

utb.

Christof Beer | Daniela Sauer |
Barbara Drechsel (Hrsg.)

Beratung im schulischen Kontext

Ein Trainingshandbuch
für die Praxis



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Wilhelm Fink · Paderborn

Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

Ferdinand Schöningh · Paderborn

transcript Verlag · Bielefeld

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlag · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld



Christof Beer leitet an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg das Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext (ZeBERA) und forscht am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik. Er studierte Lehramt Gymnasium mit den Fächern Englisch und Spanisch an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und promovierte als wissenschaftlicher Mitarbeiter ebendort.

Daniela Sauer leitet das Institut für Nachfolge und Entwicklung und lehrt an drei deutschen Universitäten u.a. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie promovierte und habilitierte zum Thema ‚Aufbau und Förderung von Beratungskompetenzen‘. Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Nachfolge in Familienunternehmen, Kommunikations- und Beratungskompetenzen sowie Lernen in Simulationsumgebungen.

Barbara Drechsel lehrt Psychologie für Lehramtsstudierende an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und forscht u.a. zu Beratungskompetenzen in der Lehrkräftebildung, selbstreguliertem Lernen angehender Lehrkräfte und zu Theorie-Praxis-Verknüpfungen. Sie studierte in Regensburg und promovierte an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel.

Christof Beer
Daniela Sauer
Barbara Drechsel
(Hrsg.)

Beratung im schulischen Kontext

Ein Trainingshandbuch für die Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Das Projekt WegE wurde von 2016 bis 2023 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-
offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1615 und 01JA1915 gefördert.

Impressum

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2025 © by Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, info@klinkhardt.de.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © WavebreakMediaMicro / adobe stock.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6334

ISBN: 978-3-8385-6334-3 **digital**

ISBN: 978-3-8252-6334-8 **print**

Inhalt

Christof Beer und Daniela Sauer

Beratung im schulischen Kontext: Definitionen, Aufgabenfelder und das BERA-Prozessmodell	9
---	----------

Christof Beer, Stephanie Bauer-Hägele, Daniela Spätgens und Daniela Sauer

Trainingshandbuch	35
Vorbemerkungen zur Durchführung	36
Seminarstruktur	36
Trainingsaufbau	38
A Trainings Einstieg	40
A 1 Persönliches Kennenlernen	40
A 2 Persönlicher Themenbezug	41
A 3 Beruflicher Themenbezug	43
A 4 Ablauf und Organisation	47
Phase 1: Beziehungsbasis herstellen	49
Phase 2: Ausgangssituation explorieren	50
Phase 3: Ziel- und Lösungsperspektiven erkunden	50
Phase 4: Lösungsschritte entwickeln	51
Phase 5: Ausblick	51
B Beratungsprozess	54
B 1 Phase 1: Beziehungsbasis herstellen	54
B 1.1 Bezug zum Prozessmodell	54
B 1.2 Paradoxe Beobachtungsphase	55
B 1.3 Aktivierungsphase	58
B 1.4 Beobachtungsphase: Beziehungsaufbau	61
B 1.5 Gesprächsübung: Beziehungsaufbau	62
B 1.6 Reflexionsphase	65
B 2 Phase 2: Ausgangssituation explorieren	66
B 2.1 Bezug zum Prozessmodell: Problemsicht nachvollziehen	66
B 2.2 Beobachtung: Problem explorieren	68
B 2.3 Aktivierungsphase: Systemisches Denken	71
B 2.4 Beobachtungsphase: Ausnahmen explorieren	72
B 2.5 Aktivierungsphase: Ausnahmen und Ressourcen	73
B 2.6 Bezug zum Prozessmodell: Ausnahmen erkunden	77

