

Empathie für Bildungsinstitutionen? Ein Gedankenspiel

Cathrin Germing und Gerhard Schäfer

„Welchen Einfluss hat die Umgebung, das Umfeld auf die Person, ihre Sozialisation und ihre Entwicklung? In den Lebensbereichen ‚Schule und Hochschule‘ haben die Umgebungen den Status von ‚Sozialisationsinstanzen‘, deren Wirkungen zwar unterschiedlich erlebt werden, aber unausweichlich sind. Dazu gehören auch das Erleben von Unfreiheiten, Abhängigkeiten und Machtausübung, aber auch von Chancen und Möglichkeiten in einem komplexen Gefüge. Daraus kann sich eine Fülle von Beratungsanlässen für die verschiedenen Mitglieder dieser Institutionen ergeben. Alle verfügen sie aber über ein gemeinsames Merkmal: Sie sind Mitglied einer Institution, die eine vorgegebene Struktur (Organisation) sowie zu erfüllende Aufgaben und Ziele hat. Im Zentrum dieses Workshops standen die Fragestellungen: Was bedeutet diese komplexe Situation für die Arbeit als professioneller Berater und professionelle Beraterin, Therapeut oder Therapeutin? Was erwarten oder brauchen die Ratsuchenden von ‚uns‘? Wie viel müssen ‚wir‘ von den institutionellen Bedingungen und Zusammenhängen verstanden haben, um angemessen empathisch reagieren zu können? Wie kann es trotz gegebener Rahmenbedingungen gelingen, die Förderung der Eigenständigkeit, der Autonomie und der Eigenverantwortung zu stärken?“

So lautete der Ausschreibungstext des Workshops auf der GwG-Jahrestagung in Hamburg 2014. Beratung in Bildungseinrichtungen kann man im Vergleich zu Einzelsettings in der Beratung als Sonderfall ansehen. Alle Beteiligten des Beratungsprozesses sind eingebunden in komplexe Strukturen und Abhängigkeiten. Die Fähigkeit das System Schule oder Hochschule zu verstehen, ja sogar empathisch – im Sinne von einfühlendem Verstehen – sein zu müssen, ist ein provokanter Gedanke. Was zeichnet aber Beratung in der Schule¹ als so besonders aus?

1. Schule und Beratung

Beratung bezeichnet nach Schwarzer und Posse (2005) eine „freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktionen zwischen mind. 2 Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Dies geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen Informationen und/oder durch die Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Informationen“ (Schwarzer & Posse, 2005, S. 139). Kennzeichen bzw. Prinzipien professioneller Beratung sind im Allgemeinen:

- das methodische Vorgehen der beratenden Person, die Beratung als ihre berufliche Tätigkeit ausführt, was auch die Fachkompetenz und das Wissen einschließt

- der Bestand eines festen Settings, das bedeutet: ein klares Aufgabenprofil, räumliche, zeitliche wie auch methodisch transparente Strukturen
- das Anregen eines Entwicklungsprozesses
- die symmetrische Beziehung zwischen Berater und Klient
- die Freiwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit der Klientin
- eine bewusste Wahrnehmung des Klienten bzw. des Problems
- ein am Prozess und der Entwicklung der Ratsuchenden orientiertes Unterstützungsangebot (Schnebel, 2012).

Folgt man Seel, besteht ein „breiter Konsens, demzufolge Berater und Beraterinnen als Experten und Expertinnen für den reflexiven Prozess tätig werden, nicht aber für sämtliche Inhalte, so dass die Zuständigkeit für sie selbst bei den Klientinnen und Klienten verbleibt, Beratungen sollen also weitestgehend ergebnisoffen sein“ (Seel, 2014, S. 33). Soweit die allgemeinen Kennzeichen einer professionellen Beratung.²

Beratung nimmt im Raum Schule einen immer größeren Stellenwert ein. Schnebel begründet den Anstieg der Beratungsaktivitäten in Schulen mit den zunehmenden gesellschaftlichen Veränderungen, die auf Schulen einwirken. „Stichworte sind eine wachsende Komplexität, der Wegfall verlässlicher Strukturen und eine zunehmende Differenzierung von Lebensbereichen“ (Schnebel, 2007, S. 24). Beobachtet man den öffentlichen Diskurs, erscheint im Aufgabenbereich von Schule in erster Linie Unterrichten und Erziehen (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007). Schule hat sowohl einen Bildungs- wie auch einen Erziehungsauftrag. Jedoch wurde bereits 1970 Beratung ausdrücklich als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in den Strukturplan für das Bildungswesen aufgenommen. Im schulischen Auftrag, Schülerinnen und Schüler zu erziehen und zu bilden, ist eine Vielzahl von Beratungsaufgaben integriert. Auf der anderen Seite haben Lehrerinnen und Lehrer aufgrund dieser Vielfältigkeit ihrer Aufgaben selbst Beratungsbedarf. Hinzu kommen die organisatorischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die von außen auf Beratung im System Schule einwirken (Schnebel, 2007).

