

Wie Beratung an Schulen gelingt

Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen



Wie Beratung an Schulen gelingt

Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen

Wien 2019

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung
und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
+43 1 531 20-0
bmbwf.gv.at
Koordination: Dr.ⁱⁿ Andrea Fraundorfer
Fotonachweis: iStock/asiseeit
Gestaltung: BKA Design & Grafik
Druck: Trisys
Wien 2019

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Teil A Einführung in die Schüler- und Bildungsberatung | 8 |
| 1 Grundsätzliches zum Verständnis der Schüler- und Bildungsberatung sowie rechtliche Grundlagen | 9 |
| <i>Andrea Fraundorfer</i> | |
| 1.1 Was versteht man unter Schüler- und Bildungsberatung? | 9 |
| 1.2 Gesetzliche Basis und Rundschreiben Nr. 22/2017 | 9 |
| 1.3 Aufgaben der Schüler- und Bildungsberatung | 10 |
| 1.4 Schüler- und Bildungsberatung als Teil des psychosozialen Unterstützungssystems | 12 |
| 1.5 Grundsätze in der Beratung | 13 |
| 1.6 Zusammenarbeit mit anderen Beratungseinrichtungen und Unterstützungssystemen | 14 |
| 1.7 Qualifikation und Auswahl von Lehrer/inne/n für die Funktion der Schüler- und Bildungsberatung | 15 |
| 1.8 Fachliche Betreuung und Qualitätsmanagement | 17 |
| 2 Beratung im schulischen Kontext: Was man darüber wissen sollte, wenn man professionell beraten will | 19 |
| <i>Andrea Fraundorfer</i> | |
| 2.1 Gelingende Beratung braucht wissenschaftlich fundierte Beratungskonzepte | 20 |
| 2.2 Zum Begriff der psychosozialen Beratung im Kontext Schule | 27 |
| 2.3 Was wirkt und warum? Zu den Wirkfaktoren in der professionellen Beratung | 31 |
| 2.4 Das Fundament professioneller Beratung | 32 |
| 2.5 Exemplarisches Schema für die (schulische) Beratung | 34 |
| 2.6 Grenzen der Beratung | 35 |
| Literatur..... | 36 |
| 3 Alle Lehrer/innen sind (auch) Berater/innen | 38 |
| <i>Monika Perkhofer-Czapek</i> | |
| 3.1 Verständnis von Beratung im Rahmen der Lehrer/innen-Professionalität | 38 |
| 3.2 Beratung im Verständnis einer spezifischen Haltung | 40 |
| 3.3 Beratung im Verständnis eines Gesprächs | 40 |
| 3.4 Herausforderung und Chance | 41 |
| Literatur..... | 42 |

| | |
|---|------------|
| Teil B Hintergrundinformationen zur Laufbahn- und Bildungsberatung | 44 |
| 4 Berufswahlentscheidungen fundiert treffen – theoretische und praktische Ansätze im Kontext von ibobb | 45 |
| <i>Michaela Marterer</i> | |
| 4.1 Transitionsphasen und Bildungsübergänge: Chancen und Herausforderungen! | 46 |
| 4.2 Das Ganze sehen! ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf | 49 |
| 4.3 Berufswahltheorien | 51 |
| 4.4 Von Berufswahlreife zu Career Management Skills | 57 |
| 4.5 Von der Theorie zur Praxis | 59 |
| Literatur | 62 |
| | |
| Teil C Psychosoziale Beratung – Methoden und Beratungsfelder | 64 |
| 5 Prozesse und Methoden des Beratens | 65 |
| <i>Heinz Teufelhart</i> | |
| 5.1 Zum Beratungsbegriff | 65 |
| 5.2 Beratungsfunktionen | 68 |
| 5.3 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen | 68 |
| 5.4 Die Kontakt- oder Beziehungsgestaltung in der Beratung | 71 |
| 5.5 Bedarfsklärung | 80 |
| 5.6 Themenbereiche in der Beratung | 82 |
| 5.7 Arten der Themenbehandlung | 83 |
| 5.8 Das erforderliche Beratungswissen | 84 |
| 5.9 Der Beratungsablauf: eine Handlungsskizze über die Zeit | 88 |
| 5.10 Exemplarische Varianten von Beratungsmethoden | 93 |
| Literatur | 102 |
| | |
| 6 Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule | 103 |
| <i>Ingrid Egger-Agbonlahor</i> | |
| 6.1 Einrichten von Krisenteams und Erstellen von Krisenplänen | 103 |
| 6.2 Grundsätze von Akutintervention nach krisenhaften Ereignissen | 104 |
| 6.3 Überbringen einer Todesnachricht..... | 105 |
| 6.4 Empfehlungen für die Arbeit in der Klasse nach einer Krise | 106 |
| 6.5 Umgang mit Suizidalität | 108 |

| | |
|---|------------|
| 6.6 Zielgerichtete Gewalt an Schulen (School Shooting)/Bombendrohung | 110 |
| Literatur | 111 |
| 7 Umgang mit (Cyber-)Mobbing | 112 |
| <i>Ingrid Egger-Agbonlahor</i> | |
| 7.1 Zur Definition von Mobbing | 112 |
| 7.2 Mobbing und Cybermobbing – wo liegen die Unterschiede? | 113 |
| 7.3 Umgang mit Bullying und Cybermobbing | 114 |
| 7.4 Präventionsmaßnahmen | 114 |
| 7.5 Interventionsprogramme | 115 |
| Literatur | 120 |
| 8 Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und auffälligem Schülerverhalten | 121 |
| <i>Ulrike Moser</i> | |
| 8.1 Grundprinzipien der Vorgehensweise bei der Problemlösung | 121 |
| 8.2 Problemstellungen aufgrund von Kindern, die uns durch ihr Verhalten herausfordern | 122 |
| 8.3 Pädagogische Schritte – Hinführung zu „erwünschtem“ Schülerverhalten | 125 |
| 8.4 Konflikte bearbeiten und gemeinsam Lösungen erarbeiten | 127 |
| 8.5 Pädagogische Konzepte | 127 |
| 8.6 Pädagogische Grundregeln für den Umgang mit „schwierigen Kindern“ | 130 |
| Literatur..... | 132 |
| 9 Trauma im Kontext von Flucht und Migration | 133 |
| <i>Claudia Winklhofer</i> | |
| 9.1 Trauma | 133 |
| 9.2 Symptombilder als Ausdruck einer Traumatisierung | 134 |
| 9.3 Trauma bei Kindern und Jugendlichen | 135 |
| 9.4 Familie und Umwelt | 136 |
| 9.5 Psychologische/psychotherapeutische Betreuung | 137 |
| 9.6 Schule als unterstützendes Umfeld | 138 |
| 9.7 Elternzusammenarbeit und Erziehungspartnerschaft | 141 |
| 9.8 Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen | 141 |
| Literatur..... | 142 |

| | |
|---|----------------|
| 10 Psychosoziale Gesundheit, Resilienz und Bildungserfolg | 144 |
| <i>Andrea Fraundorfer</i> | |
| 10.1 Schule als Beziehungsraum | 144 |
| 10.2 Empirische Befunde | 145 |
| 10.3 Resilienz bei Kindern und Jugendlichen | 148 |
| 10.4 Wohlbefinden – Well-being als Qualitätsindikator einer Schule | 150 |
| Literatur..... | 153 |
| 11 Umgang mit Diversität, Gender und Behinderung in der Beratung | 155 |
| <i>Barbara Wohlauf</i> | |
| 11.1 Was ist Diversität? | 155 |
| 11.2 Gender in der Beratung | 155 |
| 11.3 Erstsprache/Geografische und kulturelle Herkunft: Beratung von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund | 159 |
| 11.4 Umgang mit Behinderung/Beeinträchtigung in der Beratung | 164 |
| 11.5 Sozialer Hintergrund/sozioökonomisches Milieu | 167 |
| Literatur..... | 167 |
| 12 Die individuelle Lernbegleitung in der Oberstufe | 169 |
| <i>Ursula Fritz/Romana Bauer</i> | |
| 12.1 Aufgabenbereiche von Lernbegleiter/inne/n | 169 |
| 12.2 Inanspruchnahme der ILB | 169 |
| 12.3 Qualifizierung von Lernbegleiter/inne/n | 170 |
| 12.4 Die konkrete Umsetzung der ILB am Standort | 171 |
| Literatur..... | 173 |
| 13 Elternarbeit in der Schüler- und Bildungsberatung | 174 |
| <i>Daniel Passweg</i> | |
| Literatur..... | 178 |
| Anhang: Weiterführende Links | 180 |
| Das österreichische Bildungssystem | 182 |

Einleitung

Die vorliegende Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen entstand aus dem Wunsch, sowohl für die Ausbildung als auch für die Weiterbildung der Schüler- und Bildungsberater/innen eine fundierte Wissensbasis und damit Hintergrundinformationen sowie konkrete Werkzeuge für die Beratung bereitzustellen. Die Handreichung bietet ein breites Themenspektrum und greift aktuelle Ansätze in der Beratung sowie gesellschaftliche Entwicklungen, die für die schulische Beratung relevant sind, auf.

Die Handreichung versteht sich als eine Sammlung von Themen, die vor allem die Bereiche der Laufbahn-/Bildungsberatung sowie der psychosozialen Beratung von verschiedenen Seiten beleuchtet. Expert/inn/en in diesen Bereichen wurden gebeten, entsprechende Beiträge zu verfassen.

Teil A der Handreichung widmet sich der Einführung in die Schüler- und Bildungsberatung. Der erste Beitrag stellt die rechtlichen Grundlagen und das Selbstverständnis der Schüler- und Bildungsberatung vor. Im zweiten Beitrag von Andrea Fraundorfer wird auf aktuelle Ansätze und Konzepte in der Beratung sowie exemplarische Beratungsschemata eingegangen. Monika Perkhofer-Czapek zeigt in ihrem Beitrag auf, inwiefern Beratung ein zentrales Arbeitsfeld aller Lehrkräfte darstellt.

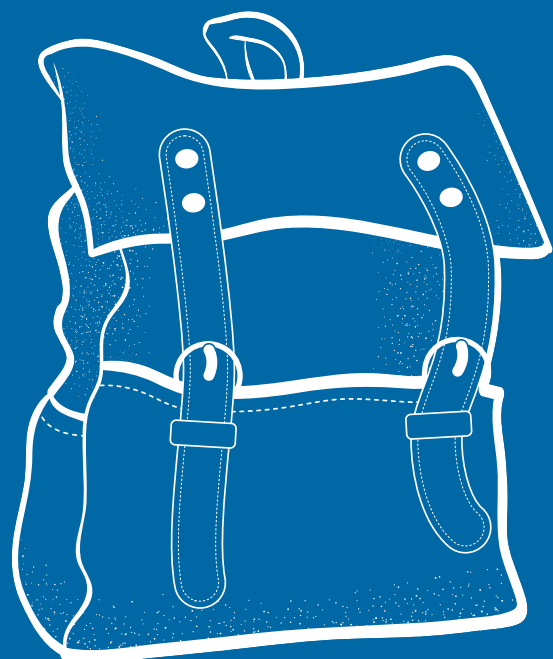
Im Teil B werden Hintergrundinformationen zur Laufbahn- und Bildungsberatung gegeben. Michaela Marterer widmet sich in ihrem Beitrag dem Übergang Schule – Beruf sowie gängigen Berufswahltheorien und ihrer Relevanz für die Bildungsberatung.

Der dritte Teil (Teil C) fokussiert auf psychosoziale Beratung und ausgewählte Themenfelder in der Beratung. Gängige Ansätze, Prozesse und Methoden des Beratens werden ausführlich von Heinz Teufelhart beschrieben. Ingrid Egger-Agbonlahor stellt in ihren zwei Beiträgen Hintergrundinformationen und Werkzeuge zur Handhabung von Krisen, Gewalt und (Cyber-) Mobbing vor. Den professionellen Umgang mit Unterrichtsstörungen und auffälligem Schülerverhalten zeigt Ulrike Moser in ihrem Beitrag auf. Hintergrundinformationen zur Beratung von traumatisierten Schüler/inne/n aufgrund von Flucht und Migration finden sich im Beitrag von Claudia Winklhofer. Der Zusammenhang von psychosozialer Gesundheit, Resilienz und Bildungserfolg wird von Andrea Fraundorfer im nächsten Kapitel erläutert. Barbara Wohlauf thematisiert in ihrem Beitrag die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Beratung. Ursula Fritz und Romana Bauer stellen die individuelle Lernbegleitung in Abgrenzung zur Schüler- und Bildungsberatung dar. Abschließend greift Daniel Passweg die Elternarbeit im Kontext der Schüler- und Bildungsberatung auf.

Wir hoffen, mit dieser Broschüre Impulse zur Weiterentwicklung der Beratung an Schulen geben zu können und wünschen Ihnen viel Erfolg in der Beratung!

Teil A

Einführung in die Schüler- und Bildungsberatung



1 Grundsätzliches zum Verständnis der Schüler- und Bildungsberatung sowie rechtliche Grundlagen

Andrea Fraundorfer

1.1 Was versteht man unter Schüler- und Bildungsberatung?

Die Schüler- und Bildungsberatung (kurz: SBB) stellt ein niederschwelliges Beratungsangebot für Schüler/innen an Sekundarstufenschulen dar. Als Teil eines standort- und clusterbezogenen Konzepts für die Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (kurz: ibobb) unterstützt die Schüler- und Bildungsberatung die individuelle Laufbahnplanung und die Bildungswegorientierung.

Die individuelle Beratung ist Teil der Bildungsaufgabe der Schule. Zudem ist die Schüler- und Bildungsberatung Teil des psychosozialen Beratungs- und Unterstützungssystems am Schulstandort und fungiert dort als Erstanlauf- und Clearingstelle in Richtung weiterführender Beratung.

Schüler- und Bildungsberater/innen sind Lehrende mit einer Zusatzqualifikation, die zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit und auf Basis der entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen gemäß § 46a VBG, § 19 LVG, § 59b Abs. 4 bis 6 GehG, § 61b Abs. 3 GehG sowie die darauf Bezug nehmenden Verordnungen (BGBl. II Nr. 370/2015, BGBl. II Nr. 324/2001, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 90/2017), diese Beratungsfunktion ausüben. Ein entsprechender Lehrgang an den Pädagogischen Hochschulen im Ausmaß von 12 ECTS qualifiziert für die Beratungstätigkeit und bietet das notwendige Spezialwissen.

