im Gespräch kooperieren, sich sprachlich austauschen und sich vergewissern, einander richtig verstanden zu haben. Die *Deutungskompetenz* des Beraters sollte es ermöglichen, die Besonderheit des individuellen Beratungsanliegens interpretativ auf überindividuelle Strukturen alltagspraktischer Probleme zu beziehen (vgl. Dewe/Scherr 1990, 498). Das heißt, der Berater bietet dem Klienten vor dem Hintergrund seines Wissens um Probleme verursachende Zusammenhänge einen anderen Blick, eine neue Perspektive auf die belastende Lebenssituation. Diese stellvertretende Deutung zielt auf ein erweitertes Verständnis der Problemsituation beim Klienten und wird für diesen dann bedeutsam und fruchtbar, wenn er sie für den Entwurf eigener Handlungsalternativen nutzen kann (vgl. Dewe/Scherr 1990, 498). Im Modus der stellvertretenden Deutung wird der in anderen pädagogischen Bezügen vorherrschende erziehende Anspruch aufgegeben und durch Empfehlungen ersetzt, deren Umsetzung dem Beratenen selbst überlassen wird (vgl. Textor/Textor 1987, 2; Hechler 2010, 123). Diese Handlungslogik unterscheidet sich also von einem stellvertretenden Problemlösen durch den Berater in Form des direktiven Erteilens von Ratschlägen gegenüber dem Klienten.

Demgegenüber wird Beratung als eigenständiger Handlungstyp deutlich als aufeinander bezogenes Handeln (Interaktion) von Klient und Berater im Medium der Sprache (Kommunikation), das durch die Bereitstellung eines Raums zu systematischer Reflexion und Selbstreflexion darauf zielt, die Verstehens- und Handlungskompetenzen des Klienten zu erweitern und Ressourcen zu aktivieren.

Von *pädagogischer Beratung in engerem Sinne* kann aber nur dann gesprochen werden, wenn Beratungsanlässe sich im Rahmen der bisher dargelegten Aspekte des Kommunizierens, Verstehens und Deutens in ein pädagogisches Deutungsmuster übersetzen lassen. Dieser, dem Berater obliegende, professionelle Transformationsprozess ist auf eine konsequente Orientierung an spezifischem disziplinärem Wissen angewiesen, das sich im Kontext von menschlicher Entwicklung, Lernen und Lernhemmung entfaltet (vgl. Ellinger/Hechler 2013b) und im Folgenden näher ausgeführt wird.

### *Entwicklung – Lernen – Lernhemmung*

Die Menschwerdung des Menschen, die Personagenese, ist mit dem ständigen Zugewinn an Können, Wissen und Wollen verbunden und vollzieht sich in einer prozesshaften und dynamischen Zirkelstruktur des Lernens, so dass »die Lebensgeschichte des Menschen unter pädagogischer Perspektive zur Lerngeschichte [wird]« (Ellinger/Hechler 2013, 107). Während nun der lernprozessinitiiierende, bildende Charakter von Beratung als Merkmal eines spezifisch pädagogischen Zugangs schon früh benannt wurde (s. o.), blieben erziehungstheoretische Fundierungen von pädagogischer Beratung, die einen konsistenten Bezug zum menschlichen Lernen herstellen, lange aus (vgl. Kraft 2009; Hechler 2010). Dies verwundert gerade deshalb, weil der Lernbegriff zum einen eine zentrale Bezugskategorie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung darstellt, und zum anderen als konsensual angenommen werden kann, dass der Erziehung in ihren verschiedenen Formen stets der Charakter von Lernhilfe immanent ist (vgl. Hechler 2010, 62f.).

Wie aber stellt sich in theoretischer Hinsicht die Verbindung zwischen Erziehung, Lernen und Beratung dar und welche Implikationen ergeben sich hieraus für die Konzeptualisierung von Beratungsprozessen, die in engstem Sinne als pädagogisch bezeichnet werden können?

Diesen Fragen geht Hechler (2010) in seinen konstitutionstheoretischen Überlegungen zur pädagogischen Beratung nach, die diesen Handlungstyp in einen disziplinären Begründungszusammenhang einbinden.