B 2.7	Übungen zur Ressourcenorientierung.....	78
B 2.8	Gesprächsübung: Ausgangssituation explorieren.....	80
B 2.9	Reflexionsphase.....	82
B 2.10	Abschluss des ersten Trainingstags.....	83
B 3	Phase 3: Ziel- und Lösungsperspektiven erkunden.....	84
B 3.1	Rückblick auf Tag 1 und Ausblick auf Tag 2.....	84
B 3.2	Bezug zum Prozessmodell.....	85
B 3.3	Beobachtungsphase: Ziele formulieren.....	87
B 3.4	Aktivierungsphase.....	88
B 3.5	Übung: Ziele konkret und positiv formulieren.....	91
B 3.6	Gesprächsübung: Ziele formulieren.....	92
B 3.7	Reflexionsphase.....	94
B 4	Phase 4: Lösungsschritte entwickeln.....	95
B 4.1	Bezug zum Prozessmodell & Aktivierungsphase.....	95
B 4.2	Beobachtungsphase: Lösungsschritte entwickeln.....	97
B 4.3	Gesprächsübung: Lösungsschritte entwickeln.....	98
B 4.4	Reflexionsphase.....	99
B 4.5	Brainstorming: Angebote formulieren.....	100
B 4.6	Beobachtungsphase: Gesprächsabschluss & Angebote machen.....	103
C	Vertiefung.....	105
C 1	Erweiterungsblock: Cool bleiben in schwierigen Situationen.....	105
C 1.1	Plenumsdiskussion.....	105
C 1.2	Theoriebezug.....	106
C 1.3	Herausforderungen in der Beratungssituation.....	110
C 1.4	Grenzen & Selbstfürsorge: Grenzen wahren.....	112
C 1.5	Grenzen & Selbstfürsorge: Strategien der Selbstfürsorge.....	115
C 2	Erweiterungsblock: Übungsfall.....	118
C 2.1	Einführung und Vorbereitung.....	118
C 2.2	Durchführung.....	120
C 2.3	Reflexion und Nachbesprechung.....	121
D	Trainingsabschluss.....	123
D 1	Abschlussrunde.....	123
Zusatzmaterialien zum Trainingshandbuch.....		127
Zusatzmaterial „Fortlaufendes Rollenspiel/Videoskript“.....		128
Teil 0:	Beratungsgespräch mit ‚fortlaufendem Erfolg‘.....	128
Fortlaufendes Fallbeispiel für Abschnitt B Beratungsprozess.....		130
Teil 1:	Beziehungsbasis.....	131

Teil 2a: Ausgangssituation	133
Teil 2b Ausnahmen.....	135
Teil 3: Ziel- und Lösungsperspektiven.....	137
Teil 4: Lösungsschritte	140
Teil 5: Abschluss	142
Zusatzmaterial „Probleme in Fähigkeit verwandeln“	144
Zusatzmaterial „Übungsfall zur Fallvignette“	146
Literatur	148

Anne Schlosser und Jennifer Paetsch

Evaluation des BERA Peer-Beratungstrainings	149
1 Möglichkeiten des Vorgehens	150
2 Evaluationsinstrumente	151
3 Auswertungshinweise	153
4 Ergebnisse aus der Pilotierung der Instrumente	153
4.1 Stichprobenbeschreibung.....	153
4.2 Deskriptive Statistik.....	154
5 Zusatzmaterial Kopiervorlage „Evaluation des BERA Peer-Beratungstrainings“.....	156
Befragung 2.....	156
Ergänzung Befragung 1	160
Ergänzung Befragung 3	160
Literatur	162
Literatur	163
Autor:innen	167

Hinweise zum Buch und den digitalen Inhalten

Dieses Buch beinhaltet einführende Videos und Begleitmaterialien, die Sie online abrufen können. Sie finden jeweils einen QR-Code, der Sie direkt zum jeweiligen Film bzw. einen QR-Code, der Sie zu den interaktiven Inhalten führt. Den Zugang zu den digitalen Inhalten erhalten Sie wie folgt:

1. Registrieren Sie sich kostenlos auf <https://elibrary.utb.de/action/registration>.
2. Gehen Sie auf »Mein Profil« – »Zugangscode aktivieren«.
3. Geben Sie dort den Code `BERATUNG6334` ein und klicken Sie auf »Abschicken«.