1.2 Gesetzliche Basis und Rundschreiben Nr. 22/2017

Der aktuelle Grundsatzterlass für Schüler- und Bildungsberatung (RS Nr. 22/2017), der für alle Schularten auf der Sekundarstufe (MS, AHS, BMHS) gilt, stellt die gesetzlichen Grundlagen der Schüler- und Bildungsberatung dar. Dazu gehören:



Das Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962 in der geltenden Fassung, bestimmt im § 3 Abs. 1:

„Das österreichische Schulwesen stellt in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Der Erwerb höherer Bildung und der Übertritt von einer Schulart in eine andere ist allen hierfür geeigneten Schülern zu ermöglichen. Schüler und Eltern sind über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor dem Abschluss einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten.“

Das Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986 in der geltenden Fassung, bestimmt im § 62 Abs. 1, dass Einzelaussprachen (§ 19 Abs. 1) und gemeinsame Beratungen von Lehrerinnen und Lehrern und Erziehungsberechtigten über den geeignetsten Bildungsweg der Schülerin oder des Schülers (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes) durchzuführen sind.

Schüler- und Bildungsberater/innen sind auf Grund ihrer speziellen Ausbildung besonders geeignet, die Schulleitung, die Klassenvorstände und die Lehrer/innen bei der generellen Aufgabe der Bildungsberatung zu unterstützen.

Darüber hinaus ist in § 63a bzw. § 64 SchUG festgehalten, dass zu Sitzungen des Schulforums bzw. des Schulgemeinschaftsausschusses bei relevanten Tagesordnungspunkten der/die Schüler- und Bildungsberater/in hinzuzuziehen ist.

In Bezug auf Schulpflichtverletzungen können neben Schulpsycholog/inn/en, Beratungslehrer/inne/n und Schulsozialarbeiter/inne/n auch die Schüler- und Bildungsberater/innen einbezogen werden. Seit dem Schuljahr 2018/19 gelten konsequentere Regeln für das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht. Nach dem **neuen § 25 Schulpflichtgesetz** müssen Erziehungsberechtigte bereits mit einer Anzeige rechnen, wenn ihre schulpflichtigen Kinder an mehr als drei Schultagen ungerechtfertigt fehlen. Wichtigstes Ziel ist, dass es zu Gesprächen zwischen der Schulleitung, den betroffenen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern kommt, in denen – eventuell unter Mitwirkung der SBB – gemeinsam eine Lösung erarbeitet wird.

1.3 Aufgaben der Schüler- und Bildungsberatung



Zunächst einmal sollten Schüler- und Bildungsberater/innen sicherstellen, dass ihre Beratungsangebote bei Schüler/inne/n und Erziehungsberechtigten bekannt sind.

→ In den ersten Klassen der jeweiligen Schulform sind Schüler/innen und Erziehungsberechtigte in geeigneter Weise über die Aufgaben, den Tätigkeitsbereich und die Erreichbarkeit der Schüler- und Bildungsberatung zu informieren und gegebenenfalls auf entsprechende weiterführende Informationen auf der Schulwebsite hinzuweisen.

- Schüler/innen und Erziehungsberechtigte sind jeweils spätestens im vorletzten Schuljahr vor schulischen Abschlüssen oder Übergängen über empfehlenswerte Vorgehensweisen zur Gestaltung eines individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozesses und die dafür innerhalb als auch außerhalb der Schule zur Verfügung stehenden Unterstützungs-, Informations- und Beratungsangebote zu informieren.
- Spätestens zu Beginn des letzten Schuljahres vor derartigen Abschlüssen oder Übergängen hat eine geeignete Information über nachfolgend mögliche Bildungsgänge einschließlich der Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung, deren Eingangsvoraussetzungen, Abschlussqualifikationen und Berechtigungen sowie Hinweisen auf Informationsmöglichkeiten zu Arbeitsmarktchancen zu erfolgen. Diese Informationen müssen sich auf das gesamte Spektrum der möglichen weiteren Bildungswege unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten beziehen. Für diese Informationsvermittlung sind grundsätzlich, die zu diesem Zweck vom Bundesministerium für Bildung zur Verfügung gestellten bzw. empfohlenen Informationsmaterialien und Präsentationen, mit heranzuziehen.
- Die oben beschriebenen Informationstätigkeiten haben in allen Schularten jeweils in den letzten beiden Schulstufen, jedenfalls aber auch in der 7. und 8. Schulstufe zu erfolgen. Etwaige spezifizierende Vorgaben dazu (siehe z. B. RS Nr. 17/2012) sind zu beachten.
- Je nach Schulform und den dabei vorgesehenen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten (z.B. Schulformenwahl ab der 3. Klasse AHS oder AHS-Oberstufe, Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung in der Berufsschule etc.) sollten Schüler- und Bildungsberater/innen in Absprache bzw. im Auftrag der Schulleitung auch die dazu notwendige innerschulische Informationsarbeit in geeigneter Weise unterstützen.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, in der Nähe des Konferenzzimmers bzw. der Direktion einen Aushang über alle psychosozialen Unterstützungsangebote zu machen, und zwar jeweils mit Funktion [Schüler-Bildungsberatung], Name, Erreichbarkeit [Telefonnummer, E-Mail] und eventuell Sprechstunde [Ort und Zeit]. Ein entsprechender Folder über die Aufgaben und Möglichkeiten der Schüler- und Bildungsberatung unterstützt die Information über das bestehende Angebot.



Tipp

Wichtig: Die Rekrutierung von Schüler/inne/n aus anderen Schulen (VS, (N)MS oder AHS-Unterstufe) für den eigenen Schulstandort ist nicht Aufgabe der Schüler- und Bildungsberatung!



Beratung und Vermittlung von Hilfe

Hauptaufgabe der Schüler- und Bildungsberatung ist die persönliche Beratung von Schüler/inne/n bei Fragen der Laufbahngestaltung [**Laufbahnberatung**] und bei persönlichen Problemlagen [**Problembberatung**].

Ziel der Laufbahnberatung ist es, je nach Stand im Orientierungsprozess und in Abstimmung mit anderen Aktivitäten und Angeboten der Schule im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf [ibobb] den Schüler/inne/n,

- ausgehend von deren Interessen, Fähigkeiten, Wünschen und Vorüberlegungen sowie auch vorhandenen Befunden aus Erhebungs- bzw. Testverfahren dazu, Hinweise für passende weitere Bildungsgänge samt empfehlenswerten weiteren Recherchemöglichkeiten aufzuzeigen,
- Hilfestellungen zur Strukturierung, Ordnung und Bewertung von Rechercheergebnissen zu verschiedenen weiteren Bildungsoptionen, deren Perspektiven und möglichen persönlichen Vor- und Nachteilen zu geben,
- sowie im Bedarfsfall auf weiterführende Informations- und Beratungsmöglichkeiten (z. B. Schulpsychologie, Jugendcoaching, psychologische Studierendenberatung, Berufsinformationszentren) zu verweisen.

Zugrunde gelegt wird dieser Beratungstätigkeit die Erkenntnis, dass für fundierte Bildungswegentscheidungen die so genannten Career Management Skills („Laufbahn-Gestaltungskompetenzen“) von entscheidender Bedeutung sind:

- Fähigkeit zur Selbstreflexion (insb. hinsichtlich Fähigkeiten, Interessen, Leistungsfähigkeit, Wünschen)
- Entscheidungsfähigkeit (inklusive Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen und Umgang mit mehrdimensionalen, teils auch widersprüchlichen Entscheidungsgrundlagen)
- Fähigkeit zur Informationsrecherche und -bewertung
- Fähigkeit, eigene Ziele definieren und verfolgen zu können

Wichtig!

Informationen dazu finden Sie unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/index1.html>

Es ist auch Aufgabe der Schüler- und Bildungsberater/innen, die ratsuchenden Schüler/innen im Aufbau dieser Kompetenzen zu unterstützen. Für die Oberstufe bieten sich dazu auch **Programme wie 18plus** an, die die Orientierung und Entscheidungsfindung der Heranwachsenden stärken: www.18plus.at

1.4 Schüler- und Bildungsberatung als Teil des psychosozialen Unterstützungssystems

Wichtig!

Als Teil des psychosozialen Unterstützungssystems bieten Schüler- und Bildungsberater/innen individuelle Beratung und Unterstützung bei persönlichen Problemlagen und Schwierigkeiten, die den schulischen Erfolg gefährden können. Die SBB stellt eine kompetente, niederschwellige Erstanlaufstelle für psychosoziale Problemlagen dar. Im Sinne einer Clearingstelle ist es die vorrangige Aufgabe der Beratung, ein tiefergehendes Verständnis für das bestehende Problem zu entwickeln, um davon ausgehend der/dem ratsuchenden Schüler/in in einem gemeinsamen Erarbeitungsprozess nächste Schritte zur weiteren Problemlösung zu empfehlen bzw. nach Möglichkeit weiterführende Hilfestellungen zu vermitteln bzw. zu organisieren. Die Schüler- und Bildungsberatung unter-

stützt somit auch die Schulleitung bei der Zuweisung zu bzw. Empfehlung von geeigneten psychosozialen Unterstützungsangeboten in und außerhalb der Schule.

Unterstützung der Koordinierung der psychosozialen Beratung an der Schule

Die SBB kann von der Schulleitung damit beauftragt werden, die Koordination der Tätigkeit der psychosozialen Unterstützungssysteme am Schulstandort zu koordinieren. Darunter fällt laut dem aktuellen Rundschreiben:

- Unterstützung der Vernetzung der an der und für die Schule tätigen Beratungspersonen (z. B. Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagog/innen, Lernbegleiter/innen (an der Oberstufe), Schulsozialarbeiter/innen (falls vorhanden), Schulpsycholog/innen, Jugendcoaches)
- Förderung der Vernetzung mit außerschulischen psychosozialen Einrichtungen wie der Kinder- und Jugendhilfe oder externer Beratungsstellen
- Information und anlassbezogene Beratung der anderen Lehrer/innen über inner- und außerschulische psychosoziale Unterstützungsangebote

Im diesem Sinne wird die SBB auch auf systemischer Ebene wirksam (Systemberatung).

1.5 Grundsätze in der Beratung

Wie für alle Beratungstätigkeiten gilt, dass die Beratungstätigkeit mit der gebotenen Verschwiegenheit ausgeführt wird und ein vertrauensvolles Miteinander die Grundlage der Beratung ist. Eine empathische Zuwendung und die Fähigkeit, zuzuhören und Problemlagen rasch erkennen und analysieren zu können, sind unabdingbare Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratungstätigkeit.



Idealerweise steht ein geeigneter Raum zur Verfügung, in dem die Beratung in Ruhe und eventuell mit Unterstützung durch einen Computer mit Internetzugang (für etwaige Recherchen und Weiterempfehlungen) stattfinden kann. Die Beratung soll in geschützter und vertraulicher Atmosphäre stattfinden.

Wenn ein begründeter Verdacht vorliegt, dass ein konkretes Kind oder ein Jugendlicher misshandelt, sexuell missbraucht, vernachlässigt wird oder wurde oder sonst erheblich gefährdet ist, besteht Mitteilungspflicht seitens der Schüler- und Bildungsberater/innen an die Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Fall ist die Schulleitung bzw. auch die Schulpsychologie einzubeziehen. Ziel der Mitteilungspflicht ist die Aufdeckung von Kindeswohlgefährdungen und die Gewährleistung des Kinderschutzes sowie die Gewährung von Hilfen für betroffene Familien. Mehr dazu unter: www.gewaltinfo.at/recht/mitteilungspflicht



Organisation der Informations- und Beratungstätigkeit

Empfehlenswert ist, dass die Schüler- und Bildungsberater/innen in jedem Schuljahr in der ersten oder zweiten Schulkonferenz einen Überblick über das eigene Beratungsangebot geben und die Schwerpunkte der eigenen Tätigkeit darstellen. Sind mehrere Schüler- und

Bildungsberater/innen an einem Schulstandort vorhanden, erweist sich eine gemeinsame Jahresplanung als sinnvoll. Ein entsprechender Zeitplan und eine Aufgabenteilung sind mit der Schulleitung abzustimmen.

Die Beratungstätigkeit sollte auch bei Klassenkonferenzen, Schulgemeinschaftsausschüssen bzw. in Klassenforen vorgestellt werden.

1.6 Zusammenarbeit mit anderen Beratungseinrichtungen und Unterstützungssystemen

Schüler- und Bildungsberater/innen fungieren als **niederschwellige Anlaufstelle** für Schüler/innen und deren Eltern direkt am Schulstandort, die sich um Anliegen im Zusammenhang mit der Laufbahngestaltung sowie damit zusammenhängenden psychosozialen Herausforderungen annimmt und geeignete Unterstützungen empfiehlt oder nach Möglichkeit selbst anbietet oder vermittelt (**Clearingfunktion der Schüler- und Bildungsberatung**). In diesem Sinne ist die enge Kooperation mit den weiteren psychosozialen Professionen im Bereich Schule ein wesentlicher Aspekt der Tätigkeit. SBB kooperieren hauptsächlich mit folgenden Beratungsprofessionen:

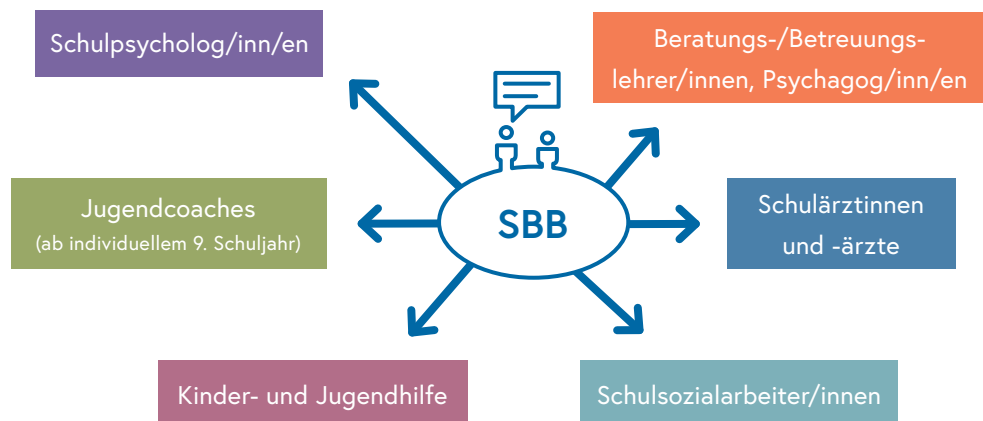


Abb. 1.1: Die Kooperationspartner der Schüler- und Bildungsberater/innen (von Schulart zu Schulart verschieden)

Besteht die Notwendigkeit einer psychologischen Beratung oder weiteren Abklärung, so ist mit der Schulpsychologie Kontakt aufzunehmen und die Erziehungsberechtigten sind einzubeziehen.



