

---

## Schulseelsorge und personzentrierte Beratung

Cathrin Germing

**Zusammenfassung:** *Im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Universität Münster habe ich fünf Leitfadenterviews mit Schulseelsorger/innen mit personzentrierter Ausbildung geführt. Sie arbeiten in unterschiedlichen Schulformen und vertreten die beiden christlichen Konfessionen. Thema war nicht nur das Verständnis von Schulseelsorge und Personzentriertem Ansatz, sondern vor allem die subjektiven Theorien von Kultur der teilnehmenden Seelsorger/innen. In diesem Beitrag stelle ich auf Grundlage dieser Interviews Fragen an die personzentrierte Arbeit. Es ist auffallend, dass auch hier – wie in vielen anderen beraterischen Feldern – der Personzentrierte Ansatz eher auf dem Rückzug, wenn*

*nicht schon weitgehend verschwunden ist. Ich stelle zur Diskussion, ob es in einem so komplexen Feld wie Schule nicht eine zukunftsweisende Vision sein kann, den Personzentrierten Ansatz so zu entwickeln, dass der Blick auf den Einzelnen wie auch der Blick des Einzelnen innerhalb des Systems gelingen kann. Mit meinem Beitrag möchte ich eine konstruktive und wertschätzende Diskussion anregen, wie sich der Personzentrierte Ansatz auf dem Markt der Beratung behaupten kann und sich dabei der immer komplexeren Wirklichkeit unserer Klienten/innen (hier auf das schulische Feld bezogen) gerecht wird. Es geht mir darum, aufzuzeigen, welche Kompetenzen hilfreich sind, um schulseelsorgerisch oder beraterisch in Schule tätig zu sein.*

## Einleitung

Beratung spielt eine wachsende Rolle in der Gesellschaft. Die Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) vertritt über ihre 25 Mitgliedsverbände etwa 25.000 Berater/innen. Nachprüfbar Zahlen über in Deutschland von diesen Berater/innen durchgeführte Beratungsprozesse gibt es nicht, jedoch kann von einer sehr hohen und stetig steigenden Anzahl gesprochen werden. Vom Bundesverband Deutscher Unternehmensberater (bdu) werden jährlich Informationen über die Umsätze im Bereich Unternehmensberatung herausgegeben. Dort wird für das Jahr 2011 ein Wachstum von 9,5 Prozent im Vergleich zum Vorjahr attestiert und Beratung mit mehr als 20 Milliarden Euro Umsatz als ein bedeutender Wirtschaftsfaktor identifiziert (vgl. Seel, 2013, S. 1). Im Feld der Erziehungs-, Familien-, Jugend- und Suchtberatung spricht das Statistische Bundesamt schon im Jahr 2006 von knapp 250.000 Beratungen, womit nur ein kleiner Bereich psychosozialer Beratung erfasst wird. Freie Berater/innen im Feld der psychosozialen Beratung werden in diesen beispielhaft aufgezeigten Zahlen nicht erfasst. Es ist davon auszugehen, dass die Anzahl durchgeführter Beratungen inzwischen weit höher liegt und weiter ansteigen wird. Schützeichel und Brüsemeister sprechen in diesem Zusammenhang von einer „beratenen Gesellschaft“ (Schützeichel/Brüsemeister, 2004).

Das kirchliche Feld der Beratung ist besonders hervorzuheben. Der Standortbestimmung der Evangelischen Kirche von Westfalen (2014) ist zu entnehmen, dass die Seelsorge dabei zu den „grundlegenden Aufgaben kirchlichen Handelns“ (S. 8) gehöre. Sie sei „die Muttersprache der Kirche“, heißt es weiter. „In einer Gesellschaft, in der die Beschleunigung der Prozesse in allen Lebensbereichen zunimmt, steht Seelsorge für einen Raum, in dem Zweifel zugelassen, Grenzen ausgehalten und transzendiert, Fragen und Klagen ausgesprochen werden können (...). Seelsorge ist ein Seismograph für gesellschaftliche Entwicklungen und tiefgreifende demographische Herausforderungen, für individuelle und allgemeine Krisen“ (ebd.). Heute spreche man, so die Westfälische Kirche von Westfalen, häufig von Seelsorge nur noch im Plural, denn ein hoher Grad an Spezialisierungen und Differenzierungen zeichne sie aus. Das gehe von Alltagsseelsorge bis Krisenintervention, von der Einzelperson in der Gemeinde bis zur Spezialsorge in Institutionen. Folgt man den Ausführungen weiter, ist Schulseelsorge „ein eigenes und wachsendes Seelsorgefeld, das im Zusammenhang der Schulpfarrstellen und des Religionsunterrichts und im Kontext eigener Qualitätsstandards und Beauftragten zu behandeln ist. Seelsorge in der Schule kommt außerdem als differenziertes Handlungsfeld in den unterschiedlichen Schulformen und auch in Krisensituationen (z. B. Notfallseelsorge bei Amokläufen) in den Blick“ (ebd., S. 15).