Legende der Icons

Zur leichteren Orientierung wird im Text mit Icons gearbeitet



Ziele



Informationen



Erläuterungen



Vorgehen



Materialgestaltung

Christof Beer und Daniela Sauer

Beratung im schulischen Kontext: Definitionen, Aufgabenfelder und das BERA-Prozessmodell

Inhalte des folgenden Artikels:

- **Definitionen** von Beratung (im schulischen Kontext)
- Das **BERA-Prozessmodell** als Modellierung eines idealtypischen Eltern-Beratungsgesprächs
- Der **Beziehungsaufbau** als basale Voraussetzung für einen erfolgreichen Gesprächsverlauf
- Theoretische Grundlagen zur **systemischen Beratungsarbeit**
- Voraussetzungen für die Festlegung nachhaltiger **Ziel- und Lösungsperspektiven**

Beratungsgespräche – ob mit Schüler:innen, Eltern oder im Kollegium – stellen eine alltägliche Aufgabe im vielfältigen Rollenkatolog von Lehrkräften aller Schularten dar, die während der grundständigen Ausbildung im Studium und im Referendariat häufig nur theoretisch und wenig praxisorientiert behandelt wird. Dass Beratung „[...] ein häufig vernachlässigtes Aufgabenfeld“ (Schnebel, 2017, S. 9) ist, verwundert im Hinblick auf die ihr seit jeher explizit zugewiesene bildungsprogrammatische Bedeutsamkeit. So findet sich bereits im Strukturplan für das Bildungswesen aus dem Jahre 1972 die Vorgabe des Deutschen Bildungsrats: „Die Aufgaben des Lehrers lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens“ (1972, S. 217), wodurch Beratung explizit in einer Reihe mit zentralen Facetten des Lehrberufs Erwähnung findet. Dies trifft auch auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften zu, bei dem das Beratungswissen, „[...] auf das Professionelle in der Kommunikation mit Laien angewiesen sind“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482), auf einer übergeordneten Ebene gemeinsam mit den Kompetenzbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen und Organisationswissen genannt wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Während unter den lehrkraftbezogenen Professionswissensbereichen wie dem Fachwissen i. d. R. konkrete Module und spezifische Lehrveranstaltungen in der grundständigen universitären Ausbildung eingeordnet werden, fällt eine klare Benennung beratungsbezogener Kompetenzbereiche in der universitären Lehre zunächst schwer.

Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass die schulischen Aufgaben- und Handlungsfelder der ‚beratenden‘ Lehrkraft häufig nur vage beschrieben werden und damit eine Vielzahl an kommunikativ basierten Handlungsformen im schulischen Kontext zulassen. Ähnlich dem alltäglichen Gebrauch, bei dem der Beratungsbegriff gängig und eindeutig erscheint, taucht dieser auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten auf, ohne i. d. R. mit einer übergreifenden pädagogischen Beratungstheorie abgerundet zu werden. So schreibt etwa der Deutsche Bildungsrat: „Beratung hat ihren Platz nicht nur im Bereich des fachbezogenen Unterrichts, sondern für Schüler und Eltern auch im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungs-, Schullaufbahn- und Berufsberatung“ (1972, S. 219), womit das beratungsbezogene Handlungsfeld weitreichende Dimensionen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers annimmt und darüber hinaus eine Breite an biografisch bedeutsamen Themenfeldern einschließt, die das Leben und die Entwicklung von jungen Menschen betreffen. Eine umfassende theoretische Fundierung der schulischen Beratungsmöglichkeiten und -grenzen innerhalb der diversen Anforderungen an die verschiedenen professionellen Rollen, die Lehrkräfte auszufüllen haben, ist somit als Desiderat festzuhalten. Diese Fundierung soll den vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Praxisfeldern in Studium und im Lehrberuf gerecht werden und dabei ebenso die kommunikativ basierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den anderen – u. a. vom Deutschen Bildungsrat (1972) vorgegebenen – Aufgaben der Lehrkraft offenlegen.