Tipp

Bei Fragen im Zusammenhang mit einem Schulabbruchrisiko ist eine enge Kooperation mit vom Sozialministeriumservice beauftragten Jugendcoaching-Einrichtungen bzw. den Jugendcoaches am Schulstandort anzustreben. Im Zusammenhang mit der Ausbildung bis 18 [**Ausbildungspflicht**] können SBB bei der Erstellung eines Perspektiven- und Betreuungsplans für die Jugendlichen unterstützen (siehe § 14 Abs. 2 Ausbildungspflichtgesetz).

Im Rahmen der Laufbahnberatung ist eine enge Zusammenarbeit mit einschlägigen Informations- und Beratungsangeboten, z. B. Berufsinformations- und Beratungszentren von AMS und Sozialpartnerorganisationen, Lehrlingsberatungsstellen, Psychologischer Studierendenberatung etc. anzustreben (Weblinks befinden sich im Anhang).

1.7 Qualifikation und Auswahl von Lehrer/innen für die Funktion der Schüler- und Bildungsberatung

Neben einer mehrjährigen Berufserfahrung und der freiwilligen Zurverfügungstellung als Schüler- und Bildungsberater/in sollen Lehrer/innen folgende personale Kompetenzen mitbringen:

- Hohes Maß an Einfühlungsvermögen
- Toleranz und Wertschätzung gegenüber der Individualität von Schüler/inne/n
- Fähigkeit, rasch ein Vertrauensverhältnis zu Schüler/inne/n herzustellen
- Teamfähigkeit sowie Kooperations- und Vernetzungsbereitschaft mit dem Lehrerkollegium, der Schulleitung und außerschulischen Einrichtungen
- Fähigkeit zu Initiative und eigenverantwortlichem Handeln
- Bereitschaft zum Erwerb und zur ständigen Vertiefung eines ausreichenden Professionswissens (über Bildungswege und Berufsbereiche, Lern- und Verhaltenspsychologie, Entwicklungskrisen, psychosoziale Gesundheit, Gesprächsführung, weiterführende Institutionen usw.).

Die Funktion der Schulleitung oder eines Abteilungs- oder Fachvorstandes ist unvereinbar mit der Tätigkeit der Schülerberatung.

Die Auswahl und Bestellung einer Lehrkraft für die Funktion der Schüler- und Bildungsberatung erfolgt durch die Schulleitung unter Einbeziehung des Lehrerkollegiums und – falls am Schulstandort vorhanden – insbesondere der weiteren Schüler- und Bildungsberater/innen unter Bedachtnahme auf das Personalvertretungsgesetz § 9 Abs. 1 lit. d und § 9 Abs. 2 lit. a.

Beendigung der Tätigkeit

Bei einem bevorstehenden Ausscheiden, einer längerfristigen Verhinderung eines Schüler- und Bildungsberaters/einer Schüler- und Bildungsberaterin, bei Zurücklegung oder bei Enthebung von der Funktion ist eine andere geeignete Lehrkraft auszuwählen. Die Schulleitung kann unter Mitwirkung der Personalvertretung (Informations- und Mitwirkungsrechte gem. § 9, § 12 und § 14 Personalvertretungsgesetz) die Beendigung der Tätigkeit als Schüler- und Bildungsberater/in unter Angabe von wichtigen Gründen veranlassen, insbesondere dann, wenn sich im Laufe der Ausbildung oder der Tätigkeit eine mangelnde Eignung abzeichnet.

Weiterbildung der Schüler- und Bildungsberater/innen

Wie bereits oben beschrieben, wird für die Ausbildung der Schüler- und Bildungsberater/innen ein berufsbegleitender Lehrgang an Pädagogischen Hochschulen im Ausmaß von 12



ECTS, unterteilt in 6 ECTS Grundausbildung und 6 ECTS Intensivausbildung, angeboten. Für die AHS-Schülerberatung gibt es derzeit in Oberösterreich einen bundesweiten Ausbildungslehrgang; für die BMHS-Bildungsberatung bietet die PH Wien einen bundeslandübergreifenden Lehrgang an. Für die Ausbildung der SBB an Pflichtschulen stellen die jeweiligen Pädagogischen Hochschulen Lehrgänge im Bundesland zur Verfügung.



Tipp

Im Sinne einer vorausschauenden Personalentwicklung sollten Lehrkräfte rechtzeitig vor der Übernahme der Funktion als Schüler- und Bildungsberater/in ausgebildet werden, dafür hat die Schulleitung Sorge zu tragen.

Neben der Absolvierung des Lehrgangs ist die Teilnahme an jährlich zumindest einer regionalen oder überregionalen Dienstbesprechung und/oder Fortbildungsveranstaltung (z. B. jährlich stattfindende Arbeitstagung) verpflichtend. Dies stellt ein wichtiges **Qualitätssicherungsinstrument** dar, da eine adäquate Beratung eine ständige Aktualisierung der Beratungsinhalte und Laufbahninformationen sowie ein kontinuierliches Training und eine Reflexion des eigenen Beratungsverhaltens voraussetzt. Es liegt in der Verantwortung der Schulleitung, die entsprechenden Teilnahmen zu ermöglichen und zu kontrollieren.

In den Bundesländern gibt es jeweils eine/n **Landesarbeitsgemeinschaftsleiter/in** für die jeweilige Schulart (Pflichtschule, AHS, BMHS). Jährlich trifft sich einmal die sogenannte **Bundesarbeitsgemeinschaft** (Pflichtschule, AHS und BMHS) zum gegenseitigen Austausch und zur Vernetzung. Die Leiter/innen der Arbeitsgemeinschaften sind aus dem Kreis der Schüler- und Bildungsberater/innen zu nominieren. Da es mit dem neuen Lehrer/innendienstrecht nun auch möglich ist, Schüler-/Bildungsberatung in der Berufsschule abzugelten, wird es mittelfristig auch hier Arbeitsgemeinschaften geben.



Tipp

Die jährlichen bundeslandweiten Fortbildungen sollten folgende Themen umfassen:

- wichtige aktuelle Informationen, Herausforderungen, neue Konzepte und Methoden der Laufbahnberatung;
- aktuelle Probleme in der Beratungstätigkeit bei persönlichen Problemen (Problemlösung);
- aktuelle Fragen im Bereich der Kooperation im Lehrkörper bzw. der Zusammenarbeit mit anderen beratenden Einrichtungen (Systemberatung);
- relevante Ergebnisse aus dem Forschungsbereich der Pädagogik, Psychologie und Soziologie;
- Besprechung aktueller schulrechtlicher und organisatorischer Fragen der Schüler- und Bildungsberatung;
- Vernetzung und Informationsaustausch und
- zielgruppengerechte Informationen über die Angebote und Aufgaben der Schüler- und Bildungsberatung

1.8 Fachliche Betreuung und Qualitätsmanagement

Es liegt in der Verantwortung der Schulleitung, die Aufsicht über die Durchführung der Aufgaben des Schüler- und Bildungsberaters/der Schüler- und Bildungsberaterin gemäß § 56 Abs. 2 SchUG zu übernehmen.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen für Beratungen und die Durchführung von Klassenvorträgen sind von Seiten der Schulleitung bzw. in deren Auftrag von der Schuladministration sicherzustellen und von allen Lehrkräften zu unterstützen.

Die Landesreferent/inn/en der Schulpsychologie sowie autorisierte Schulpsycholog/inn/en unterstützen die Schüler- und Bildungsberater/innen bzw. die Landesarbeitsgemeinschaftsleiter/innen bei fachlichen Fragen sowie bei Ausbildungs- und Fortbildungsthemen.

Das Bildungsministerium stellt entsprechende (Informations-)Materialien bereit und unterstützt die aktive Vernetzung der Landesarbeitsgemeinschaftsleiter/innen sowie der Leiter/innen der Lehrgänge für die SBB an Pädagogischen Hochschulen in Fragen der Qualitätssicherung.

Weblinks

Laufbahnberatung (Auswahl an Links)

Schüler- und Bildungsberatung: <http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung>

Erlässe des BMBWF: <http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schuelerinnenberatung/erlaesse/>

Bildungsinformation der Schulpsychologie: <http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation>

AMS – Information und Beratung zum weiteren Berufs- und Bildungsweg:

<https://www.ams.at/arbeitsuchende/aus-und-weiterbildung/berufsinformationen>

Infos der Arbeiterkammer zum Start ins Berufsleben:

<https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/arbeitsweltundschule/index.html>

Berufsinformationscomputer – Online Portal zu einer Berufswegplanung: www.bic.at

ibobb Portal – Infos, Materialien und Veranstaltungen für Bildung und Beruf: <https://portal.ibobb.at>

Jugendcoaching: www.neba.at

Ausbildungspflicht: www.ausbildungbis18.at

Programm 18plus – Studien- und Berufsschecker: www.18plus.at

Infos zum Studieren: www.studienwahl.at

Psychologische Studierendenberatung: www.studentenberatung.at

Psychoziale Beratung (Auswahl)

Schulpsychologie, Psychoziale Beratung an und für Schulen, Mobbing und Gewaltprävention:

www.schulpsychologie.at

Kinder- und Jugendhilfe: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinder-jugendhilfe/kinder-jugendhilfe.html>

Familienberatung: <https://www.familienberatung.gv.at/jugendliche/>

Jugendschutz: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendschutz.html>

Beratung für hilfeschuchende Jugendliche: <https://www.rataufdraht.at/>

Kinderschutzzentren Wien und Niederösterreich: <https://www.die-moewe.at>

Beratungsstelle Extremismus: <https://www.familienberatung.gv.at/beratungsstelleextremismus>

Zur Person

Andrea Fraundorfer, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, ehemalige Pflichtschullehrerin und derzeit Mitarbeiterin im BMBWF, Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung. Einschlägige Publikationen im Bereich Schulabbruch, Innovationen in Schulen, Begabungsförderung und psychosoziale Gesundheit.

2 Beratung im schulischen Kontext: Was man darüber wissen sollte, wenn man professionell beraten will

Andrea Fraundorfer

Beraten ist neben Erziehen, Unterrichten und Beurteilen eine der Grundfunktionen des Lehrberufs.¹ Ein Schullehres, das erfolgreiches Lernen und Lehren, Persönlichkeitsentwicklung und ein konstruktives Miteinander in den Mittelpunkt stellt, wird individuelle Beratung immer auch als Teil von pädagogischer Qualitätsentwicklung sehen. Der Bedarf an Beratung, Begleitung und Unterstützung von Schüler/innen sowohl in ihrer psychosozialen Entwicklung als auch in Krisen und Transitionsphasen (also bei Übergängen zwischen Schularten bzw. zwischen Schule und Beruf bzw. dualer Ausbildung) ist insgesamt im Zunehmen begriffen. Je komplexer die Gesellschaft als Ganzes wird, umso mehr gewinnt Beratung sowohl für den Einzelnen als auch für Organisationen zur Stärkung der eigenen Orientierung, der Entscheidungsfindung sowie der Handlungsfähigkeit an Bedeutung.

Beratung wird immer dann benötigt, wenn Individuen (oder auch Organisationen) nicht mehr alleine im Stande sind, eine komplexe Aufgabenstellung oder ein Problem von sich aus zu lösen. Das eigene Wissen bzw. Können in Bezug auf diese Herausforderung reichen somit nicht mehr aus, um Veränderungs- und Lösungsanforderungen zu bewältigen. Beratung – ganz allgemein formuliert – stellt somit eine **professionelle und interaktive Hilfestellung zur Bewältigung einer Entscheidungs- oder Handlungsproblematik** dar.²



Die Komplexität und Unübersichtlichkeit von AusBildungsmöglichkeiten einerseits und die psychischen und sozialen Entwicklungs Herausforderungen für Heranwachsende andererseits sind tendenziell größer geworden. Prekäre Sozialisationsbedingungen, daraus resultierende psychosoziale Auffälligkeiten, bedenkliche Entwicklungen im Bereich der psychischen Erkrankungen, Gewalterfahrungen oder Traumatisierung durch Flucht tragen u. a. dazu bei, dass bereits Kinder und Jugendliche häufiger psychosoziale Beratung und Unterstützung brauchen. Junge Menschen sind in Bezug auf ihre Lebensbewältigung und ihre Bildungslaufbahn oftmals mit Unsicherheit, Unvorhersagbarkeit, Vieldeutigkeit und Paradoxien konfrontiert, die sie diffus spüren, aber häufig nicht zu artikulieren oder zu bewältigen imstande sind. Schüler/innen haben damit einen wachsenden Bedarf einerseits an einer fundierten (Aus-)Bildungsberatung als Grundlage individuell passender

1 Vgl. Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016; Schnebel 2017, S. 34; siehe auch nachfolgendes Kapitel

2 Hammerer et al. 2013, S. 130

Bildungswegentscheidungen und andererseits an konkreter Hilfestellung bei individuellen, psychosozialen bzw. auch familiären Problemlagen.

2.1 Gelingende Beratung braucht wissenschaftlich fundierte Beratungskonzepte

Schulische Beratung greift auf das Wissen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie und der neueren Beratungswissenschaft zurück. Die genannten **Referenzdisziplinen** bieten unterschiedliche Grundlagen, auf denen Beratungsprozesse an Schulen methodisch abgesichert werden können.