Beratung in der Schule unterscheidet sich in einigen gravierenden Aspekten von allgemein professionellen Beratungsangeboten (Schnebel, 2007): Zu den speziellen Merkmalen schulischer Beratung gehört, dass Lehrkräfte in der Regel keine ausgebildeten professionellen Berater sind. Im besten Fall haben sie eine Weiterbildung in Beratungskompetenz absolviert, sie sind jedoch bezüglich der Inhalte ihrer Beratung sehr kompetent (Schullaufbahnberatung, Lernberatung etc.). Lehrende sind in das System Schule und die damit einhergehenden Hierarchien eingebunden – das bringt Vorteile für das Verständnis des Systems, unterschei-

det sich aber insofern von einer professionellen Beratung, als dass diese meist eine Distanz der Beraterin zum Problem wahr. Hinzu kommt, dass die zu bearbeitenden Beratungsprobleme oftmals systemimmanent sind und die Beratung zudem nicht immer auf Freiwilligkeit beruht. Spezifisch kennzeichnend ist auch, dass Beratungskontexte entstehen können, in denen eine Lehrkraft verschiedenen Verantwortlichkeiten verpflichtet sein kann: Das wäre der Fall bei Beratungen, in denen es um aggressives Verhalten von Schülern geht. Die Lehrkraft hat hier Verantwortung für den Lernprozess der ganzen Klasse wie auch für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler. Auch Schulleitungen stehen häufig in einem solchen Konflikt. Weiterhin stellen Rollenkonflikte bei schulischer Beratung eine besondere Herausforderung dar – „tritt eine Lehrkraft wirklich als Beraterin auf oder in einer eher (be-)lehrenden Funktion“ (Schnebel, 2007, S. 28)? Hinzu kommen ggf. noch divergierende Zielsetzungen zwischen der Lehrkraft und Schülern bzw. Eltern.

Schnebel zeigt in Anlehnung an McLaughlin drei Funktionen schulischer Beratung auf: eine erzieherische Funktion, eine reflexive und eine Fürsorgefunktion. Diese ausschließlich auf die Schülerinnen und Schüler bezogenen Funktionen addieren sich mit einer ganzen Zahl weiterer Beratungsarten, die letztlich auch auf die Entwicklung des einzelnen Lernenden ausgerichtet sind, z. B. Elternberatung, Schulentwicklungsberatung, kollegiale Beratung usw.

Beratung gehört zum Schulalltag dazu – Schule ist jedoch keine professionelle Beratungseinrichtung. „Ihre Aufgabe besteht darin, Schülerinnen und Schülern Lernen zu ermöglichen und deren persönliche Entwicklung zu fördern“ (Schnebel, 2007, S. 25). Zentral bleibt aber, dass schulische Beratung in das System Schule eingebunden ist und den institutionellen Bedingungen unterliegt. Beratung wird als ein Teil der erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeiten an Schule verstanden.

2. Identität und System

Nachdem die besonderen Kennzeichen einer Beratung in der Schule im Vergleich zu professioneller Beratung nun deutlich sind, möchten wir unser Gedankenspiel zur Frage der Notwendigkeit einer Empathiefähigkeit für die Institution Schule beginnen. Nähern wir uns zunächst dem Empathiebegriff, um festzustellen, ob dieser sich überhaupt eignet oder ob ein neuer, eigener Begriff geprägt werden müsste.³ Rogers definierte Empathie ur-

sprünglich folgendermaßen: „Der Zustand der Empathie oder empathisch sein bedeutet, das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen so wahrzunehmen, als ob man die Person wäre, ohne jedoch die ‚als ob‘-Situation aufzugeben“ (Rogers, 1980, S. 77). Später sprach er nicht mehr von einem Zustand der Empathie, sondern stellte das prozesshafte Geschehen in den Vordergrund. Außer Frage steht, dass die einzelne Lehrkraft gehalten ist, in Beratungssituationen den Schülerinnen und Schülern empathisch gegenüber zu treten.