Ein weiterer Grund dafür, dass ein Ort für das Erlernen von Beratungskompetenzen nicht eindeutig festgelegt ist, liegt darin, dass praxisorientierte Lehrveranstaltungen zur Anbahnung von schulischen Beratungskompetenzen weiterhin eine Rarität in der universitären Ausbildung darstellen. Im Teilprojekt *BERA (Beratung im schulischen Kontext)* aus dem QLB-WegE-Projekt (*Wegweisende Lehrerbildung*) an der Universität Bamberg wurden von 2016 bis 2023 vor diesem Hintergrund innovative beratungsbezogene Theorie-Praxis-Seminare entwickelt, beforscht und evaluiert, um die notwendige Brücke zwischen diesen zunehmend bedeutsamen Praxisanforderungen und dem noch geringen Stellenwert in der grundständigen Ausbildung zu schlagen. Neben Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung und Durchführung authentischer Lernberatungen mit Schüler:innen (*Praxisseminar Lernberatung*) sowie zur niederschweligen Peer-Beratung unter Studierenden zu gesundheitsbezogenem Stressmanagement (*Praxisseminar „Peer-BeraterIn werden – Gesundheit und Wohlbefinden im Studium fördern“*) wurde das Theorie-Praxisseminar *Peer-Beratungstraining* nachhaltig in der Bamberger Lehrkräftebildung als regelmäßiges Lehrangebot verankert. Dieses Beratungstraining ist der zentrale Gegenstand des vorliegenden Buches, das im *Trainingshandbuch* detailliert erläutert wird.

Beratung und Schule im Dialog

Mit der Zielvision einer kohärenten Lehrkräftebildung gilt es deshalb, – erstens – den Beratungsbegriff aus einer umfassend interdisziplinären Perspektive zu erfassen. Im Rahmen dieses eklektisch-integrativen Vorgehens (vgl. Drechsel et al., 2020, S. 198; vgl. Schnebel, 2017, S. 64-66), das verschiedene Beratungsmodelle, -ansätze und -schulen aus unterschiedlichen psychologisch-pädagogischen Tätigkeits- und Forschungsfeldern in den Blick nimmt, gilt es dabei, –zweitens – diese im Abgleich und vor dem Hintergrund der (stets aktuellen) Schulrealität zu betrachten. Unter der Begrifflichkeit *Beratung im schulischen Kontext* verbergen sich mindestens zwei hoch komplexe Systeme – Beratung und Schule –, deren Zusammenspiel als harmonische Einheit sich erst im fruchtbaren Dialog ergeben kann. Beratung kann spezifische Wissensbestände, u. a. zu grundlegenden Gesprächstechniken und Grundhaltungen sowie wissenschaftlich fundierten Gelingensbedingungen an die Schule ‚herantragen‘, indem dieses, in der gesamten Lehrkräftebildung noch ausbaufähige Feld den Stellenwert erhält, den es angesichts der alltäglichen Praxisanforderungen auch benötigt. Das Wissen von und um gelingende Beratungsprozesse, das hier mit Fokus auf Elterngespräche beleuchtet wird, stellt eine Bereicherung für ein von Wertschätzung geprägtes Schulleben dar.

Gleichzeitig darf die Forderung nach einer umfassenden und tiefgreifenden Kultivierung von Beratung im schulischen Kontext nicht die konkreten schulischen Rahmenbedingungen ausblenden, denn:

In Abrede gestellt werden soll [...] nicht die Beratungskompetenz von Lehrern, vielmehr geht es um einen geschärften und kritischen Blick auf das interne Beratungsverständnis im Feld Schule, welches seine ganz eigenen Schwierigkeiten mit sich bringt und die Frage aufkommen lässt: Warum macht es sich Schule so schwer? (Hoffmann, 2012, S. 101)

Die Herausforderung einer schulischen Beratungstheorie besteht im Anschluss an Hoffmann darin, den *Blick* auf das *interne Beratungsverständnis* angesichts des vielfältig kommunikativ basierten Rollenkatalogs zu *schärfen*. Das bedeutet, dass Beratung in einem ersten Schritt nicht primär an die Schule in Theorie und Praxis ‚herangetragen‘ wird, sondern ihre Beschaffenheit von ‚innen heraus‘, also vor dem Hintergrund einer genuin schulischen Perspektive zu ermitteln ist. Um sich Hoffmanns Frage, *warum es sich Schule so schwer macht*, schrittweise anzunähern, muss bei der dialogischen Aushandlung der komplexe und vielfältige Lebens- und Gestaltungsraum Schule umfassend in den Blick genommen werden, um die Ansprüche und Bedarfe an Beratung angesichts der vielfältigen schulischen Akteure zu kontextualisieren.