Abb. 2.1: Leitwissenschaften für Konzepte und Methoden der (schulischen) Beratung

Das Wissen der **Soziologie**, hier besonders die soziologische Kindheit- und Jugendforschung, ist für die Beratung insofern relevant, als die Soziologie gesellschaftliche Trends und damit zusammenhängend jugendbezogene Entwicklungsherausforderungen beforcht. Für Beratende ist es wichtig zu wissen, unter welchen Bedingungen Heranwachsende diese Lebensphase durchlaufen, welche Faktoren zu einer gelungenen Entwicklung beitragen und wie Jugendliche die an sie gestellten Aufgaben (z. B. die der Leistungserbringung oder die der gesellschaftlichen Anpassung) mit ihrer jeweiligen Jugendkultur beantworten. Vor allem aus der klassischen Sozialarbeit, der relativ jungen Schulsozialarbeit und der Sozialpädagogik stammen konkrete Ansätze und Methoden für die schulische Beratung. Dabei betont die sozialpädagogische Perspektive den verschränkten Blick auf das Individuum und das soziale Umfeld bzw. den jeweiligen Sozialraum.

Die **Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik** sieht es als ihre Aufgabe, Bildung als einen umfassenden, lebensumspannenden Prozess zu definieren, der neben dem Aufbau von gesellschaftlich relevantem Wissen ein reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis ermög-

licht. Mündigkeit, kritisches Denken und die Hinführung zur (konstruktiven) Partizipation an der Gesellschaft sind eng damit verbunden. Der Erziehungs- und Sozialisationsauftrag der Schule geht also weit über die Wissens- und Kompetenzvermittlung hinaus und zielt heute mehr denn je auf das Aufbauen von Schlüssel- und Lebenskompetenzen in einer hochdynamischen und unübersichtlich gewordenen Welt.³ In diesem Zusammenhang ist pädagogische Beratung Teil des erzieherischen Auftrags der Schule und trägt neben einem fachlich und didaktisch gut aufgebauten Unterricht dazu bei, dass Lern- und Bildungsprozesse ohne größere Reibungsverluste gelingen und die Ratsuchenden in ihrer Laufbahn- und Lebensbewältigung unterstützt werden.

Die **Psychologie** stellt wertvolles Grundlagenwissen und ein breites Methodenrepertoire für die Beratung zur Verfügung; viele Beratungsmethoden wurden im Zusammenhang mit der Entwicklung psychotherapeutischer Interventionen entwickelt. Die klinische Psychologie bzw. die Gesundheitspsychologie und Medizin bieten Grundlagen, Methoden und Systeme für die Diagnose und Klassifikation (ICD-10 und ICD-11, DSM-5)⁴ psychischer Störbilder, für ihre psychologische Behandlung sowie für Prävention und Rehabilitation. Die Schulpsychologie in Österreich hat in Abgrenzung dazu die Aufgabe, sich der Fragen und Probleme von Schüler/inne/n, Eltern und Lehrpersonen anzunehmen (also Unterstützung des Individuums im Bereich Lernen, Entwicklung, Verhalten und Bildungsberatung) und psychologische Hilfe im Falle von Krisensituationen zu leisten. Gemeinsam mit Schulpartnern und Schulbehörden arbeiten Schulpsycholog/inn/en an Weiterentwicklungen sowie an der Überwindung von Problemlagen in einzelnen Schulen und im gesamten Schulsystem.⁵

Zunehmend etabliert sich die noch junge **Beratungswissenschaft**, die wiederum Ansätze verschiedener sozial- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen integriert und vor allem auch in Verbindung mit Erwachsenenbildung und -beratung sowie Organisationsentwicklung zu sehen ist.⁶ Sie liefert entsprechende Theorien, Modelle und Beratungsmethoden für verschiedene Beratungskontexte und -formate.

Um professionell beraten zu können und die Professionalität der Beratenden weiter zu entwickeln, wurden fundierte Ansätze und Modelle entwickelt, die die Grundlage für Menschenbild, professionelle Haltungen und Beratungsmethoden bieten. Das eigene Bild vom Menschen bzw. von Heranwachsenden bestimmt implizit immer unsere Kommunikation und die Beziehungsgestaltung, die wesentlich für die Beratung ist.



3 Vgl. dazu auch die Schlüsselkompetenzen der EU für lebenslanges Lernen (European Union 2018)

4 ICD-10: <http://www.icd-code.de>; ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information (WHO): <https://icd.who.int>; DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (der American Psychiatric Association): <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm> [Download April 2019]

5 <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/beratung/psych/index.html>

6 Vgl. Möller/Hausinger 2009

(Grund-)Bedürfnisse, die in der Beratung Relevanz haben

Im Zusammenhang mit dem Menschenbild steht die Sicht auf die grundlegenden Bedürfnisse von (ratsuchenden) Menschen und wie Beratung helfen kann, dass Ratsuchende sich mehr Klarheit darüber verschaffen können. Demnach müssen in der Beratung zunächst die vorrangigen Bedürfnisse und Anliegen der Ratsuchenden geklärt werden, dazu gehören im Weiteren auch die Klärung des Selbstbildes, von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstvertrauen hinsichtlich anstehender Entscheidungen und Problemlösungen.

In Abänderung der an sich überholten, wenn auch mehrfach adaptierten Bedürfnispyramide von Abraham Maslow können die dort genannten Bedürfniskategorien aufgegriffen und als Reflexion in der Beratung dafür verwendet werden, welche aktuellen Bedürfnislagen von Hilfesuchenden gerade im Vordergrund stehen.

Das **Training Handbook „Fair Guidance“** nennt folgende – grob vereinfachte – Bedürfniskategorien, die aber keinesfalls – wie in der ursprünglichen Pyramide von Maslow – als hierarchisch angesehen werden dürfen, sondern immer schon ineinander verschränkt sind und sich lebensbiografisch auch als unterschiedlich relevant für den einzelnen Menschen erweisen.⁷

Menschen haben demnach grundsätzlich neben den bekannten *biologischen und physiologischen Bedürfnissen* (Schlaf, Nahrung, Wärme, Schutz etc.) *Sicherheitsbedürfnisse* (psychische Sicherheit, Ordnung, Berechenbarkeit der Umwelt etc.), *Zugehörigkeitsbedürfnisse* (zu einer sozialen Gruppe, Familie etc.) und *Wertebedürfnisse* (Anerkennung, Respekt, sozialer Status, etc.).

Diese **Grundbedürfnisse** gehören zur Gruppe jener Bedürfnisse, in der es keinen Mangel geben soll. Zu den menschlichen **Wachstumsbedürfnissen** zählen kognitive Bedürfnisse (in Form von Lernen, Erforschen, Entdecken und Verstehen der Welt), ästhetische Bedürfnisse (nach Schönheit, Harmonie und Naturerfahrung) sowie Selbstaktualisierungsbedürfnisse, die die Entwicklung eigener Fähigkeiten, der Kreativität und einer einzigartigen Persönlichkeit umfassen. Zudem besteht das Bedürfnis nach Transzendierung des Selbst mit der Öffnung der Person gegenüber immateriellen Erfahrungen, wie sie sich im Bedürfnis nach Spiritualität, umfassendem Eingebunden-Sein oder Religion zeigen.

Die hier dargestellten Ringe stehen für biologisch determinierte, sinnlich-vitale (Grund-)Bedürfnisse, die wir evolutionär mit den Tieren teilen; die in den Ellipsen dargestellten Bedürfnisse stehen für kulturelle Dimensionen, die den Menschen in seiner Einzigartigkeit ausmachen. Die Erfüllung biologisch-sinnlich-vitaler Bedürfnisse ist die Voraussetzung dafür, sich mit den eigenen kulturellen Bedürfnissen und dem unverwechselbaren Ausdruck seiner eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen zu können. Eine fundierte Darstellung der menschlichen Bedürfnisse findet sich in der Grundlegung der Psychologie bei Klaus Holzkamp mit der Unterscheidung von sinnlich-vitalen und produktiven Bedürfnissen.⁸

7 Training Handbook Fair Guidance 2017, S. 15

8 Vergl. Holzkamp 1983

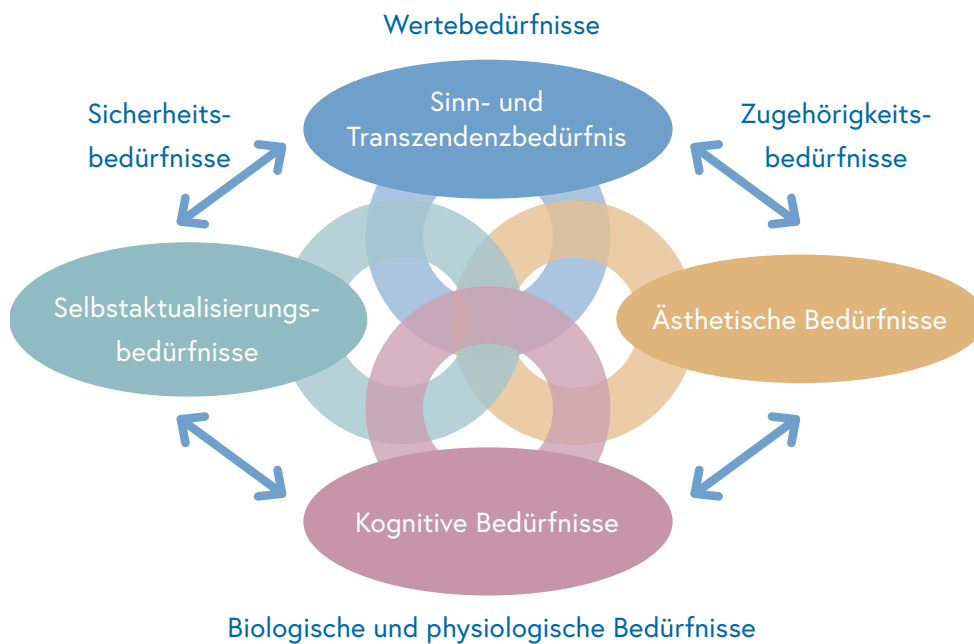


Abb. 2.2: Die menschlichen Bedürfnisse in ihrer wechselseitigen Verschränktheit: biologisch-physiologisch (Grund-)Bedürfnisse dargestellt in den vier basalen Kreisen und darüber liegend die kulturellen Bedürfnisse⁹

Dieses Denkmodell zu den menschlichen Bedürfnissen kann in der Beratung helfen, für und mit dem/der Ratsuchenden zu erkunden, wo er/sie gerade in seiner Entwicklung und Suche nach Antworten und Lösungen steht. So wird zum Beispiel ein (kriegs-)traumatisiertes Kind zunächst einmal Bedürfnisse nach Sicherheit und Zugehörigkeit und vielleicht weniger ästhetische Bedürfnisse haben. Ein Kind mit noch schwach ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und unklaren Wertvorstellungen wird eher das Bedürfnis haben, ein stärkeres Selbst(bild) und Zugehörigkeit zu entwickeln, bevor es sich auf seine Bedürfnisse nach Erforschung der Welt tief einlassen kann. Sehr leistungsstarke Jugendliche werden wiederum mehr Bedürfnisse im kognitiven Bereich bzw. nach Selbstaktualisierung haben. Dies ist vor allem in Bezug auf die Bildungsberatung bzw. Studienwahlberatung relevant. Reflektiert man die Bedürfnisse im Kontext der gesamten Lebensspanne, so stellen sich für lebensgeschichtlich reifere Menschen vermehrt Fragen nach Sinn und Transzendenz.

Zugehörigkeitsbedürfnisse sind in der Beratung auch deshalb von großer Bedeutung, weil über die Bildungswegentscheidung auch immer die Zugehörigkeit zum sozialen Milieu (und umgekehrt) beeinflusst wird. Grundsätzlich haben alle Menschen das Bedürfnis, „dazugehören“ zu wollen; Bildung bzw. Bildungsabschlüsse ermöglichen – wie wir alle wissen – das Erschließen neuer sozialer Milieus („Bildungsaufstieg“). Daher ist es auch in der Beratung wichtig, jungen Menschen die ganze Bandbreite an Bildungsmöglichkeiten und Berufsoptionen aufzuzeigen, damit sie ihre Bildungslaufbahnentscheidungen fundierter treffen können.

⁹ In der Grundlegung der Psychologie spricht Klaus Holzkamp von den sinnlich-vitalen und den produktiven Bedürfnissen: <https://grundlegung.de/stichwort/beduerfnisse>

Synergetische Ansätze in der Beratung

Einer der neueren Ansätze im deutschen Sprachraum ist derzeit die **Synergetik**, eine Variante der Systemtheorie. Im Vordergrund steht das **Zusammenwirken von Systemen** in Form von Familien oder Institutionen wie Schulen und Bildungs- und Sozialeinrichtungen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass auch Individuen sich selbst organisierende „Systeme“ sind, die mit anderen stets in Kommunikation sind und deren Denk- und Verhaltensmuster in einem lebendigen Wechselwirkungsprozess stehen. Beratung ist demnach die prozesshafte Begleitung von sich verändernden Selbstorganisationsprozessen, an dem sich Beratende und Ratsuchende¹⁰ gleichermaßen beteiligen. In der Beratung geht es darum, die jeweils beim Ratsuchenden vorhandenen Wahrnehmungs-, Emotions-, Kognitions- und Verhaltensmuster zu erkennen und in Krisen- oder Transitionsphasen einen Musterwechsel zu ermöglichen.¹¹ Das gilt vor allem in Zeiten, in denen Jugendliche mit den Unwegsamkeiten des Erwachsenwerdens und der Bildungslaufbahnentscheidung sowie mit familiären oder bildungsbezogenen Krisen konfrontiert werden.