Im Anschluss an die biografische Erziehungstheorie Lochs legt Hechler (2010) dar, dass bei enormer menschlicher *Grundfähigkeit zum Lernen* Krisen in der Bewältigung neuer Aufgaben im *Lebenslauf* keineswegs ungewöhnlich sind und auch dann produktives Potenzial bergen, wenn sie

als sogenannte *Lernhemmung* auftreten und Hilfe von außen notwendig werden lassen. Der zirkuläre Charakter menschlichen Lernens ergibt sich gerade aus dem Auftreten von *Entwicklungsaufgaben* im Lebenslauf, dabei unweigerlich auftretenden *Lernhemmungen* ihrer Bewältigung und darauf antwortenden *Lernhilfen*. Als pädagogisch sind diese Hilfen dann anzusehen, wenn sie im Kreislauf von Lernen, Lernhemmung und Lernhilfe, orientiert am Lebensalter und den damit verbundenen Kompetenzzugewinnen des Könnens, Wissens und Wollens, einen Beitrag zur Personagenese leisten. Hierfür stehen je nach Alter verschiedene Erziehungsmittel zur Unterstützung des selbsttätigen Lernens sowie in sonderpädagogischen Kontexten Fördermittel zur Überwindung von unter erschwerten Bedingungen auftretenden Lernhemmungen zur Verfügung. *Beratung* tritt dann als eine Form *pädagogischer Lernhilfe*, also spezifisches Erziehungs- und Fördermittel, in Erscheinung, wenn es im Kontext von mit dem Lebensalter zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben zu Krisen mit Lernhemmungen kommt (vgl. Hechler 2010, 67ff.).

Der Ratsuchende trägt sein aktuelles Lebensproblem erzählend in der Beratungssituation vor und es obliegt dem pädagogischen Berater nun in einem ersten Schritt zu klären, ob sich auf dem Hintergrund des Beratungsanlasses eine pädagogische Frage abzeichnet, die die Ratlosigkeit des Klienten als Lernhemmung oder Lernproblem in Erscheinung treten lässt. Lebensprobleme des Ratsuchenden, die sich in existenziell drängenden Orientierungs- und Entscheidungskrisen zuspitzen, sind vom Berater demnach systematisch in Lernprobleme zu transformieren, »denn erst die pädagogische Deutung im Modus des Lebenslaufs und des Lernens machen aus Beratung pädagogische Beratung« (ebd., 70).

Die für die Beratungskommunikation oben ausgeführten Aspekte des Verstehens und Deutens erhalten also nur dann einen spezifisch pädagogischen Charakter, wenn es dem Berater gelingt, »die Not, den Beratungsanlass und das Ringen des Ratsuchenden aus [dieser] pädagogische[n] Perspektive zu verstehen und zu bearbeiten« (Ellinger 2010, 22).

Der pädagogische Blick des Beraters auf die individuelle Situation des Ratsuchenden wird dann von der zentralen Frage geleitet: »Was muss oder sollte der Ratsuchende lernen?« (Hechler 2010, 70). Diese Frage erschließt der pädagogische Berater durch die Rekonstruktion der bisherigen Lerngeschichte des Ratsuchenden, ihrer Brüche hinsichtlich nicht bewältigter Lernaufgaben und deren Folgen für die aktuelle und individuelle Prob-

lemsituation im Hier und Jetzt. Nur wenn sich pädagogisch deutend und verstehend Nicht-Gelerntes als in maßgeblicher Verbindung zur aktuellen Entscheidungskrise stehend zeigt, sind Beratungsanlass und -ziel in engstem Sinne pädagogisch bearbeitbar (ebd.).

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass der Berater das aktuelle Problem des Ratsuchenden als pädagogisch bearbeitbares Lernproblem deuten oder eben als nicht pädagogisches Problem identifizieren kann, ist die Fähigkeit des Klienten, sein Lebensproblem erzählend artikulieren zu können (vgl. ebd., 116ff.). Dies setzt ein gewisses Entwicklungsalter auf Seiten des Ratsuchenden voraus, wodurch pädagogische Beratung sinnvoll erst ab dem Jugend- bzw. frühen Erwachsenenalter ansetzen kann. Auch setzt pädagogische Beratung auf Seiten des Ratsuchenden ein gewisses Maß an bereits erreichter Mündigkeit voraus, da sie anders als die Familien- oder Schulerziehung im *pädagogischen Raum der Selbsterziehung* der Person zu verorten ist. Der pädagogische Berater fungiert hier lediglich als Lernhelfer. Indem er durch sein spezifisch pädagogisches Deutungswissen die pädagogische Frage hinter dem Beratungsanlass ausleuchtet, bereitet er dem Ratsuchenden den Weg, sich diese Frage im Sinne des »Was kann oder sollte *ich* aus der konkreten Situation *lernen*?« zu eigen zu machen und zum Ausgangspunkt für seine Autonomiebestrebungen zu nehmen (vgl. ebd., 70).