Auf die Gefahr einer schulfernen beratungsbezogenen Theoriebasis weist Bennewitz (2023) hin, die bei vielen Ratgebern zu schulischer Beratung „[...] eine Nähe zu psychotherapeutischen Angeboten“ (S. 234) feststellt und zurecht anmahnt, „[...] dass [...] [diese] oft suggerieren, es bedürfe vor allem ein paar guter Gesprächstechniken und schon würde sich Beratungskompetenz und gute Beratungspraxis einstellen“ (2023, S. 234). Da Beratungs- und Gesprächsprozesse in der Schule jedoch komplexe Rahmenbedingungen und Herausforderungen auf verschiedensten Ebenen mit sich bringen (vgl. Aich & Behr, 2019, S. 17-21); also Hoffmann folgend *ganz eigene Schwierigkeiten* aufweisen (2012, S. 101), erscheinen zur reinen Imitation ausgelegte Aufstufungen von (systemischen) Gesprächs- und Beratungstechniken wenig zielführend. Als essentielle Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung schulischer Beratungsgespräche ist allen definitorischen Ausführungen voranzuschicken, dass der zweite Bestandteil des Begriffs – *im schulischen Kontext* – stets auf einer Ebene mitgedacht und die konkrete Passung individuell-kontextuell überprüft werden muss. Alle Techniken und Werkzeuge der Gesprächsführung, etwa die in diesem Buch zentralen systemisch-lösungsorientierten Fragetechniken sind als Angebote aufzufassen, die in der konkreten Beratungssituation von der Lehrkraft verwendet werden können und bei verschiedenen Gesprächspartnern jeweils anzupassen sind. Praxisorientiert gesprochen: In dieser individuellen Überprüfung durch die Lehrkraft besteht der Kern des dialogischen Aushandlungsgeschehens zwischen Beratung und Schule, wobei das Resultat höchst individuell ausfällt, weil die Heterogenität im Lehrkräftezimmer eine Vielfalt von Ausgestaltungsmöglichkeiten von Beratungsgesprächen zulässt.

Bedeutungsdimensionen: Der Beratungsbegriff (im schulischen Kontext)

Aufgrund der vielfältigen und unterschiedlichen Akteur:innen im schulischen Kontext, die als potentielle Ratsuchende (Eltern, Schüler:innen, Kolleg:innen etc.) bzw. als Beratende (Lehrkräfte, Schulpsycholog:innen, Beratungslehrkräfte, Schulleitungen etc.) in Erscheinung treten können, nehmen Definitionen je nach Thema, Gegenstand und Kontext unterschiedliche Gestalt an (vgl. Hertel, 2009, S. 33-40; Sauer, 2015, S. 13-21; Schnebel, 2017, S. 14-31). Angesichts der Herausforderung einer einheitlichen und interdisziplinär übergreifenden Beratungsdefinition führt Bennewitz (2023) als „Minimalanforderung an Beratung“ (S. 235) drei Punkte an, die diese spezifische Gesprächssituation ausmachen: Erstens, die Interaktion von mindestens zwei Personen, die – zweitens – komplementäre Rollen einnehmen sowie – drittens – ein Problem, das der/die Ratsuchende aktuell nicht lösen bzw. diesbezüglich keine konkreten Handlungsperspektiven für sich ermitteln kann (vgl. 2023, S. 235). Diese kompakte Darstellung eröffnet ein weites Feld an möglichen beratungsbezogenen Interaktionsmustern und führt zu der von Engel, Nestmann und Sickendiek ausführlich diskutierten „[...] Verortung [der Beratung] im Professionellen, Semiprofessionellen aber auch im alltäglich Unprofessionellen“ (2007, S. 34). Unter Letzterem lassen sich allgemein vertraute Alltagsgespräche einordnen, bei denen Ratsuchende i. d. R. konkrete Ratschläge und Handlungsoptionen vom Gegenüber einfordern, wodurch häufig ein hoher Grad an Direktivität vorliegt („Ich würde dir raten ...“, „An deiner Stelle würde ich ...“, „Ich denke, du solltest ...“ etc.).