Aber auch im Feld der kirchlichen Beratung, vor allem der Seelsorge, kann man einen zunehmenden Wandel hin zu einer

Dienstleistung beobachten. „Gläubige verstehen sich als Kunden und Konsumenten, die bestimmte Leistungen mit bestimmten Gegenleistungen honoriert wissen wollen“ (Schützeichel, 2004, S. 111). Die moderne Seelsorge wird dabei – folgt man Schützeichel – als Beratung angelegt, allerdings unter dem Fokus auf religiöse Inhalte (vgl. Schützeichel, 2004, 112–114) oder, wie die Evangelische Kirche von Westfalen es formuliert, als „Praxis des Evangeliums“ (Evangelische Kirche von Westfalen, 2014, S. 12).

Ich gehe hier als Erziehungswissenschaftlerin (und Nicht-Theologin) von einem Verständnis von Seelsorge aus, das dem der Beratung sehr nahe kommt. Dies entspricht auch einem in der Literatur üblichen Vorgehen. Weiß spricht in seinen Ausführungen auch häufig von Seelsorge und Beratung, ohne genauer auf trennende Anteile einzugehen. So hat er maßgeblich zur Gründung der SIPCC beigetragen – der Gesellschaft für Interkulturelle Seelsorge und Beratung, „die sich als ein Forum für interkulturelle Fragestellungen im Hinblick auf Seelsorge und Beratung versteht“ (Weiß, 2002, S. 18). Fragt man hingegen Eltern oder Kollegen/innen, ob sie schon einmal mit Schulseelsorge in Kontakt gekommen seien, stellt sich häufig heraus, dass vielen nicht bewusst ist, dass es diese überhaupt gibt. Viele bringen Schulseelsorge als klassische Krisenintervention direkt mit dramatischen Ereignissen, zum Beispiel einem Amoklauf, in Verbindung. Das Schulseelsorge zum beraterischen Angebot von Schule gehört, ist vielen nicht bekannt, geschweige denn wurde es je wissentlich in Anspruch genommen. Den Gründen für dieses Informationsdefizit sollte genauer nachzuspüren, wer im Feld Schule beratend tätig ist.

## Was ist eigentlich Schulseelsorge?

Man könnte Schulseelsorge recht schlicht definieren als eine spezifische Form der Seelsorge in einem definierten Umfeld. Nach den Amokläufen in Erfurt und Winnenden ist ihre Existenz auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden. Schule ist der Ort, in dem Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrpersonen und pädagogisches wie nicht-pädagogisches Personal einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Es ist sowohl Ort des Wissenserwerbs als auch der Begegnung, des Miteinanders, des Erfolgs, des Scheiterns usw. Heute treten gerade diese sozialen Aspekte des Schullebens mehr in den Fokus von Schulentwicklung und Schulkulturentwicklung. Die großen Schulleistungsstudien PISA und Iglu haben deutlich gemacht, wie wichtig diese Aspekte für erfolgreiches Lernen sind (vgl. Dam/Spenn, 2007a, S. 7). „Die Praxis der Schulseelsorge ist breit gefächert. Von „Tür-und-Angel-Gesprächen“ über Gott und die Welt, existenzielle Lebensfragen und konkrete Trauer- oder Konfliktsituationen reicht sie bis hin zu Schulgottesdiensten, Räumen der Stille in Schulen, Tagen ethischer Orientierung und erlebnispädagogischen Kursen mit dem Ziel einer Verbesserung des Selbstwertgefühls und der Gruppendynamik“ (ebd.).