Berater fungieren in diesem Konzept als **Förderer bzw. Impulsgeber für veränderte Selbstorganisationsprozesse von Individuen**, die mit der Änderung von problembezogenen Wahrnehmungs-, Emotions-, Denk-, und Handlungsmustern einhergehen. Diesem Verständnis nach unterstützen Berater/innen die Ratsuchenden in einem Veränderungsprozess durch das Schaffen von Bedingungen für einen selbstorganisierten Musterwandel im biopsychosozialen System. In einer gelingenden Beratung vermitteln die Beratenden dem Ratsuchenden, dass er seine Herausforderungen (z. B. eine individuell passende Berufs-/Bildungslaufbahnentscheidung zu treffen) oder seine Probleme (Lern- und Motivationsprobleme etc.) durch eine Veränderung seiner emotionalen und motivationalen Zugänge, seiner Problemwahrnehmung bzw. seiner konkreten Handlungsstrategien besser bewältigen kann.



Systemische Beratungsansätze

Systemische Ansätze rücken Interaktionen und soziale bzw. familiäre Kontexte in den Mittelpunkt und beziehen ihre Grundannahmen aus der Systemtheorie, dem Konstruktivismus und der Kybernetik. In der **systemischen Beratung** geht es vorrangig um das Individuum in seinem Bezug zum sozialen System. Soziale Spielregeln, Muster und Dynamiken zwischen den Individuen werden in den Blick genommen. Gleichzeitig wird auf Ressourcen und Veränderungsmöglichkeiten sowohl im Gesamtsystem als auch beim Individuum geachtet. „Symptome“ wie Verhaltensauffälligkeiten von Individuen werden als etwas gesehen, das im Gesamtsystem (z. B. Familie, Klasse, ...) eine überindividuelle Bedeutung der Stabilisierung oder auch der Destabilisierung der emotional und kognitiv vorherrschenden Muster und Interaktionsformen in einer sozialen Gruppe hat (z. B. Störungen des Unterrichts, Verhaltensprobleme etc.). Systemische Beratung zielt nicht auf die Person als Ursache eines Problems, sondern versucht über bestimmte

¹⁰ Zwecks einfacherer Lesbarkeit wird in diesem Beitrag meist die männliche Form verwendet. Bei „Berater“ und „Ratsuchender“ sind damit immer beide Geschlechter gemeint.

¹¹ Vgl. Schiersmann/Thiel 2012, S. 47; Wahl 2012, S. 114f

Fragetechniken, Rollenspiele, Systemaufstellungen oder Irritationen des Gesamtsystems, die Dynamik im Gesamtsystem zu verändern. Für die schulische Beratung ist es wichtig, den Heranwachsenden nicht als isolierte Person zu sehen und Wahrnehmungsmuster und Verhaltensweisen zu individualisieren. Vielmehr sollte gezielt hinter den Vorhang der sozialen Bühne geschaut werden, auf der sich das Denken, Fühlen und Verhalten des Einzelnen zeigen und so eine Neuorganisation des Systems zu ermöglichen.¹²

Ressourcen- und lösungsorientierte Herangehensweisen

Neben den systemischen Ansätzen werden in der schulischen Beratung vor allem **ressourcen- und lösungsorientierte Beratungsmodelle und -methoden** angewendet. Typisch dafür ist, dass weniger der Problemanalyse als der Problemlösung Raum gegeben wird. Zurückgehend u. a. auf die von Steve de Shazer entwickelte Kurzzeittherapie, fokussiert der Berater auf die Nutzung vorhandener Ressourcen und Kompetenzen im Ratsuchenden. Der konsequente Blick auf die Problembewältigung soll verhindern, dass das Problem über eine zu intensive Analyse verstärkt und die Lösung damit verzögert wird. Bekannt sind in diesem Zusammenhang die **Ausnahmefrage** (Wann tritt das Problem nicht auf? Welche Ausnahmen gibt es in Bezug auf das auftretende Problem?) und die **Wunderfrage** („Wenn in der Nacht ein Wunder geschehen wäre und das Problem wäre weg, woran würde das erkennbar sein?“). Das Ziel ist stets, individuelle und soziale Ressourcen für die Problembewältigung zu aktivieren und Perspektiven zu eröffnen, die Probleme eben anders – z. B. als Entwicklungsimpulse und Möglichkeit zur Veränderung – wahrzunehmen als bisher. Mit einer ressourcen- und lösungsorientierten Beratung werden das Selbstwirksamkeitserleben, die eigenen Problemlösungsfähigkeiten und damit die Resilienz gestärkt. Der Blick wird bewusst auf den wünschenswerten Zustand, die eigene (Zukunfts-)Vision und die prozesshafte Annäherung an die Lösung gerichtet.



Wenn davon ausgegangen wird, dass der Beratende die Ratsuchenden auf ihrem Weg zu einer adäquateren Selbstorganisation bzw. größeren Selbstwirksamkeit und Autonomie unterstützen kann und dabei die Ressourcen und Potentiale der ratsuchenden Jugendlichen konstruktiv aufgreift, ist die Ausgestaltung der konkreten Beratungsprozesse durch die unterschiedlichen Beratungs-, Unterstützungs- und Therapieansätze tendenziell zweitrangig.¹³ Vielmehr von Bedeutung sind bestimmte Prinzipien im Beratungsprozess, die die Beratungsqualität und die Effektivität der Problemlösung für den Ratsuchenden determinieren. Der **Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und eine empathische, ressourcenaktivierende Haltung** gehören u. a. zu diesen Prinzipien. So sind die zentralen Qualitätsmerkmale einer personenzentrierten Beratung (nach Carl



12 Zu typischen Fragen und Interventionsmethoden im Rahmen systemischen Vorgehens siehe Schnebel 2017, S. 58f

13 Beratung als Form der Intervention hat sich vor allem aus der Psychologie und der Psychotherapie, aber auch aus der Personal- und Organisationsentwicklung(stheorie) her entwickelt, wobei die Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie manchmal fließend ist. Grundsätzlich gilt, dass Schüler- und Bildungsberater/innen beraten und begleiten, aber nicht therapieren, sondern im Krisenfall an die Schulpsychologie oder an die Kinder- und Jugendhilfe weiterverweisen.

Rogers) wie **Wertschätzung, Empathie und Kongruenz** (im Sinne von Authentizität) in die meisten Beratungsansätze eingeflossen. Derzeit gibt es in der Beratungsliteratur ein starkes Plädoyer für einen guten Mix aus unterschiedlichen Beratungsmethoden, die jeweils situationsangepasst Verwendung finden. In der Praxis funktioniert ein Mix aus unterschiedlichen Beratungsmethoden meist sehr gut, sobald die wichtigsten Rahmenbedingungen wie z. B. das Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung und eine respektvolle, ressourcenorientierte Grundhaltung dem Ratsuchenden gegenüber gegeben sind.

Viele der schulischen Beratungsansätze kommen – wie oben dargestellt – vor allem aus der **Psychologie**, aber auch **Ansätze aus der Psychotherapie**, der **Organisationberatungstheorie** sowie Erkenntnisse aus der **Erwachsenenberatung** können in einen guten Methodenmix einfließen. Systemische, personenzentrierte und humanistische sowie verhaltenstherapeutisch-kognitive Ansätze sind häufig in der Praxis anzutreffen, weniger geeignet sind für die Schüler- und Bildungsberatung tiefenpsychologisch orientierte Beratungsansätze, die einschlägig ausgebildeten Therapeuten vorbehalten sein sollten.

Ansätze der humanistischen Psychologie, zu der die Klienten zentrierte Therapie von Carl Rogers, die Themen zentrierte Interaktion von Ruth Cohn, die Gestalttherapie und -beratung nach Fritz und Laura Perls, aber auch das Psychodrama nach Jacob Levy Moreno gehören, haben insofern auch Relevanz für die Schule, als sie ein Bildungsverständnis unterstützen, das auf die **biografisch auszubildenden Fähigkeiten zu Autonomie, Mündigkeit und Selbstverantwortung** zielt. Die der humanistischen Psychologie zugrunde liegenden Konzepte Autonomie und Streben nach Selbstaktualisierung bzw. Selbstverwirklichung gehen weit über das Bild eines vom Trieb und von unbewussten Emotionen gesteuerten Menschen (wie in der klassischen Psychoanalyse) oder einer auf Verhaltens- und Kognitionssteuerung basierenden behavioristischen Sichtweise des Menschen hinaus.¹⁴

Beratung als stellvertretende Krisenbewältigung

In der Professionalisierungstheorie für beratende Professionen nach Ulrich Oevermann steht die These, wonach alle Beratungsberufe im Kern die **Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung** für einen Ratsuchenden auf der Basis eines methodisch fundierten Wissens haben. Oevermann hat diesen Ansatz vor allem für die Beratung innerhalb der sozialen Arbeit durchdekliniert. Die Professionalisiertheit der beratenden Berufe wäre demnach auch an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden.



Beratung wird – wie eingangs erwähnt – immer dann notwendig, wenn Individuen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung (kurzzeitig) an eine andere (beratende) Person „delegieren“ müssen. **Ziel jeder Beratung ist es, die Ratsuchenden soweit in ihrer Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit zu stärken, dass sie schließlich die Krise bzw. Handlungsproblematik von sich aus bewältigen können.**

¹⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Schnebel 2017, S. 41ff

Die stellvertretende Krisenbewältigung würde demnach nur so lange erfolgen, bis der Ratsuchende wieder selbst imstande ist, die Problemlösung autonom vornehmen zu können.

In der Beratung ist zudem zu berücksichtigen, dass wir (heranwachsende und erwachsene) Menschen rational zugängliche als auch unbewusste Anteile in uns haben, dass wir prinzipiell zur Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme fähig sind, dabei aber auch immer von unserem sozialen Setting abhängig und in unserer Autonomie und unserem „freien“ Willen begrenzt sind.¹⁵ Zudem sind wir an einen Körper mit seinen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten gebunden, und Sozialisationserfahrungen sowie mehr oder minder bewusst zugängliche Emotionen bestimmen in eng verwobener Weise unser Sein. Letztlich streben wir als Menschen immer auch nach sozialer Anerkennung, Glück und Sinnerleben. Vor diesem Hintergrund erscheint die Fixierung auf eine Beratungskonzeption mit einem engen Menschenbild bzw. Methodenset einengend und nicht weiter zielführend.

2.2 Zum Begriff der psychosozialen Beratung im Kontext Schule

Beratung stellt einen intensivierten Interaktionsprozess zwischen einem Ratsuchenden und einem Beratenden dar. Dabei bringen die Ratsuchenden ihre Biographie (also ihr Geworden-Sein), ihre Einstellungen und Erfahrungen, ihre emotionalen und kognitiven Muster (die wiederum die Wahrnehmung bestimmen) und ihre lebensweltlichen und sozialen Kontexte (Familie, Freunde, Peers etc.) mit.¹⁶ Die Aufgabe von Beratenden ist es, einen vertrauensvollen Rahmen herzustellen, in dem sich der Ratsuchende selbst reflektieren und verändern kann. Daher ist das „Herstellen eines Arbeitsbündnisses“ zwischen Berater und Ratsuchendem wesentlich.¹⁷

Gemäß der Definition von Georg Dietrich ist Beratung

„in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und unterstützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsbereitschaft und seine Handlungskompetenz verbessert werden können“.¹⁸



In der Beratung sollen also die **Entscheidungs- und Handlungssicherheit in Bezug auf die Bewältigung eines aktuellen Problems** durch einen interaktiven Prozess erhöht

15 Siehe dazu auch Joachim Bauer 2018

16 Vgl. Schiersmann/Thiel 2012, S.17f

17 Vgl. Oevermann 2009

18 Dietrich 1983, S. 2 in Schnebel 2017, S. 14

werden. Dabei spielen für den Ratsuchenden relevante Informationen, ein für das Problem notwendiges Orientierungswissen sowie konkrete Entscheidungshilfen, die durch den Berater vermittelt werden, eine zentrale Rolle. Berater brauchen dafür wiederum das Fachwissen über das Themen- bzw. Problemfeld und ein breites Methodenrepertoire, das sie fallspezifisch einzusetzen wissen. Die Professionalität der Beratenden zeigt sich in der geeigneten Haltung gegenüber den Ratsuchenden, der Fähigkeit zur Herstellung eines passenden Beratungssettings, dem Vorhandensein eines entsprechenden Fachwissens und dem Einsatz geeigneter Methoden in der konkreten Beratung.



Psychosoziale Beratung an Schulen im weitesten Sinne ist jede Beratung, die auf die psychische und soziale Verfasstheit einer heranwachsenden Person in einer orientierungsbedürftigen emotionalen, kognitiven oder sozialen Situation einwirkt, um personale Veränderungsprozesse einzuleiten bzw. zu begleiten und dabei die Handlungsspielräume des Einzelnen zu vergrößern. Damit können psychosoziale Problemlagen über die **Neustrukturierung von emotionalen, kognitiven und sozialen Mustern** besser bewältigt und entsprechende Lernerfahrungen integriert werden. Im Rahmen der Schüler- und Bildungsberater/innen wird oft auch von „Problembewertung“ gesprochen.

Ruth Großmaß konzipiert psychosoziale Beratung als

„ein in der Sache kompetentes, in der Gesprächsführung professionelles und hinsichtlich der zu erwartenden Ergebnisse uneigennütziges Hilfsangebot. Man nimmt Einfluss auf Selbstbild und Handlungsspielraum der Ratsuchenden und ‚interveniert‘ in konflikthaften Beziehungen, Lösungsrichtungen werden jedoch nicht vorgegeben. [...] Dabei grenzt sich Beratung gerade dadurch von medizinischer Hilfe oder unterstützender Sozialarbeit (im Sinne der alten ‚Fürsorge‘) ab, dass der Subjektstatus der Betroffenen nicht in Frage gestellt, kein Zum-Objekt-Machen erfolgt. Es geht darum, die individuelle Entfaltung zu fördern, innere Konflikte zu lösen, Subjektkompetenzen zu stärken bzw. zu entwickeln helfen.“¹⁹

Dabei ist Beratung eine Form der Kommunikation, „die Aufschiebung bewirkt: man nimmt sich Zeit, setzt Handeln, Entscheiden oder auch nur das ‚so Weitermachen‘ aus – und kommuniziert.“²⁰ Beratung intendiert, dass Handlungsoptionen und Freiheitsgrade sichtbar werden und gestaltbare Zukunft in den Blick kommt, das gilt vor allem auch für die Beratung in Bezug auf die eigene Bildungslaufbahn.