Beratung in professionellen Kontexten, im Gegensatz zur Alltagsberatung umfasst i. d. R. gerade *nicht* das Belehren bzw. Darbieten von direktiven Ratschlägen, die sich aus einem Kompetenz- oder Wissensgefälle ergeben und damit gezwungenermaßen in einen überwiegend unidirektionalen Informationsfluss übergehen. In professionellen Beratungssettings benötigen spezifisch ausgebildete Beratende neben einer umfassenden handlungsfeldspezifischen Wissensbasis – also dem notwendigen berufsbezogenen Fachwissen – ebenso eine feldunspezifische Kompetenzbasis zur gesprächsübergreifenden Ausgestaltung erfolgreicher Kommunikationsprozesse (vgl. Engel et al., 2007, S. 35). Aufgrund dieser „*Doppelverortung*“ (Engel et al., 2007, S. 35) von Beratung – dem Zusammenspiel von beratungsbezogenem und handlungsfeldspezifischem Wissen – wären im Anschluss an diese Ausführungen Gespräche, die von Lehrkräften durchgeführt werden, der professionellen Beratung zuzuordnen, zumal „Beratung [...] nicht nur dort ‚professionell‘ [ist], wo sie am Türschild steht, sondern auch dort, wo sie in anderes Handeln von Professionellen integriert ist“ (Engel et al., 2007, S. 34).

Zudem sind beratende Lehrkräfte in jedem Gespräch gefordert, hinsichtlich ihrer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis und ihrer feldunspezifischen Kompetenzbasis ein Gleichgewicht herzustellen: Trotz ihres in Beratungskontexten meist gegebenen (fachbezogenen) Mehrwissens orientieren sie sich in der Gesprächsgestaltung an den Grundsätzen einer non-direktiven *Prozessberatung*, die von einer unidirektionalen *Expert:innenberatung* abzugrenzen ist (vgl. Methner et al., 2013, S. 18-20). Zwar werden Lehrkräfte als Expert:innen für das Lehren und Lernen tagtäglich als solche adressiert, doch stellt professionelle Beratung (im schulischen Kontext) ein besonderes kommunikatives Setting dar, das i. d. R. nicht die reine Vermittlung von Fachwissen bezweckt, sondern im Sinne einer Prozessberatung der „[...] Hilfe zur Selbsthilfe“ (Schwarzer & Posse, 2005, S. 140) dient. Nur durch Eigeninitiative der Ratsuchenden werden im Gespräch die Grundlagen für nachhaltige Wissens- und Kompetenzstrukturen angebahnt, die weit über situative Problemlösungen hinausgehen. Diese weitreichenden Dimensionen von Beratung in unterschiedlichen (professionellen) Kontexten treten in der folgenden Definition besonders hervor:

Beratung ist zunächst eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) – mit Einsatz von kommunikativen Mitteln – dabei unterstützen, in bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen. Die Interaktion richtet sich auf kognitive, emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von KlientInnen oder Klientensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen. (Sickendiek et al., 2008, S. 13)

Aus diesen Ausführungen lassen sich relevante Grundsätze für den schulischen Kontext ableiten, die für sämtliche Beratungsgespräche gelten: Aus einer prozess- wie auch einer produktorientierten Perspektive zeichnet sich jedes schulische Beratungsgespräch durch die Zielvorstellung einer Erweiterung von konkreten Handlungsoptionen angesichts einer *Problemsituation* aus. Durch die komplementäre Bezeichnung der beiden Beteiligten als *Beratende* und *Ratsuchende* werden diesen klar definierte Rollenanforderungen verliehen: Die *Beratenden* greifen zur *Unterstützung* auf *kommunikative Mittel* zurück, d. h. sie ermöglichen durch den Einsatz wohl überlegter sprachlicher Mittel einen Gestaltungsraum, in dem sich die *Ratsuchenden* unter Begleitung frei bewegen und die Richtung dabei selbst wählen. Die *Ratsuchenden* erleben so idealerweise im Gespräch einen spürbaren und verbalisierten Kompetenz- und/oder Wissenszuwachs, der sie die nächsten Schritte hin zur Lösung begleitet.