Was konkret macht Schulseelsorge aus? Hierzu gibt es recht unterschiedliche Auffassungen. Grundsätzlich aber unterscheidet man vier verschiedene Handlungsfelder:

- „Begleitungs- und Beratungsgespräche mit Schülern/-innen, Lehrern/-innen, Eltern
- Bildungs- und Freizeitangebote für Gruppen (Arbeitsgemeinschaften und Projekte, Tage der Orientierung, Studienreisen)
- Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensort (Mitarbeit im sozialen Netz der Schule, Mitverantwortung für die Schulkultur, Gottesdienste, Meditation, Andachten,
- Vernetzung mit dem Umfeld (Kooperation mit Beratungseinrichtungen, kirchlichen Angeboten, anderen Bildungsträgern und Religionsgemeinschaften im sozialen Nahraum)“ (Dam/Spenn 2007b, S. 15).

Ich möchte hier nicht auf die institutionelle Organisation von Schulseelsorge eingehen, sondern nur eine kleine Vorstellung von dem weiten Feld Schule und Schulseelsorge geben. In einem Interview im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Universität Münster formulierte ein Schulseelsorger sein persönliches Verständnis der Arbeit folgendermaßen:

*„Wenn ich an die Situationen zurückdenke, also Schulseelsorge-situationen (...), kann ich mir Schulseelsorge ganz schlecht mit Sprechstunden vorstellen (...) also eher so eine zuverlässige Ansprechbarkeit“* (Interview 3 / I3).

In einem weiteren Interview wurde der Aspekt der zuverlässigen Ansprechbarkeit noch in andere Worte gefasst:

*„Ich würde sie (die Schulseelsorge) definieren als Begegnung zwischen (...) dem Schüler und dem Schulseelsorger (...) ganz oft also sind es Begegnungen (... es) kann sich auch äußern in Aktivitäten, in Projekten, aber in der Begegnung, da ist das Wichtigste der persönliche Bezug zu den Schülern“* (I4).

In diesen Aussagen spiegeln sich die Grundideen personenzentrierter Beratung – es wird deutlich, warum ich in diesem Beitrag von einem Verständnis von Schulseelsorge ausgehe, das dem Konzept der personenzentrierten Beratung sehr nahe kommt.

### Schulseelsorge und Personenzentrierter Ansatz: Eine kritische Betrachtung

Liest man in Handreichungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Praxis der Schulseelsorge nach, spielt der Personenzentrierte Ansatz eine eher kleine Rolle. In dem 2014 erschienene Praxishandbuch Schulseelsorge wird als wichtigste Kompetenz einer Schulseelsorger/in definiert, Hilfesignale von Schüler/-innen zu sehen, zu erkennen und zu deuten. Dabei gehe es um Zuhören, Hinsehen, Beziehung und Ansprache (vgl. Gutmann/Kuhlmann/Meuche, 2014, S. 25). Als methodische Empfeh-

lung werden im Weiteren jedoch die Methode des Kurzzeitgesprächs und die systemische Seelsorge genannt. Dies wird damit begründet, dass es in Schule jederzeit zu „Tür- und Angel-Gesprächen“ kommen könne und dass die systemische Seelsorge alle, die in Schule eingebunden sind – Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Institution und Organisation usw. – mit in den Blick nehme. Carl Rogers wird nur im Kontext einer therapeutisch orientierten Seelsorge genannt. Meyer-Blanck benennt für das schulseelsorgerische Gespräch die drei psychologischen Theorien „Gesprächspsychotherapie (humanistische Psychologie)“, „Psychoanalyse“ und „Transaktionsanalyse“ als unmittelbar relevant (vgl. Meyer-Blanck, 2008, S. 82). Hier wird im Weiteren aber eine interessante Wendung in Bezug auf die personenzentrierte Arbeitsweise deutlich. Die drei Grundhaltungen – Empathie, Akzeptanz und Kongruenz – werden zwar als grundlegend deutlich, aber der Autor nimmt eine Einschränkung vor: Ziel der Schulseelsorge sei es, „Menschen zu stärken, damit sie Sachen und Beziehungen klären“ (ebd., S. 86). Dafür bedarf es einer zugewandten und offenen Haltung des Seelsorgers, was wir noch als klar personenzentriert erkennen. Zweitens, so führt der Autor weiter aus, „kommt es auf ein lebendiges Spannungsfeld von Rollenidentität und Natürlichkeit („Authentizität“) an“. Weiter heißt es aber: „Kein Mensch ist in irgendeiner Situation völlig authentisch, sondern immer geprägt von sozialen Rollenerwartungen und Rollenzuschreibungen („Übertragungen“). Doch umgekehrt ist kein Mensch die Summe seiner Rollenzuschreibungen“ (ebd.). Drittens gelte es im schulseelsorgerischen Gespräch zwischen Zuhören und Geben von Impulsen auszutarieren, nur zu spiegeln und dem Klienten zu folgen, reiche in dieser Situation nicht aus. Viertens gehörten zu einem schulseelsorgerischen Gespräch auch Konfrontationen, Durchspielen von Konsequenzen von Empfindungen und Ideen bzw. Wünsche, wozu eine empathische Grundhaltung erforderlich sei. Und fünftens sei es in manchen Situationen angemessen, Handlungsoptionen aufzuzeigen, auch, wenn der Klient sie im optimalen Fall selber finden müsse – allerdings sei es nicht korrekt, wenn man sie vorschreiben würde (vgl. ebd., S. 86–87).