19 Großmaß 2006, S. 488

20 ebd.

Für die Schullaufbahnberatung eignet sich die Definition von Schwarzer und Posse, demnach ist Beratung

„eine freiwillige kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und 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.“²¹

Beratung kann einen **Perspektivenwechsel oder eine Horizonsweiterung in Bezug auf die zu lösende Herausforderung bzw. das Problem** beim Ratsuchenden einleiten. Ist ein vierzehnjähriger Jugendlicher in Bezug auf seinen weiteren Bildungsweg unsicher, orientierungslos oder sonst wie beratungsbedürftig, so können Beratende die Perspektiven des Ratsuchenden, die manchmal eng mit widersprüchlichen Gefühlen, wenig zielgerichteten Gedanken oder ambivalenten Wahrnehmungen verbunden sind, durch Fragetechniken bzw. Methoden wie z. B. aktives Zuhören, zirkuläres Fragen, das Stellen der Wunderfrage oder der Verschlimmerungsfrage etc. einen Prozess der inneren Veränderung in der Problemsicht herbeiführen.

Differenz zwischen Beratung und Therapie

„Beratung ist dann angesagt, wenn die Ratsuchenden im Prinzip im Alltag handlungsfähig sind, das heißt über ausreichende Fähigkeiten zur Selbststeuerung verfügen, jedoch zu einem spezifischen Aspekt einen Klärungs- und Unterstützungsbedarf formulieren. Therapie ist für Situationen angemessen, in denen die betreffenden Personen in der Bewältigung ihres Alltags nachhaltig eingeschränkt sind.“²²



Kommunikationsangebote, die von der Intensität her vor der Beratung liegen, werden meist der **Betreuung und Begleitung** zugerechnet, dabei geht es um die Bewältigung von Alltagsaufgaben, z. B. Hilfestellung bei täglichen Hausaufgaben oder bei der Organisation von Lernaufgaben.

Beratung geht einen Schritt weiter und hilft bei der Bewältigung einer spezifischen Herausforderung oder eines für den Ratsuchenden relevanten Problems. Der Informationsanteil in der Beratung ist meist größer als in einer Therapie, da die ratsuchenden Jugendlichen für ihre Ziel- und Entscheidungsfindung relevantes Wissen und fundierte Informationen brauchen. So sollten Schüler- und Bildungsberater/innen z. B. für die Beratung in Bezug auf Bildungswegentscheidungen selbst einen guten Überblick über Möglichkeiten und Optionen für den Jugendlichen in der jeweiligen Region haben. **Therapie** wird dann notwendig, wenn tieferliegende Störungen, externe traumatische Erfahrungen,

21 Schwarzer/Posse 2005, S. 139 in Schnebel 2017, S. 15

22 Schiersmann/Thiel 2012, 23

multiple psychosoziale Problemlagen etc. die eigene Lebensbewältigung einschränken und selbständige Lösungen für die anstehenden Entwicklungs Herausforderungen und Problembewältigung nicht mehr alleine gefunden werden können.

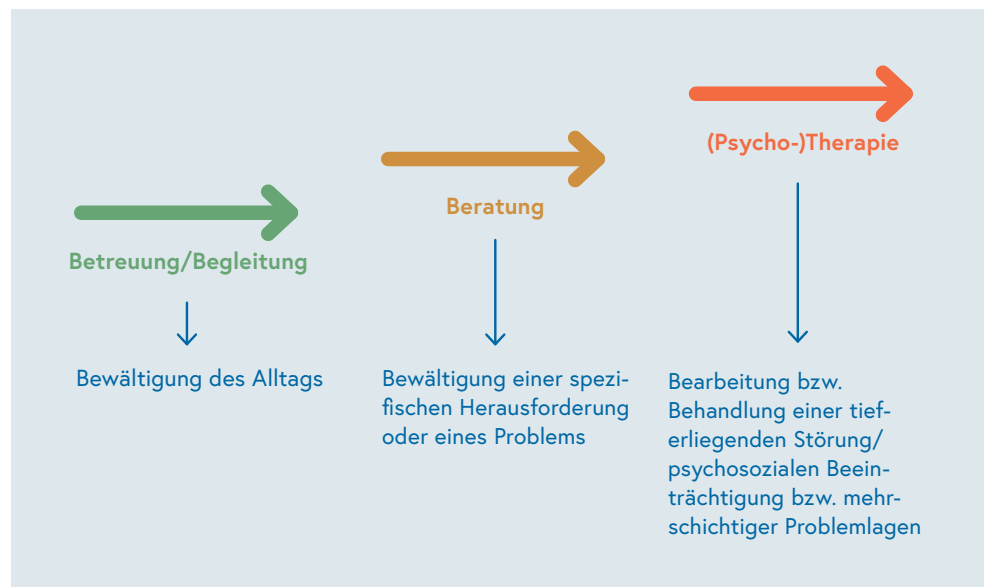


Abb. 2.3: Graduelle und inhaltliche Unterscheidung zwischen Betreuung/Begleitung, Beratung und (Psycho-)Therapie



Dadurch, dass in der Beratungssituation nicht nur die aktuelle Situation bzw. das aktuelle Anliegen angesprochen werden, sondern auch immer die **Vergangenheit** (Wodurch ist die Situation entstanden?) und die **Zukunft** (Wohin möchte ich kommen? Was soll sich ändern?) thematisiert werden, kommt die eigene Lebensbiografie ins Spiel. Beratung ermöglicht, einen Blick auf das bisherige Gewordensein und auf das zukünftige Werden der Person zu werfen und dafür die Zeit zu entschleunigen. Die psychosoziale Beratung berücksichtigt daher auch besonders die Veränderungsbereitschaft und die emotionale Dimension der spezifischen Situation. Durch das organisierte Kommunikationsangebot der Beratung, wird es möglich, „im Aushandeln von Optionen Gefühle anzusprechen und einzubinden“.²³ Die innerhalb der Beratung verwendete Kommunikation kann psychische Prozesse und damit Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Emotionsschemata der Heranwachsenden irritieren, anregen bzw. verändern, ohne direkt darauf einwirken zu können. Wie die ratsuchende Person damit verfährt, unterliegt den spezifischen Verarbeitungsformen und -mustern, die eng mit dem eigenen sozialen Gefüge (und dem kulturellen Habitus) in Verbindung stehen. Beratung bleibt stets ein Kommunikationsangebot und der Ratsuchende entscheidet, inwieweit er sich auf den Prozess einlässt und Veränderung bei sich selbst zulässt.

²³ Großmaß 2006, S. 491

2.3 Was wirkt und warum? Zu den Wirkfaktoren in der professionellen Beratung

Basierend auf einem reflektierten Menschenbild und einem in sich stimmigen Beratungsansatz gibt es weit übereinstimmende Erfahrungen zum konkreten Setting und zur konkreten Ausgestaltung einer gelingenden Beratungssituation. Zu den wichtigsten Aspekten in der Beratungssituation, die den Erfolg einer Beratung mitbestimmen, zählen:

- die **Qualität der Beziehung** zwischen Berater/in und ratsuchendem/r Schüler/in, die sich durch Vertrauen, Sicherheit, Empathie, Offenheit, Wertschätzung, Authentizität etc. zeigt
- die **Erwartungshaltungen und Einstellungen des Ratsuchenden** sowie seine Veränderungsbereitschaft in Bezug auf emotionale, motivationale und kognitive Muster und die entsprechenden Verhaltensweisen
- die **Passung der konkreten Beratungsmethoden** und des Beratungssettings mit den Bedürfnissen des Jugendlichen bzw. dem Wissen und der Erfahrung des Beratenden
- die **Fähigkeiten und Erfahrung auf Seiten des Beratenden**: Methodenkompetenz und Methodenvariabilität, Fähigkeit zur Aktivierung von Ressourcen und Potentialen zur Selbststeuerung des Ratsuchenden, reflektierter Umgang mit schwierigen Beratungssituationen, Kongruenz, Transparenz, Rollenklarheit etc.
- die **jeweiligen Bedingungen des sozialen Umfeldes** (Unterstützung durch Eltern, andere Lehrkräfte oder Peers)
- **Fragen des richtigen Beratungsortes und Beratungszeitpunktes** (ruhiges, entspanntes Ambiente, ausreichend Zeit und Entspanntheit der Situation)
- die **Sicherung der Nachhaltigkeit** der Einsichten und begonnenen Veränderungsprozesse in der Beratung, Verankerung der neuen Muster der Selbststeuerung durch längerfristige Begleitung



Bei Grewe findet sich eine Synopse der Wirkprinzipien in der Beratung:²⁴

| Grewe, 2000 | Grewe et al., 1994 |
|--|--------------------------------|
| Ressourcenaktivierung Prozessuale Aktivierung | Beziehungsperspektive |
| Intentionsveränderung | Klärungsperspektive |
| Intentionsrealisierung | Problembewältigungsperspektive |

Die Ressourcenaktivierung bestimmt demnach die Art und Weise der Veränderung und aktiviert den Beratungsprozess und seinen Fortschritt, während die Problemperspektive den Fokus auf die Veränderung und damit auf das WAS legt. In der Phase der Intentionsveränderung wird klärungs- und motivationsorientiert vorangegangen, indem Ziele, Bedürfnisse, Werte und damit ambivalente Situationen oder Konflikte angesprochen und

24 Vgl. Schiersmann/Thiel 2012, 31; Vgl. Grewe 2000

bearbeitet werden. Bei der Intentionrealisierung (dem früheren Prinzip der Problembewältigungsperspektive) wird auf die Umsetzung der Ein- und Absichten und damit der Ziele fokussiert.

Was für die Therapie gilt, soll auch für die Beratung Geltung beanspruchen:

„Woher sollen Kraft und Mittel für die Veränderung kommen, wenn nicht aus dem, was der Patient (hier: der Ratsuchende) und seine Lebenssituation bereits an Intentionen und Möglichkeiten mitbringen bzw. enthalten? Wenn man Veränderungen aus einer Problem- perspektive heraus betreiben will, geht man von einem grundlegenden Irrtum aus, nämlich dem, dass der Therapeut (hier: der Schüler- und Bildungsberater) es ist, der den Patienten (hier: Schüler/in) ändert. In Wirklichkeit ändert sich aber in einer erfolgreichen Therapie (hier: Beratung) der Patient (hier: Schüler/in) in Interaktion mit einem Anstöße gebenden und unterstützenden Therapeuten (hier: Berater).“²⁵

Was hier angesprochen wird, ist die Ressourcenorientierung in der Beratung, die davon ausgeht, **dass die Problembewältigung /-lösung im Ratsuchenden selbst liegt** und es vor allem Anstöße, Richtungsimpulse, bewusst herbeigeführte Irritationen und Perspektivenwechsel braucht, die den Prozess einer höheren Selbststeuerung und damit besseren Lebens- oder Situationsbewältigung einleiten.

2.4 Das Fundament professioneller Beratung



Um gut beraten zu können, ist es wichtig, dass sich Berater/innen bewusst sind, auf welcher Basis (schulische) Beratungsprozesse stattfinden. Wesentliche **Prinzipien als Fundament professioneller Beratung** können wie folgt zusammengefasst werden:

- **Freiwilligkeit:** Das Aufsuchen und die Inanspruchnahme der Beratung erfolgt freiwillig, ebenso die Umsetzung der gefundenen Lösungsansätze.
- **Unabhängigkeit und Unparteilichkeit:** Damit Berater und Ratsuchende gemeinsam eine passende Lösung finden können, braucht es zunächst die Unabhängigkeit und Unparteilichkeit des Beraters, vor allem dann, wenn in einem systemischen Ansatz mehrere relevante Personen (Eltern, Lehrer/innen, Peers) einbezogen werden. Der Berater soll stets unabhängig von Erwartungen und Aufträgen anderer agieren, Ziel ist es vielmehr, den Ratsuchenden zu mehr Autonomie und Verantwortungsübernahme für das Bearbeiten seines Anliegens bzw. Lösen seines Problems zu verhelfen.
- **Vertrauensverhältnis und Verschwiegenheit:** Ratsuchende Schüler/innen müssen sich sicher fühlen können, wenn sie Beratung aufsuchen, daher sind ein stabiles Vertrauensverhältnis und die notwendige Verschwiegenheit grundlegend für eine gelingende Beratung. Ist Gefahr in Verzug (Verdacht auf Missbrauch, Gewalt etc.),

25 Grewe 2000, S. 96

ist vom Schüler- und Bildungsberater jedoch die Schulpsychologie bzw. die Kinder- und Jugendhilfe einzubeziehen.

- **Professionalität:** Der Berater verfügt über die notwendigen fachlichen, sozialen und beraterischen Kompetenzen (letztere in Form eines breiten Methodenrepertoires) und hat idealerweise – in Bezug auf die Beratung für Bildung und Beruf – zudem einen sehr guten Überblick über grundsätzliche und regional zugängliche Bildungswege und -möglichkeiten. Zur Professionalität gehört auch die Fähigkeit, inter- bzw. multidisziplinär zu denken und zu arbeiten und auch fallführend bei Helferkonferenzen, bei denen alle am Schulstandort tätigen Unterstützungssysteme zusammenkommen, zu wirken. Eine empathische Grundhaltung, Fachwissen sowie eine breite Methodenkompetenz, die Integrität und Selbstreflexivität des Beraters sowie die Fähigkeit zur interprofessionellen Zusammenarbeit stellen die wichtigsten Eckpunkte der Professionalität der Beratenden dar.
- **Entscheidungs- und Verantwortungsgefüge:** Beratende müssen wissen, bei wem für welche Entscheidungen die Verantwortung liegt und welche Personen in den Beratungsprozess einbezogen werden müssen. Die Rolle der Eltern bzw. auch der Schulleitung sollte in der Praxis stets Beachtung finden.²⁶
- **Rollenklärung:** Die Rolle von Lehrkräften kann sich immer wieder als ambivalent erweisen. Lehrkräfte sind Funktionsträger innerhalb des Schulsystems und haben neben ihrer erzieherischen und lehrenden Tätigkeit auch die Aufgabe, Leistungen zu beurteilen und über den Aufstieg in die nächsthöhere Klasse und damit über weitere Bildungswege zu entscheiden. Für den Schüler- und Bildungsberater sind für den Moment der Beratung die dargestellten Aspekte der Lehrer/innenrolle aufgehoben. Seine Aufgabe ist es, seine herkömmliche Rolle als Lehrender kurzzeitig zugunsten einer orientierenden, informierenden oder problembezogenen Beratung aufzuheben und dem jungen Menschen dabei zu helfen, gangbare Wege für die Bearbeitung seines persönlichen Anliegens zu finden.
- **Zielsetzungen und Lösungsfindung in der Beratung:** Nicht der Berater findet stellvertretend für den Ratsuchenden Lösungen, sondern die Ziele und Lösungsstrategien werden in einem gemeinsamen Prozess unter Einbeziehung der eigenen Wünsche, der abzusteckenden Ziele, der vorhandenen Veränderungsbereitschaft und der relevanten Lebenswelt erarbeitet. Es geht schließlich um die **Steigerung der Selbstwirksamkeit**, um Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme für die konstruktive Bearbeitung des eigenen Anliegens, kurz um Selbstermächtigung, mehr Autonomie und erweiterte Handlungsoptionen.