Entsprechend ist das Ziel pädagogischer Beratung den klassischen Erziehungszielen der Autonomie und Mündigkeit verpflichtet: »Ziel jeder pädagogischen Beratung muss sein, für den Ratsuchenden grundsätzlich mehr Mündigkeit und Handlungsfähigkeit zu erreichen und Probleme als Orte des Lernens und der Bildung optimal zu nutzen« (Ellinger 2010, 23).

### 3 Formen, Formalisierungsgrade und strukturelle Merkmale von Beratung

Im Folgenden wird exemplarisch auf die kollegiale Beratung als einer spezifischen Beratungsform sowie auf unterschiedliche Formalisierungsgrade und strukturelle Merkmale von Beratung eingegangen, wie sie im weiten Feld institutionalisierter Erziehung auftreten können.

### 3.1 Kollegiale Beratung und Supervision

Charakteristisch für diese Form der Beratung zwischen Professionellen ist der ähnliche berufliche Wissensstand der Teilnehmer durch eine grundständig pädagogische Ausbildung. *Kollegiale Beratung*, die für Sozialpädagogen in weiten Teilen einen festen Bestandteil im Berufsalltag darstellt und sich zunehmend auch in sonderpädagogischen Handlungsfeldern etabliert (vgl. Stein 2006, 336), übernimmt eine psychohygienische Funktion für Personen, die in Berufen mit hohen psychischen Anforderungen arbeiten. Sie ist in der Regel problembezogen und lösungsorientiert, dient der systematischen beruflichen Horizonterweiterung ihrer Teilnehmer und bietet so die Chance, Lernprozesse zu initiieren. Das zentrale Moment kollegialer Beratung kann unabhängig von der gewählten Methode in der gemeinsamen *fallbezogenen Reflexion* gesehen werden. Durch den fachkundigen Austausch unter Kollegen eröffnen sich neue Perspektiven auf einen Fall und dies kann beim Einzelnen zu mehr Handlungssicherheit führen.

Eine weitere Möglichkeit der Begleitung berufspraktischer Arbeit ist *Supervision*, die durch einen externen Supervisor durchgeführt wird. Supervision, die hier nur kurz genannt sei, stellt den Oberbegriff eines speziellen Aufgabenfeldes von Beratung in beruflichen Strukturen dar und vereint unter diesem Namen eine enorme Methodenpluralität (hierzu kritisch Bardé 1991, 16). Supervision kann als Gruppensupervision auch Mitarbeiter unterschiedlicher Einrichtungen fallbezogen zusammenführen (vgl. Petermann 1995, 15). Über den Fallbezug hinausgehend werden in der Einzel- oder Teamsupervision gezielt auch Prozesse der Selbstreflexion in Gang gesetzt.

*Kollegiale* oder *Pädagogische Supervision* stellen Mischformen aus kollegialer Beratung und Supervision von pädagogischen Mitarbeitern dar. Mit Hilfe eines Supervisionsmodells beraten sich z. B. Lehrer, Diplompädagogen oder Erzieher eines Teams methodengeleitet, ohne dass ein speziell dafür ausgebildeter Supervisor teilnimmt (vgl. Schlee 2004, 18; Rotering-Steinberg 1995). In diesem Fall wird von *Intervision* gesprochen.

Alle Formen kollegialer Beratung zielen auf die Bearbeitung berufsbezogener Belastungen, die Erhöhung beruflicher Kompetenz durch Kooperation und Reflexion und dienen somit neben Fortbildung der Professionalisierung.

### 3.2 Formalisierungsgrade von Beratung

#### *Informelle Beratung*

*Informelle Beratungsgespräche* wie sie jeder aus dem Alltag kennt, sind nicht in ein spezifisches Setting eingebunden. Der Begriff des *Settings* beschreibt die Umgebungsmerkmale, in denen Beratungsprozesse stattfinden. Hierzu gehören zum Beispiel die Verabredung über Ort und Zeit der Beratung, ihre Häufigkeit und die Absprache, welche Personen an der Beratung teilnehmen. Informelle Beratungsgespräche hingegen entfalten sich *spontan* im privaten und sozialen Nahraum oder am Arbeitsplatz. Sie dienen dem gezielten, problem- und lösungsorientierten Austausch und übernehmen somit wichtige psychohygienische und handlungspraktische Entlastungsfunktionen innerhalb des sozialen Netzwerks (hierzu Rechten 1988; Nestmann 1988). Informelle Beratungen, die in der pädagogischen Alltagspraxis häufig in »Tür-und-Angel-Gesprächen« ihren Ausdruck finden, können hingegen nicht als Gegenstand professioneller pädagogischer Beratungstätigkeit angesehen werden – auch dann nicht, wenn sie sich im Rahmen von ehrenamtlicher Betätigung oder der Laienhilfe ergeben (hierzu Straumann 2001, 53). Gerade in sonderpädagogischen Bezügen, in denen es um die Förderung von Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen geht, sind »Klienten« und Helfer gleichermaßen auf Halt gebende Handlungsstrukturen und reflexive Praxisbegleitung angewiesen.