Hier zeigen sich eine Reihe von personenzentrierten Grundannahmen, es werden aber auch deutliche Einschränkungen bzw. Kritikpunkte formuliert. Ich denke, dass genau dies die Aspekte sind, die viele Schulseelsorger dazu bewegen sich eher systemisch auszurichten, aber auf die Grundhaltung der personenzentrierten Arbeit nicht zu verzichten. „Systemisch arbeitende Schulseelsorger\*innen achten in ihren Wahrnehmungen, Interpretationen und Interventionen auf lebenslagenbedingte Konfliktmuster. Sie fragen nach dem Zusammenhang von Lebenslagen und Beziehungskonstellationen“ (Gutmann/Kuhlmann/Meuche, 2014, S. 44). Systemische Seelsorge habe zugleich „Acht auf Lebensführungsprobleme“ heißt es im Weiteren. Die Ressourcen der Schüler/innen sollen dabei in den Blick genommen werden, große Wirkung entwickle dabei z. B. das Reframing.

## Ein Blick in die Praxis

Was aber sind nun die Stärken der personenzentrierten Arbeit in der Schulseesorge, wenn man die kritischen Anmerkungen ernst nimmt? In meinen Interviews habe ich die Frage ebenfalls gestellt. Aus Sicht der Schulseesorger/innen ist die personenzentrierte Grundhaltung das Wichtigste in ihrer seelsorgerischen Tätigkeit:

*„Ich würde sagen, dass ist das A und O, also ich (...) kann es mir nicht anders vorstellen (...) was mir halt wirklich sehr wichtig ist, ist diese echte Beziehung“ (I3).*

Auch das aktive Zuhören spielt aus Sicht der Schulseesorger eine herausragende Rolle:

*„Genau aber wichtig ist immer und das ist Haltung, die persönliche Haltung, die man einnimmt, also dieses Zuhören, dieses aktive Zuhören, das ist praktisch auch (zu) versuchen, sich reinzusetzen“ (I4).*

Nähe und Authentizität spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Arbeit: So sagte ein Schulseesorger, er hätte vor seiner personenzentrierten Ausbildung Echtheit und Authentizität eher nicht im professionellen Kontext gelebt. Er illustriert es an einem Beispiel der Trauerbegleitung, bei dem ein Jugendlicher nach einem Autounfall in der noch vom Unfall verschmutzten Kleidung zur Schule kam:

*„Ich habe ganz klare Worte gesagt, habe eine Ansage gemacht, du gehst jetzt Heim, wechselst die Kleidung und guckst, dass du auch was isst (...) da muss ich sagen, das ist auch Echtheit, also mitten drin in der ganzen Trauer echt zu sein (...). Früher hätte ich gesagt, ja okay, jetzt trauern wir und wir machen das gemeinsam, aber das ist auch ein Stück Echtheit, das habe ich dann gelernt und das ist auch authentisch sein (...), wenn ich so Jungs (...) ab und zu auf die Realität, auf den Boden der Realität (führe)“ (I4).*

Die Schulseesorger/innen formulieren aber auch Grenzen ihrer Arbeit, die teilweise denen psychosozialen Beratungskontexten sehr ähnlich sind. Dabei müsse zum Beispiel darauf geachtet werden, sich als Seelsorger/in nicht instrumentalisieren zu lassen:

*„Wenn zum Beispiel Eltern kommen und (...) da sind Eheprobleme und die wollen den Partner da schlecht machen (...) da distanzieren ich mich und lass mich dann nicht vor den Karren spannen.“ (I2)*

Die Erkenntnis, nicht allen helfen zu können, dass die Begleitung manchmal nicht ausreicht, wird ebenfalls als klare Grenze der personenzentrierten seelsorgerischen Arbeit formuliert. Dabei spielen insbesondere die Themen Suizid und Missbrauch eine große Rolle – hier stoßen die Schulseesorger an Grenzen ihre Begleitungsangebote und sind gehalten, mit anderen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen zusammenzuarbeiten.