Die nachfolgende Tabelle zeigt den Unterschied zwischen Unterricht und Beratung in Bezug auf Ziele, Lenkung des Prozesses, Verantwortung, Hierarchie und Redeanteile.

26 Vgl. auch Grewe 2015; Schnebel 2017, S. 17

| Unterschied | Unterricht | Beratung |
|-------------------------|--|---|
| Ziele | Durch Lehrpläne vorgegeben, von Lehrer/inne/n mitbestimmt | Diese werden zwischen dem Ratsuchenden und dem Beratenden ausverhandelt |
| Lenkung, Strukturierung | Durch Lehrer/in und schulische Settings bestimmt (Stundenplan, Fächer ...) | Lenkung und Strukturierung nur des Prozesses, aber nicht des Inhaltes |
| Verantwortung | Lehrkraft, Schule | Ratsuchender mit Unterstützung von außen |
| Hierarchien | Klare, institutionelle Hierarchien | Symmetrische, kooperative Struktur |
| Redeanteile | Je nach Unterrichtsform, meist hoher Anteil seitens der Lehrkraft | Hoher Redeanteil des Ratsuchenden |

Tabelle 2.1: Klärung des Unterschieds zwischen Unterricht und Beratung²⁷

2.5 Exemplarisches Schema für die (schulische) Beratung

Eine Beratung, wie sie in der Schüler- und Bildungsberatung durchgeführt wird, läuft idealtypisch nach einem bestimmten Schema ab, das vielfältig und nach Bedarf variiert werden kann. Prinzipiell geht es in dieser Beratung um die Bearbeitung eines Anliegens (z. B. im Bereich der Bildungslaufbahn) oder um die Bewältigung eines Problems (im psychosozialen/lebensweltlichen/institutionellen/persönlichen Bereich).



Tipp

Ein allgemeines Beratungsschema könnte so aussehen:

- 1. Anbahnung/Vorklärung/Vorbereitung eines Gesprächs:** Worin liegt der Klärungsbedarf? Was liegt vor bzw. steht an? Wie zeigt sich die Problemlage? Was ist das spezifische Anliegen, bei dem der Ratsuchende Hilfe braucht? Ist der/die Schüler- und Bildungsberater/in die richtige Person im Unterstützungsteam der Schule, um die Beratung durchzuführen?
- 2. Vereinbarung eines Termins/Ortes/des Beratungsprozesses:** Wann, wo und wie oft treffen sich Ratsuchender und Beratender? Wie sieht ein passendes Setting für die Beratung aus (nach dem Unterricht, nicht in der Pause, ...)? Wer sollte eventuell dabei sein (Eltern)? Welche Informationen könnten vorab wichtig sein?
- 3. Gemeinsame Analyse des Anliegens bzw. Problems:** Worin besteht genau das Anliegen bzw. das Problem? Wie ist es dazu gekommen? Was ist genau das Ziel der Beratung bzw. des Ratsuchenden? Wie ist der Informationsstand in Bezug auf das Anliegen? Welche Emotionen, Gedanken und Bewertungen sind mit dem Problem verbunden? Wurden schon Klärungen vorgenommen oder Lösungswege gesucht? Wie ist die Selbsteinschätzung des Ratsuchenden?

²⁷ Vgl. Schnebel 2017, S. 163

4. **Sammeln und Bewerten von Alternativen und Lösungsansätzen:** Wie könnte eine Lösung, eine Bewältigung des Problems oder Anliegens aussehen, so dass sie für den Ratsuchenden stimmig ist? Was genau sollte verändert werden? Was könnte, müsste der Ratsuchende tun, um die selbst gesetzten Ziele zu erreichen? Wer könnte bei der Lösung helfen? Wer müsste noch einbezogen werden? Wie würde eine gute Lösung aus Sicht des Ratsuchenden aussehen? Welche Interventionen braucht es auf Seiten des Beratenden, welches methodische Vorgehen ist zu wählen, um den Ratsuchenden optimal unterstützen zu können?
5. **Planung und Umsetzung der Lösung:** Welche Lösungen werden gemeinsam am zielführendsten erachtet und wie sehen die nächsten Schritte aus? Was erscheint am erfolgversprechendsten? In welche Lösungen fließt die meiste Energie, mit welcher Lösung fühlt sich der Ratsuchende am wohlsten? Braucht es einen Zeitplan? Welche Informationen unterstützen die Bewältigung des Anliegens? Wen braucht es noch dazu?
6. **Durchführung der geplanten Schritte, Umsetzung des strategischen Vorgehen:** Was will der Ratsuchende bis wann getan/erreicht haben? Was genau muss als nächstes in Angriff genommen werden? Woran misst der Ratsuchende seinen eigenen Erfolg? Woran erkennt der Ratsuchende selbst eine passende Lösung, welche Gefühle und Gedanken sind damit verbunden? Wie sähe ein veränderter bzw. wünschenswerter Zustand in Bezug auf das Anliegen aus? Wie kann der Beratende den Ratsuchenden immer mehr in seine eigene Verantwortung führen?
7. **Begleitung bei zielführenden Schritten und Absicherung der Nachhaltigkeit:** Nach den entscheidenden Schritten werden in einem Nachgespräch die Zielsetzungen, die Aktivitäten, die bisherigen Ergebnisse, aber auch die begleitenden Emotionen und Gedanken gemeinsam reflektiert. Was hat gewirkt, was weniger? Wo steht der Ratsuchende jetzt? Sind die eigenen Ziele erreicht, sind die Emotionen und Gedanken in Bezug auf das Anliegen konstruktiv verändert worden? Braucht er noch Beratung? Wie nachhaltig und passend ist die Entscheidung/Problembewältigung?

2.6 Grenzen der Beratung

Grundsätzlich soll eine Beratung in einer kooperativen, wertschätzenden Grundhaltung begonnen sowie durchgeführt und darauf vertraut werden, dass der Beratene die Unterstützung auch annimmt. Bei ihrer Hilfe zur Selbsthilfe stoßen Beratende doch auch immer wieder an Grenzen:

- a. Da alle Beratungsansätze sprachlich vermittelt sind, braucht es neben kommunikativen Fähigkeiten auf beiden Seiten eine entsprechende Sprachkompetenz, um einander zu verstehen. In interkulturellen Settings ist daher in der Beratungssituation besonders auf Verständlichkeit und Sprachgenauigkeit zu achten und im Bedarfsfalle (falls vorhanden) ein Dolmetscher beizuziehen.
Unterschiedliche (erst)sprachliche, kulturelle und geografische Zugänge können als Barrieren wirken, da es nicht immer leicht fällt, sich in andere soziale und kulturelle Milieus hineinzudenken und deren Denkwelten und Erfahrungswelten durchgängig



zu verstehen. Beratende müssen auch manchmal akzeptieren, dass Beratung nicht immer so gelingt, wie es für die Situation erwünscht und hilfreich wäre.

- b. Beratung basiert auf **Freiwilligkeit** und braucht damit den Ratsuchenden als aktiven und veränderungsbereiten Kooperationspartner. In der Beratung kann es dazu kommen, dass aufgrund von unbewusster Verweigerung und inneren Widerständen keine befriedigende Lösung gefunden oder nachhaltig angestrebt wird. Kooperations- und Lösungsangebote können also aufgrund einer (unbewussten) Veränderungsresistenz verweigert werden und in solchen Fällen kann eine Beratung auch ohne Erfolg und Schuldzuweisung beendet werden.
- c. **Schüler- und Bildungsberatung ist vor allem ein klärendes und orientierendes Beratungsangebot**, das in Anspruch genommen werden kann, wenn noch unklar ist, was die nächsten Schritte sind. Bei Beratungsfällen mit Verdacht auf Drogen-, (sexuellen) Missbrauch oder Gewalterfahrungen bedarf es des zeitnahen Weiterweisens an geeignete Beratungsstellen wie die der Schulpsychologie, des schulärztlichen Dienstes oder der zuständigen Kinder- und Jugendhilfe.

Beratende brauchen daher auch metareflexive Fähigkeiten, aufgrund derer sie schließlich mit Widerständen, Stagnationen, Rückschlägen oder fehlender Nachhaltigkeit der Beratungsergebnisse gut umgehen können. Diese Fähigkeiten helfen ihnen auch aufzuspüren, ob es noch weitere beraterische Angebote oder Interventionen braucht oder die Beratung zu einem Abschluss kommen sollte. Zudem sollten Beratende im Sinne einer reflektierten Professionalität gut auf die eigenen Ressourcen und Belastungskapazitäten schauen.

Literatur

- Bauer, Joachim** (2018): Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens. Random House, München.
- Bebenburg, Manfred v.** (2012): Wege aus einem Labyrinth ... oder: Wie Beratung gelingen kann. Ein Werkbuch für den psychosozialen Bereich. Fünf Reisen-Verlag, Neu-Ulm.
- Europäische Union:** Council Recommendations on key competences for lifelong learning. Brussels. Official Journal of the European Union. (2018/C 189/01)
- Grewe, Norbert** (Hg.) (2015): Praxishandbuch: Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele. Carl Link-Verlag, Köln.
- Großmaß, Ruth** (2006): Psychosoziale Beratung im Spiegel soziologischer Theorien. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 35, Heft 6, Dezember 2006, S. 485–505. Lucius Verlag, Stuttgart.
- Hammerer, Marika/ Kanelutti-Chilas, Erika/Melter, Ingeborg** (Hg.) (2013): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bertelsmann, Bielefeld.
- Holzkamp, Klaus** (1983): Grundlegung der Psychologie. Campus Verlag. Frankfurt am Main.
- Möller, Heidi/ Hausinger, Brigitte** (Hg.) (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich** (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz R., Busse S., Ehlert G., Müller S. (eds): Professionalität in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate (2016): Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Springer, Wiesbaden.

Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bertelsmann, Bielefeld.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2012): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Interdisziplinäre Beratungsforschung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Schnebel, Stefanie (2017): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 3. Auflage. Beltz, Weinheim, Basel.

Traininghandbook Fair Guidance. Facilitate access to education and the labour market through guidance for persons from disadvantaged groups. Projektbericht aus dem Erasmus+ Projekt „Fair Guidance“ www.fairguidance-project.eu [Download März 2019]

Wahl, Ariane (2012): Generische Prinzipien in der beruflichen Beratung – Konkretisierung und Fallbeispiel. In: Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (Hg.): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Interdisziplinäre Beratungsforschung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. S. 104–131

Zur Person

Andrea Fraundorfer, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, ehemalige Pflichtschullehrerin und derzeit Mitarbeiterin im BMBWF, Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung. Einschlägige Publikationen im Bereich Schulabbruch, Innovationen in Schulen, Begabungsförderung und psychosoziale Gesundheit.

3 Alle Lehrer/innen sind (auch) Berater/innen

Monika Perkhofer-Czapek

Beratung gilt in der pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Literatur als zentrales Handlungsfeld aller Lehrer/innen. Die professionelle Ausübung des Lehrberufs ist sowohl aus dienstrechtlicher als auch aus Sicht aktueller pädagogischer und lerntheoretischer Erkenntnisse ohne Beratungstätigkeit nicht möglich.²⁸



Im Rahmen ihrer Dienstpflicht müssen Lehrer/innen Erziehungsberechtigten und Schüler/innen für regelmäßige beratende Gespräche zur Verfügung stehen (SchUG §19, §62). Der Gesetzgeber schreibt dafür Einzelaussprachen und gemeinsame Beratungen zu Fragen der Erziehung, zum Leistungsstand, zu möglichen Bildungswegen bzw. zur Wahl von vertiefenden Pflichtfächern und zur Schulgesundheitspflege vor. Neben beratenden Gesprächen im Rahmen des Frühwarnsystems werden von allen Lehrerinnen und Lehrern z. B. auch Beratungen im Rahmen der Betreuung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), der Vorbereitung auf die mündliche Reifeprüfung oder der Kinder-Eltern-Lehrer (KEL)-Gespräche erwartet.

Beratungsanlass der im Kontext einer zeitgemäßen autonomiefördernden, lern- und schüler/innenzentrierten Unterrichtsgestaltung genannten Beratungstätigkeit ist die Unterstützung der individuellen Lernprozesse der Schüler/innen. Im Gegensatz zu den per Gesetz eingeforderten Beratungsgesprächen, die mit Erziehungsberechtigten und Schüler/inne/n außerhalb des Unterrichts in der Sprechstunde, bei Sprechtagen oder Elternabenden stattfinden, werden die beratenden Gespräche zum Lernprozess innerhalb der Unterrichtsstunde mit einzelnen Schüler/inne/n oder kleinen Gruppen geführt. Dieses Gespräch, das unmittelbar an die aktuelle Lernsituation der Schüler/innen anknüpft, ist eine Sequenz im didaktisch-methodischen Handlungsspektrum von Lehrer/inne/n im individualisierten Unterricht neben vielen anderen.