Was bedeutet das nun für unsere Ausgangsfrage? Greifen wir einen Aspekt der Definition Rogers' heraus und betrachten ihn näher: Was ist das innere Bezugssystem einer Person und was das innere Bezugssystem einer Institution? Eine Annäherung gelingt über den Identitätsbegriff von Krappmann: Nach Krappmann (1988) entsteht Identität in einem Aushandlungsprozess zwischen zwei verschiedenen „Identitäten“. Zum einen gebe es die personale Identität, die die Eigenschaften eines Individuums als individuelle Person umschreibt. Auf der anderen Seite gebe es die soziale Identität, die sich an der Position bzw. Rolle einer Person in der Gesellschaft orientiert. Bei der Entwicklung der Identität einer Person kommen beide Identitätsaspekte zum Tragen und müssen miteinander ausgehandelt werden. „Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat“ (ebd., 1988, S. 207). Betrachten wir die soziale Identitätsentwicklung einer Person, lässt sich feststellen, dass unter dem Begriff Sozialisation die Übernahme von Wertemaßstäben wie auch Verhaltensmaßstäben des sozialen Systems in das individuelle psychische System zu verstehen ist. Das Bildungssystem stellt dabei eine wirkmächtige Sozialisationsinstanz dar. Kindergärten und Schule kommen Schlüsselfunktionen bei der Ausbildung und Einführung in Wertorientierungen zu. Verdeutlichen lässt sich dies am Beispiel einer Schulklasse als soziales System: Durch die Annahme und Reflexion der Rollenbeziehungen in einer Schulklasse werden öffentliche Wertsysteme und Wertmuster erlernt. Eine Beratungslehrerin tritt zum Beispiel als emotionale Bezugsperson wie auch als neutrale, die formale Leistung des Kindes beurteilende Person auf, da sie nicht ausschließlich als Beraterin arbeitet, sondern gleichzeitig unterrichtet. Demnach sind menschliche Interaktionen stets ein Aushandeln der eigenen Ich-Identität. Für die Diskussion unter personenzentriertem Fokus ist dabei besonders relevant, dass das Individuum seine Rolle im sozialen System nur übernehmen kann, wenn es sich über seine wahren Bedürfnisse im Klaren ist. „Wir treten in

1 Wir möchten im Weiteren den Fokus auf die Schule legen, denken aber, dass die meisten Gedanken für die Hochschule äquivalent sind.

2 Für einen schnellen Überblick sei auf den Flyer der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) e. V. verwiesen: „Wie erkenne ich gute Beratung“. Online unter: http://www.dachverband-beratung.de/dokumente/DGfB_Infolyer_2014.pdf

3 Dies ist ein Gedanke, der im Workshop in Hamburg aufkam – wir kommen darauf zurück.

eine Gemeinschaft von Menschen ein – mit einer oder mehreren und zugeschriebenen Eigenschaften – Rollen, in die wir hineingedrängt werden – und wir müssen lernen, welche Rollen das sind, um verstehen zu können, wie andere auf uns reagieren und wie unsere eigenen Reaktionen auf andere ebenso konstruiert werden“ (Macintyre, 1981 nach McLeod, 2011). Sozial definierte und institutionell abgesicherte Rollenerwartungen müssen interpretiert werden. Der personenzentrierte Bezugsrahmen ist dafür das theoretische begründete Konstrukt des Selbstkonzepts: „Das Selbstkonzept ist das Resultat individueller Disposition, der Interaktion mit der Umgebung, insbesondere das Resultat wertbestimmender Interaktion mit relevanten Anderen und mit Lebensereignissen“ (Straumann, 2013, S. 74). Somit ist es ein sich ständig änderndes System, das im optimalen Fall stets neue Erfahrungen, Rollen und Regeln der Umwelt integriert und sich neuen Anforderungen stellen kann. „Die Rollenerwartungen sind nämlich nicht so fix, dass sie dem Individuum nicht Interpretationsspielraum ließen“ (Sakschewski, o. J.). Schülerinnen und Schüler haben somit im übertragenen Sinne (mind.) zwei innere Bezugssysteme: das eigene persönliche Bezugssystem und das Bezugssystem der Schule. Schule funktioniert – wie andere Einrichtungen auch – nach einem eigenen inneren Bezugssystem. Sichtbar wird dies, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die institutionellen Wirkstrukturen stets weiter wirksam bleiben, auch wenn das Personal wechselt. Das innere Wirkgefüge bleibt erhalten – sofern die äußere Struktur der Schule keinen tiefgreifenden Änderungen unterliegt, also z. B. keine Umwandlung einer Realschule in eine Sekundarschule erfolgt.