Besonders die Bezeichnung *Ratsuchende/r* muss im Hinblick auf den schulischen Kontext dezidiert betrachtet werden. Nach obiger Definition befindet sich eine Person bereits in einer Verfassung, in der sie ein Problem wahrnimmt (*ist-Zustand*), das sie lösen muss bzw. möchte (*soll-Zustand*), dafür jedoch nicht die passenden

Mittel und Wege findet, was als Grundvoraussetzung ebenso in Bennewitz' „Mindestanforderungen an Beratung“ (vgl. 2023, S. 235) enthalten ist. *Ratsuchen(d)* setzt einen gewissen Aktivitätsgrad und/oder mentalen Zustand voraus, der wiederum die komplementären Rollenverteilungen erst ermöglicht, auf Basis derer *Beratende* ihre gesprächsbegleitenden *kommunikativen Mittel* zielführend zum Einsatz bringen können. Da „[d]as Ziel der Beratung darin besteht, [...] die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen“ (Schwarzer & Posse, 2005, S. 139), müssen nach dieser Definition die *Ratsuchenden* zumindest die Einsicht bzw. die Bereitschaft in Bezug auf zukünftige Veränderungen mitbringen. Letzteres ist eng verbunden mit dem Aspekt der Freiwilligkeit, den Hertel und Schmitz (2010) neben Unabhängigkeit, Vertrauensverhältnis und Vertraulichkeit sowie Professionalität als einen der vier zentralen Grundlagen der Beratung zusammenfassen (vgl. S. 32-33). Demnach basiert Beratung auf der Initiative freiwilliger Ratsuchender, die im komplexen Lebensraum Schule durchaus nicht immer gegeben ist, die aber für die intendierten vielfältigen nachhaltigen ‚Beratungsprodukte‘ als Ausgangspunkt in sämtlichen definitorischen Annäherungen erscheinen.

Im schulischen Handeln kann der Grundvoraussetzung des *freiwilligen Ratsuchens* mit einer pädagogischen Antwort begegnet werden, für die ‚von außen‘ zunächst kein theoriebasiertes Patentrezept präsentiert werden kann, sondern – im Sinne eines dialogischen Beratungsverständnisses – ein höchst individuelles und der schulischen Situation angepasstes Vorgehen ‚von innen heraus‘ hervorgebracht werden muss. Bei der in letzten Jahren erfreulich zunehmenden Zahl an Lernberatungsprogrammen in Schulen etwa, bei denen u. a. engagierte Lehrkräfte individuelle Unterstützungsangebote für Schüler*innen fernab des Unterrichtskontexts organisieren, kann beispielsweise nie automatisch eine ‚Kundschaft‘ voller freiwilliger und ratsuchender Schüler:innen eingeplant werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass in vielen Fällen der Impuls für eine Teilnahme an solchen Programmen aus dem Elternhaus stammt oder von der Fachlehrkraft nahegelegt wurde, sodass ein Teil der Schüler:innen anfänglich höchst unfreiwillig an einem zusätzlichen schulischen Programm teilnimmt. Die genuin pädagogische Aufgabe, die in diesen Fällen auf keiner Beratungstheorie basiert, sondern von motivierenden, einfühlsamen und erfahrenen Lehrkräften ausgestaltet werden kann, besteht paradoxerweise nun genau darin, in einer vorgeschalteten Phase Freiwilligkeit anzubahnen, um kontext- und themenbezogen Ratsuchende auf verschiedenen Wegen erst hervorzubringen. Selbst wenn Schüler:innen sich nicht von Anfang an als *freiwillige Ratsuchende* im Lernberatungskontext äußern, gilt es zunächst, über individuelle und attraktive Zielvereinbarungen zu sprechen, auf die er/sie idealerweise allmählich *freiwillig* zu-steuert, wenn er/sie z. B. von der persönlichen Relevanz des verhandelten Themas überzeugt werden kann. Die Freiwilligkeit kann und darf selbstverständlich keinesfalls im schulischen Kontext erzwungen werden, weshalb immer – trotz vermeint-

lich attraktiver Beratungsangebote – die Eigeninitiative und die individuelle Sicht auf Ziel- und Lösungsperspektiven über die nächsten Schritte entscheiden. Trotzdem sollten vereinzelte wertvolle Beratungsmomente im schulischen Kontext nicht mit Blick auf die hier theoretisch verankerte Grundvoraussetzung der Freiwilligkeit per se als unerreichbar abgestempelt werden, weil in konkreten Fällen zu Beginn keine Impulse von *Ratsuchenden* für die Interaktion ausgehen. Freiwilligkeit kann in Form von wertschätzenden Angeboten pädagogisch angebahnt werden, wobei die Betonung klar auf *Angebot* liegt, weshalb dieses gleich ausgeschlagen oder auch an späterer Stelle in der Beratung vielfältige alternative Entwicklungen denkbar sind und zugelassen werden müssen.