*„Immer wieder, (...) wenn ich den Eindruck habe, dass Schülerinnen und Schüler suizidal sind (...) und die sich halt partout nicht vorstellen können, eine Beratungsstelle, schulpsychologische Be-*

*ratungsstelle oder psychologische Beratungsstelle oder so aufzusuchen, dass merke ich, dass (...) geht mir so wie anderen denke ich auch, (...) das ist wirklich das Allerschwierigste (...) dann (...) stoße ich zwar an Grenzen, aber versuche ich halt alles was möglich ist, mich auch selber dann beraten zu lassen“ (I3).*

Auch die zeitliche Komponente spiele eine große Rolle, wenn es um Grenzen der eigenen Arbeit geht. Seelsorgerische Gesprächsangebote werden oft spontan in der Schule in Anspruch genommen – eine lange Begleitung wie in der Therapie ist selten der Fall. So kann die Schulseesorge eine längere Begleitung nicht leisten und muss dann ebenfalls mit anderen Stellen zusammenarbeiten:

*„Da sag ich jetzt mal üben einen längeren Zeitraum intensiv können wir nicht leisten so etwas (...) da verweise ich drauf und dann habe ich natürlich ein Netzwerk“ (I4).*

Diese Netzwerke sind für Schulseesorge relevant und zählen zum Kern der Arbeit:

*„Aber ich finde, so ein Netzwerk aufzubauen von Diensten ganz ganz wichtig, weil das ist eine Entlastung, weil ich komme an Momente, wo ich das gar nicht mehr leisten kann. Schulseesorge ist nur zum begrenzten Maße kann ich Schülern weiterhelfen, sie begleiten, aber wenn es das wirklich intensiver wird, dann muss man einfach Angebote haben.“ (I4)*

Die Themen der Gespräche sind häufig vom schulischen Kontext oder aktuellen Lebensereignissen geprägt. Ein Todesfall an der Schule, ein Amoklauf an einer Nachbarschule oder aber schlicht Unterrichtseinheiten im Religionsunterricht liefern Ansatzpunkte für Seelsorgegespräche, aber eben nicht losgelöst von der schulischen Realität und dem System Schule und Unterricht:

*„(Sie) ergaben (sich) also weniger kontextlos und da der Unterricht an so einer (...) Schule eben auch sehr persönlich und personorientiert vollzogen wird, entstanden die meisten seelsorgerischen Gesprächskontexte eben von bestimmten Unterrichtseinheiten.“ (I1)*

## Personenzentriert – und noch mehr?

Welche Kompetenzen erscheinen nun aus pädagogischer Sicht hilfreich, um in dem System Schule Beraterisch und begleitend tätig zu sein, unabhängig davon, welcher „Beratungslehre“ sie zugeordnet werden? Die Aussagen der Schulseesorger/innen haben deutlich gemacht, dass die drei Grundhaltungen – Empathie, Kongruenz und Akzeptanz – unabdingbar zur Arbeit gehören und für ihre Arbeit die wichtigsten Komponenten bilden. Das allein reiche aber nicht aus. Das System Schule setzt Grenzen, die ein schulseesorgerisches Angebot nicht sprengen kann – es muss an andere Angebote verweisen, diese kennen, vernetzt sein und kooperieren. Ebenso reicht eine reine Begleitung von Jugendlichen oft nicht aus, eine „klare Ansage“ ist bisweilen hilf-

reicher als ein verständnisvolles Gesprächsangebot. Meyer-Black fasst es in seiner Kritik am Personenzentrierten Ansatz folgendermaßen zusammen: „Eine Seelsorgerin, die nie widerspricht, verliert ihre Natürlichkeit. Seelsorger sind Helfer, aber keine Diener“ (Meyer-Blanck, 2008, S. 86).

Aus der Praxis der schulseelsorgerischen Arbeit scheint nichts dagegen zu sprechen, dass in die personenzentrierte Arbeit, die Beziehung und Begleitung, passende Komponenten integriert werden. Oder um es noch einmal mit Meyer-Black zu sagen: „Die Regeln sind für die (prinzipiell nicht vorab zu regelnde) Begegnung von zwei Menschen da – und nicht die Menschen für die Regeln“ (ebd., S. 87).