#### *Halbformalisierte Beratung*

Beratungsgespräche als regelmäßige Bestandteile anderer pädagogischer Unterstützungs- und Hilfeleistungen, etwa in Schulen oder in Betreuungsformen öffentlicher Ersatzerziehung, werden in der Regel als *halbformalisierte Beratung* beschrieben. Sie sind genuiner Anteil aller pädagogischen Tätigkeiten, die ihrerseits in institutionelle, organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen eingebunden sind. Innerhalb dieser unterschiedlichen Rahmung arbeiten Fachkräfte verschiedener Disziplinen, wie etwa Lehrer, Diplompädagogen und Sozialarbeiter, die in der Regel nicht über eine zusätzliche Qualifikation für beratende Tätigkeiten verfügen (vgl. Mutzeck 2002, 18). Aufgrund ihres Fachwissens werden sie von Klienten auf Problemlagen angesprochen, die im Zusammenhang mit der erbrachten Leistung stehen (vgl. Sickendiek et al. 2002, 22).

Diese Möglichkeit des Austauschs und der Informationsbeschaffung stellt eine wichtige psychosoziale Ressource in unserer Gesellschaft dar, ist aus der Perspektive professionalisierter Beratung allerdings mit Grenzen belegt. Sobald die Anfrage den fachtypischen Problemkonstellationen nicht mehr zugeordnet werden kann und damit das Handlungskonzept der Einrichtung entgrenzt wird, besteht auf Seiten ihrer Mitarbeiter die Gefahr der Überforderung (vgl. Straumann 2001, 56). Für die Fachkräfte kann es durch die Identifikation mit und ihren Verpflichtungen gegenüber der Bildungs- oder Erziehungsinstitution, in der sie arbeiten, zu unbemerkten Rollenkonflikten kommen, die eine Beratung in professionellem Sinne kaum möglich werden lassen. Fehlende beratungsspezifische Rahmenbedingungen in der Einrichtung und entsprechende Kompetenzen auf Seiten des ›Beraters‹ begünstigen Verunsicherungen und Ambivalenzen. Für die Pädagogen kann es zu Doppelmandaten und Loyalitätskonflikten kommen, die sie zwischen der Beratungsanfrage des anderweitig betreuten Klienten und dem Arbeitsauftrag durch die Institution ›aufreißt‹. Diese Faktoren sind der vom Klienten erhofften Klärung seines Problems abträglich und können den Schutz seiner Privatsphäre gefährden. Dies wird im Vergleich zu *formalisierter Beratung* in ausgewiesenen Beratungsstellen deutlich, die verbindlichen Strukturmerkmalen folgt und um die es im Folgenden geht.

### 3.3 Strukturelle Merkmale institutionalisierter Beratung

Professionelles pädagogisches Handeln wird im Rahmen rechtlicher, institutioneller und organisatorischer Vorgaben ausgeübt, die je nach Handlungsfeld variieren. Die damit verbundene Vielgestaltigkeit beratender Tätigkeiten spiegelt sich in einer bemerkenswerten rechtlichen Zersplitterung beratungsbezogener Regelungen in viele Rechtsgebiete wider (hierzu Barabas 2001; 2003). Institutionalisierte Beratung als psychosoziale Unterstützungsleistung ist bisher nicht bundeseinheitlich in einem verbindlichen Beratergesetz geregelt. Ein erster Gesetzentwurf wurde vom Bundesrat 1997 in den Bundestag eingebracht (vgl. Bundesrats-Drucksache 351/97 sowie Bundestags-Drucksache 13/9717). Entsprechende Anstrengungen, ein Beratergesetz zu Gunsten einer weiteren Professionalisierung des Beraterberufs voranzutreiben, werden von der Arbeitsgemeinschaft Beratungswesen unternommen (vgl. Reinsch 2003, 5).