Während die Freiwilligkeit am obigen Beispiel der Lernberatungsprogramme eher motivationale Aspekte zur Wahrnehmung von wertvollen Beratungsmomenten seitens der Schülerschaft betrifft, können auch während des Elterngesprächs *mit Einsatz von kommunikativen Mitteln* Ratsuchende hervorgebracht werden. Dies lässt sich anhand der Terminologie zur Lehrkraft-Elternberatung nach Sauer (2018) anschaulich zeigen, bei der die drei Gesprächstypen *Beratungsgespräch*, *Rückmeldegespräch* und *Konflikt-/Beschwerdegespräch* unterschieden werden (vgl. S. 645). Einem Konfliktgespräch geht i. d. R. eine elterliche Beschwerde voraus, wenn beispielsweise Unmut über eine vermeintlich ungerechte Notenvergabe geäußert wird. Bei einem Rückmeldegespräch lädt die Lehrkraft i. d. R. die Eltern zu sich ein, um eine Problemwahrnehmung zu schildern, etwa angesichts eines überraschenden bzw. beunruhigenden Leistungsabfalls. In beiden Fällen kann die Lehrkraft zunächst nicht automatisch damit rechnen, dass sie von *ratsuchenden* Eltern aufgesucht wird. Während sie beim Rückmeldegespräch durchaus wegen differenter Sichtweisen auf Ablehnung stoßen kann („Ich erlebe mein Kind zu Hause aber völlig anders!“), ist im Konfliktgespräch eine initiale Schuldzuweisung seitens der Eltern oft sogar vorgeprogrammiert („Im letzten Schuljahr bei Frau Müller hatte mein Sohn noch gute Noten in Englisch!“), weshalb die Anklagenden zunächst wohl keinen gemeinsamen Problemlöseprozess anstreben. Letzterer wäre wiederum im Rahmen dieser Gesprächstypenterminologie der Kern eines schulischen Beratungsgesprächs, bei dem beide Gesprächspartner auf Augenhöhe gemeinsam zum Wohl des Kindes Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven erarbeiten. Anders formuliert: Auf Basis einer wertschätzenden Grundhaltung und mit Hilfe zentraler Gesprächstechniken und -werkzeuge – die im *Trainingshandbuch* ausführlich beleuchtet werden – kann es der Lehrkraft gelingen, einen Konflikt oder eine Rückmeldung in eine gemeinsam ausgestaltete Erkundung von Problemlösestrategien und Lösungsperspektiven zu überführen, bei der die Eltern als gleichberechtigte Partner Lösungen und Ressourcen durchleuchten und hierbei von der Lehrkraft begleitet werden. Dies führt zur Frage der konkreten Phasierung von Beratungsgesprächen, die wir anhand des BERA-Prozessmodells beleuchten.

Beratungsgespräche im schulischen Kontext werden von Lehrkräften alltäglich mit Eltern, Schülerinnen und Schülern und im Kollegium geführt. Sie stellen somit eine essenzielle Facette professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften aller Schularten dar, die in der grundständigen Ausbildung jedoch häufig kaum praxisorientiert beleuchtet wird. Im ersten Teil des vorliegenden Studienbuchs wird ein fundierter Einblick in das Aufgaben- und Handlungsfeld von beratenden Lehrkräften im schulischen Kontext gegeben. Anschließend wird im Trainingshandbuch ein komplett ausgearbeitetes Peer-Seminarkonzept präsentiert, das Dozierenden und Studierenden aus der Lehrkräftebildung sowie Lehrkräften aller Phasen für die eigenständige Durchführung und als kompaktes Nachschlagewerk für den Praxisalltag dient.



utb+ Das Lehrwerk mit dem digitalen Plus

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6334-8



9 783825 263348



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

utb.de