3. Empathie für das Schulsystem

Wie kann man nun in unserem Gedankenspiel Empathiefähigkeit für Bildungsinstitutionen fassen? Empathie wäre in diesem Kontext die Fähigkeit, sich in das Feld Schule so einzufühlen, dass man erkennen und nachvollziehen und (er-) fühlen kann, welches institutionelle innere Bezugssystem wirkt und wirksam, bezogen auf die einzelne zu beratende Person, wird. Diese Fähigkeit stellt einen großen Schritt zur stets von Beraterinnen und Beratern geforderten Feldkompetenz dar. Ursula Staumann stellt in ihrem Artikel „Personenzentrierte Beratung in komplexen Bezügen“ (Straumann, 2013) ein vergleichbares Weiterentwickeln des Personenzentrierten Ansatzes vor. „In dem hier vertretenen Verständnis Personenzentrierter Beratung arbeitet die Beraterin nicht ‚nur‘ individuum-, psycho- und egozentriert, wie der Personenzentrierte Ansatz oft missverstanden wird. Sie kann sich nicht nur auf die Person und das von ihr genannte Problem und dessen Bedeutung in ihrer Welt konzentrieren, sondern muss stets die Interaktion der Person in ihrer Umwelt mit berücksichtigen“ (Straumann, 2013, 68).

Beratung im System Schule stellt eine besondere Herausforderung dar. Unsere Gedankenspiele zeigen, dass unsere Idee einer

Erweiterung des Empathiebegriffs einen neuen Terminus nicht unbedingt nötig macht. Vielleicht kommt das Konzept einer Personenzentrierten Beratung in komplexen Bezügen von Straumann unserem Gedankenspiel am nächsten. Daher möchten wir mit dem Fazit ihres Artikels enden: „Personenzentrierte Beratung in komplexen Bezügen [in unserem Fall der Schule – Anm. d. Verf.] betont also beides: Die Abhängigkeit des Individuums vom Beziehungsfeld, d. h. in unserem Verständnis dem System, in dem es sich bewegt und das immer auch das eigene Sein mitbestimmt, sowie die Möglichkeit des Individuums, systemverändernd zu wirken, das Beziehungsfeld mitgestalten zu können und damit auch Verantwortung zu tragen“ (Straumann, 2013, S. 78). Für Beraterinnen und Berater in der Schule bedeutet das darüber hinaus, dass ihre Empathiefähigkeit sich nicht „nur“ auf die gegenüberstehende Person beziehen kann, sondern dass ein Gespür, ein Einfühlungsvermögen in die Wirkmächtigkeit von Systemen und das innere Bezugssystem von Schule entwickelt werden muss, um die Person in ihrer Situation nicht nur zu hören, sondern ihre Erlebenswelt empathisch verstehen zu können.

Literatur

- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule: Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta
- McLeod, J. (2011). *Beraten lernen. Übungsbuch zur Entwicklung eines persönlichen Beratungskonzepts*. Tübingen: dgvt.
- Roger, C. R. (1980/1977). Empathie – eine unterschätzte Seinsweise. In Rogers, C. R. & Rosenberg, R. L. (Hrsg.), *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. (S. 75-93). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schnebel, S. (2002). *Professionell beraten. Beratungskompetenz im Handlungsfeld Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2005). *Beratung im Handlungsfeld Schule*. In *Pädagogische Rundschau*, 59, 139-151.
- Seel, H.-J. (2014). *Beratung. Reflexivität als Profession*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sakschewski, T. (o.J.). *Identität*. Zugriff am 1.8.2014, von http://www.wissensstrukturplan.de/wissensstrukturplan/glossar/i_identitaet.php#lit
- Straumann, U. (2013). Personenzentrierte Beratung in komplexen Bezügen. In S. B. Gahleitner, I. Maurer, E. O. Ploil & U. Straumann (Hrsg.), *Personenzentriert beraten: alles Rogers? Theoretische und praktische Weiterentwicklungen*, (S. 60-80). Weinheim: Beltz.



Gerhard Schäfer, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, Personenzentrierter Berater und Gesprächspsychotherapeut (GwG), Direktor an einer Gesamtschule a. D., Berater und Coach für Schulleitungsteams, GwG-Ausbilder für Beratung in der Schule, Mitglied der AG Schule der GwG.

Kontakt:
schaefergerhard@unitybox.de
www.gerhard-schaefer-bensberg.de



Dipl. Päd. Cathrin Germing, Lehrkraft für besondere Aufgaben, FB Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Universität Münster, Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Derzeit Promotion zum Thema „Subjektive Theorien zu ‚Kultur‘ von personenzentriert in beratenden Kontexten arbeitenden Seel-
sorgern“, Personenzentrierte Beraterin

und Trainerin zu den Themenbereichen: Interkulturelle (Beratungs-)Kompetenz, Evaluation und Qualitätsentwicklung, Kommunikationstraining, Führungs- und Persönlichkeitstrai-

ning mit tiergestützten Elementen, Weiterbildungen für Lehrkräfte / Päd. Betreuungsfachkräfte, GwG-Ausbilderin in Personenzentrierter Beratung, Mitglied des AfB und der AG Schule der GwG, Vorstandsmitglied bei der DGfB.

Kontakt:

cathrin.germing@uni-muenster.de

www.cage-bildungsdienstleistungen.de