Bleibt noch, den geforderten systemischen Blick zu hinterfragen: Dieser „legt sich in der Schulseelsorge deshalb besonders intensiv nahe, weil Schüler/innen und Lehrer\*innen sich hier – unter den Bedingungen von G8 und zunehmend verbreiteten Ganztagschulen – den ganzen Tag begegnen, ihre Beziehungen gestalten, Koalitionen und Allianzen oder auch Triaden bilden und wieder verlassen, Peergroups suchen und auch von ihnen ausgeschlossen werden. Eine vor allem auf individuelle Lebensgeschichte konzentrierte Seelsorge würde an dieser geballten Lebenswirklichkeit vollständig vorbeigehen“ (Gutmann/Kuhlmann/Meuche, 2014, S. 49). Die Praxis der interviewten Schulseelsorger zeigt, dass genau dieser Blick auch Teil ihrer personenzentrierten Arbeit ist und bleibt.

Die anschließende Frage, worin die besondere Herausforderung der (personenzentrierten) Schulseelsorge von heute besteht, möchte ich mit einem Zitat aus meinen Interviews beantworten:

„(Die) gegenwärtige Lebenswirklichkeit von Schülern (...) hat sich allerdings heute wirklich vollständig geändert (...). Manchmal denke ich, ich möchte heute nicht mehr jung sein, ich bin froh, dass ich sozusagen diese Optionsvielfalt, die Jugendliche heute zu bewältigen haben, diese Hürde, sich entscheiden zu müssen und auswählen zu müssen zwischen den vielen unterschiedlichen Möglichkeiten an Lebensstilen und Gewohnheiten und Gebräuchen und Hobbies und so, dass ich das nicht, dass ich das nicht mehr machen muss“ (I1).

#### Literatur:

- Dam, H./Spenn, M. (2007a). Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung. In: Dam, H./Spenn, M. (Hrsg.): *Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen*, S. 11–20. Münster: Comenius-Institut.
- Dam, H./Spenn, M. (2007b). Einleitung. In: Dam, H./Spenn, M. (Hrsg.): *Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen*, S. 7–10. Münster: Comenius-Institut.
- Evangelische Kirche von Westfalen (Hrsg.) (2014). *Standortbestimmungen. Perspektiven der Seelsorge in der Evangelischen Kirche von Westfalen*. Bielefeld
- Gutmann, H.-M./Kuhlmann, B./Meuche, K. (2014). *Praxisbuch Schulseelsorge*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Koerrenz, R./Wermke, M. (Hrsg.) (2008). *Schulseelsorge – Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Meyer-Blanck, M. (2008). Theorie und Praxis der seelsorgerischen Gesprächsführung. In: Koerrenz, R./Wermke, M. (Hrsg.) (2008). *Schulseelsorge – Ein Handbuch*, S. 79–87. Göttingen: Vandenhoeck.
- Schützeichel, R. (2004). Von der Buße zur Beratung: Über Risiken professionalisierter Seelsorge. In: Schützeichel, R./Brüsemeister, Th. (Hrsg.): *Die beratene Gesellschaft – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*, S. 111–140. Wiesbaden: VS.
- Schützeichel, R./Brüsemeister, Th. (Hrsg.) (2004). *Die beratene Gesellschaft – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS.
- Seel, J. (2013). *Erläuterungen zum Positionspapier „Beratung in der reflexiven Gesellschaft der DGfB*. Köln: DGfB
- Weiß, H. (2004). Die Entdeckung interkultureller Seelsorge. Entwicklung interkultureller Kompetenz in Seelsorge und Beratung durch internationale Begegnungen. In: Federsmidt, K./Hauschild, E./Schneider-Harprecht, Chr./Temme, K./Weiß, H. (Hrsg.) (2002). *Handbuch interkulturelle Seelsorge*, S. 17–37. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.



Cathrin Germing, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle Interreligiöses Lernen, Evangelische Theologie, Universität Duisburg-Essen, Personenzentrierte Beraterin und Trainerin zu den Themenbereichen Interkulturelle Kompetenz, Evaluation und Qualitätsentwicklung, Kommunikationstraining, Weiterbildungen für Lehrkräfte / Päd. Betreuungsfachkräfte / Polizei und Verwaltung, Schulforschung und Schulentwicklung; GwG-Ausbilderin in Personenzentrierter Beratung

Kontakt: [cathrin.germing@uni-muenster.de](mailto:cathrin.germing@uni-muenster.de)