3.1 Verständnis von Beratung im Rahmen der Lehrer/innen-Professionalität

Schulische Beratung, die von allen Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, unterscheidet sich von professioneller Beratung in anderen Kontexten und hat eine eigene Professionalität. Dies liegt einerseits an der semiformalen Beratungskompetenz und der Rollenpluralität von Lehrer/inne/n und andererseits an der Verstrickung der Beratungs-

28 Vgl. Perkhofer-Czapek und Potzmann 2016, 99–141

tätigkeit in die besonderen strukturellen Bedingungen der Institution Schule. Wesentliche Prinzipien eines professionellen Beratungsverständnisses im außerschulischen Bereich sind in der Schule nicht gegeben – wie z. B. Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertraulichkeit, Verschwiegenheit, symmetrische Beziehung, Zeit.

Folgende Übersicht stellt Besonderheiten schulischer Beratung den Merkmalen professioneller außerschulischer Beratung gegenüber:²⁹

| Schulische Beratung | Außerschulische Beratung |
|---|---|
| Lehrer/innen sind (meist) keine ausgebildeten Berater/innen. | Berater/innen sind speziell ausgebildet (z. B. in methodengeleiteter, theoretisch fundierter Gesprächsführung). |
| Es besteht ein Machtgefälle zwischen beratenden Lehrer/innen und zu beratenden Schüler/innen. Wenn Beratung nicht greift, könnten Sanktionen folgen. | Es besteht ein horizontales Verhältnis und eine symmetrische Beziehung zwischen Berater/innen und Ratsuchenden. |
| Lehrer/innen können die Verantwortung zur Lösung von Problemen nur eingeschränkt an Schüler/innen abgeben. | Die Verantwortung für die Lösung des Problems und deren Umsetzung liegt bei den Ratsuchenden. |
| Beratungsgespräche sind mitunter angeordnet (z. B. Beratungen im Rahmen des Frühwarngesprächs). | Die Inanspruchnahme von Beratung ist freiwillig. |
| Lehrer/innen als Berater/innen begegnen zu beratenden Schüler/innen auch in anderen Rollen gegensätzlicher Orientierung (z. B. als Beurteiler/in, Instruktor/in). | Berater/innen begegnen den Ratsuchenden nur in dieser Rolle. |
| Beratende Lehrer/innen müssen den Rollenwechsel sich und den zu beratenden Schüler/innen vor der Beratung bewusst machen. | Es bedarf keiner Rollenklärung. |
| Anzustrebende inhaltliche Ergebnisse sind curricular vorgegeben. | Inhaltliche Ergebnisse stehen zu Beginn des Prozesses noch nicht fest. |
| Beratungen finden häufig unter Zeit- und Handlungsdruck sowie unter wenig beratungsfreundlichen Rahmenbedingungen statt. | Beratungen finden unter beratungsfreundlichen Rahmenbedingungen statt (Zeit, Ruhe, Beratungsraum, ...). |

Tabelle 3.1: Unterscheidung schulische und außerschulische Beratung

Beratung, die von allen Lehrer/innen im Rahmen ihrer Profession an der Schule erwartet wird, stellt eine spezifische Verhaltens- und Kommunikationsform dar, die eine lernförderliche, schüler/innenorientierte Schulkultur prägt und die Umsetzung zeitgemäßer pädagogischer Konzepte unterstützt. Die professionellen Ansprüche schulischer Beratung beziehen sich vor allem auf eine beratungsorientierte Grundhaltung und eine auf elementarer Beratungs-Kompetenz basierende Gesprächsführung.

29 Vgl. Schnebel 2017, 27–31



3.2 Beratung im Verständnis einer spezifischen Haltung

Beratung im Verständnis einer spezifischen Haltung ist nicht auf punktuelle Beratungssituationen beschränkt, die einsetzt, wenn das Lernen nicht funktioniert oder es Probleme zu lösen gibt. Sie durchzieht als unverzichtbare Voraussetzung für die Gestaltung einer lernförderlichen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung den gesamten schulischen Alltag.

Merkmale beratungsorientierter Haltung:

- Personenzentrierung – z. B. Wertschätzung, Respekt, Achtsamkeit, einführendes Verstehen, Ermutigung, Perspektivenübernahme, Zutrauen, Vertrauen, Empathie, bedingungslose positive Zuwendung
- Lösungs- und Ressourcenorientierung – z. B. die Arbeit an Lösungen erhält gegenüber der Beschäftigung mit dem Problem mehr Raum; als Grundlage für Lösungsansätze dienen bereits vorhandene Fähigkeiten, Stärken oder Erfolge der zu beratenden Schüler/innen; Fehler werden als Lerngelegenheiten gesehen
- Zurück-Haltung – z. B. Akzeptieren des Verantwortungsbereiches der Schüler/innen; Vertrauen in deren Eigenverantwortlichkeit; Zuhören statt Belehren; Offenheit und Lernbereitschaft in Bezug auf unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen der Schüler/innen (Perspektivenwechsel) – „sowohl – als auch“ statt „richtig – falsch“; Vermeiden von vorschnellen fertigen Lösungsvorschlägen

3.3 Beratung im Verständnis eines Gesprächs

Schulische Beratungsgespräche bewegen sich auf einem Kontinuum der drei Beratungsdimensionen Informieren – Steuern/Anleiten – Begleiten/Hilfe zur Selbsthilfe, die es gilt, im Sinne der Stärkung von Eigenverantwortung und Ermöglichung von Autonomie- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler/innen, möglichst ausbalanciert einzusetzen.³⁰

Alle drei Beratungsdimensionen finden auf Basis beratungsorientierter Haltung (s.o.) Anwendung. Somit überwiegen sprachliche Kommunikations- und Orientierungsmuster, die sich wesentlich von denen des traditionellen Kerngeschäfts „Be-Werten“ und „Be-Lehren“ im Sinne von „Ich bin Wissende/r! – Ich sag dir, wie’s geht!“ unterscheiden.

Informieren bzw. Anleiten basierend auf beratungsorientierter Haltung bedeuten z. B. Vorschläge bzw. Angebote zu machen, Möglichkeiten aufzuzeigen, Empfehlungen bzw. Einladungen auszusprechen oder Gedanken bzw. Ideen zu teilen. Es geht darum, den Handlungsspielraum der ratsuchenden Schüler/innen zu erweitern und ihnen Möglich-

30 Vgl. Schnebel 2017, 19–21

keiten aufzuzeigen, die sie – wenn sie diese als sinnvoll bzw. erfolgversprechend erachten – erproben bzw. verfolgen *können* – oder auch *nicht*.

Kommunikationsmuster der Beratungsdimension „Begleiten/Hilfe zur Selbsthilfe“ – insbesondere im Rahmen der Lernprozessberatung während der Unterrichtsstunde – können z. B. sein:

- Aufmerksames Zuhören: „Habe ich richtig verstanden, dass ...?“
- Paraphrasieren, Ordnen und Zusammenfassen von schülerseitigen Gedanken bzw. Überlegungen: „Ich habe verstanden, dass du ...“
- Auffordern, laut zu denken: „Was überlegst du gerade? Lass mich bitte mitdenken!“
- Fragen nach Erkenntnissen: „Was war jetzt hilfreich für dich?“
- Fragen zum Prozess: „Wie bist du vorgegangen, als du ...?“
- Fragen nach Ressourcen: „Wer oder was könnte dich dabei unterstützen?“
- Fragen nach subjektivem Verständnis: „Was meinst du mit/verstehst du unter ...?“
- Einholen von Selbsteinschätzungen: „Mit Blick auf die Qualitätskriterien – wie schätzt du selbst deine Arbeit ein?“
- Positives in Erinnerung rufen: „Wie bist du vorgegangen, als du das geschafft hast?“, „Was hat dir damals geholfen?“, „Was hat sich bewährt?“
- Aufzeigen einer Zukunftsperspektive/Bilden von Hypothesen: „Angenommen, dieses Problem ist geklärt, was wäre anders?“, „Stell dir vor, du ...“



3.4 Herausforderung und Chance

Das Handlungsfeld „Beraten“ stellt für viele Lehrer/innen eine große Herausforderung dar. Dies liegt u. a. an den strukturellen Rahmenbedingungen, in denen Beratung eingebettet ist, der gegensätzlichen Orientierung zu anderen Handlungsfeldern wie (be-)lehren bzw. summativ beurteilen und nicht zuletzt an mangelnder Fort- und Ausbildung sowie Unkenntnis über das konkrete Aufgabenfeld.

Diese Gegebenheiten sind dafür verantwortlich, dass Lehrer/innen Beratungsgespräche eher vermeiden bzw. weitgehend im sicheren „Be-Lehrer/innen-Modus“ bzw. im bewertenden „Richtig-falsch-Modus“ und auf Basis eigener Erfahrung führen. Dementsprechend unterstützend für das Ausüben der allen Lehrer/innen im Rahmen ihrer Profession zumutbaren Beratungstätigkeit ist das Wissen über und die reflexive Auseinandersetzung mit beratungsorientierte(n) Verhaltens- und Kommunikationsmuster(n) und spezifische(n) Rahmenbedingungen von Beratung an der Schule. Zudem ist es förderlich und entlastend für Lehrer/innen zu wissen, für welche Beratungsanliegen sie als Vertrauensperson erste Ansprechpartner/innen für Schüler/innen und Eltern sind, die Beratungsverantwortung jedoch bei qualifizierten Spezialist/innen/en liegt – bei Schüler- und Bildungsberater/innen/en oder Schulpsycholog/innen/en.³¹

31 Perkhofer-Czapek und Potzmann 2016, 271–296

Die Chance, dem Thema „Beratung“ bzw. „Alle Lehrer/innen sind (auch) Berater/innen“ an der Schule Raum und Gewicht zu geben, liegt darin, dass dies ein wertvoller Impuls und eine wesentliche Grundlage für unterschiedlichste schul- und unterrichtsentwicklerische Vorhaben zur Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit sein kann.

Es ist anzunehmen, dass eine beratungsorientierte Haltung und beratungsorientierte Kommunikationsmuster aller Lehrer/innen nicht ausschließlich auf Beratungssituationen beschränkt bleiben, sondern insgesamt eine lernförderliche, schüler/innenorientierte Schulkultur prägen und das Umsetzen zeitgemäßer pädagogischer Konzepte wie Individualisierung, Stärkenorientierung und formative Rückmeldung unterstützen.

Literatur

Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate (2016): Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel. Heidelberg: Springer-Verlag.

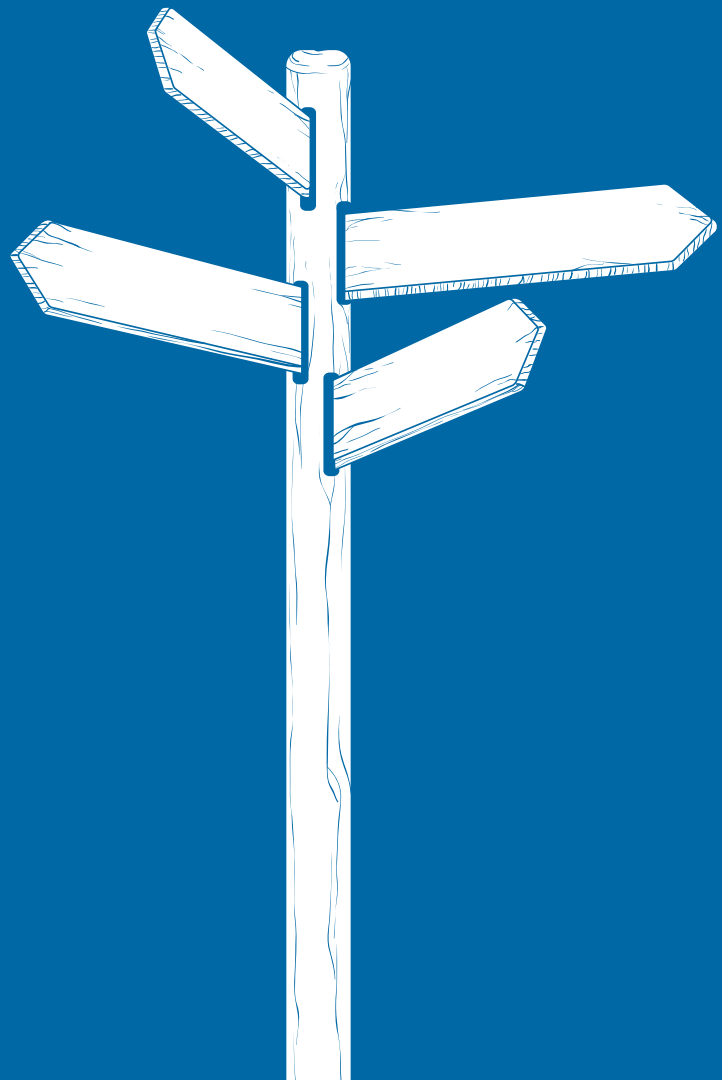
Schnebel, Stefanie (2017): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Zur Person

Monika Perkhofer-Czapek, Mag. Dr., Lehrerin am Laaerberg Gymnasium in Wien; Mitarbeiterin im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu den Themen Begabungs- und Begabtenförderung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Teil B

Hintergrund- informationen zur Laufbahn- und Bildungsberatung



4 Berufsentscheidungen fundiert treffen – theoretische und praktische Ansätze im Kontext von ibobb

Michaela Marterer

Im Zentrum dieses Beitrages stehen theoretische Begründungen, wie Berufsentscheidungen vor sich gehen können und wodurch sie beeinflusst werden. Seit den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts beschäftigt sich die Forschung zunehmend mit diesem Thema. Im Abschnitt 3 werden beispielhaft einige Erklärungsansätze aus diesem Forschungsbereich dargestellt.

Zur Interpretation und zur Ableitung von Handlungsempfehlungen zur Bildungs- und Berufsberatung ist es unerlässlich, diese Theorien mit den Situationen in Verbindung zu setzen, in denen sich Schülerinnen und Schüler gerade befinden. Einen kurzen Überblick über Transitionsphasen, Schnittstellen und Übergänge im sehr vielschichtig gegliederten österreichischen Bildungssystem, die Entscheidungen erfordern, bietet der Abschnitt 1.

Der Abschnitt 2 ordnet die Funktion der Schüler- und Bildungsberatung in den Rahmen des Konzeptes **ibobb** – Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf – ein, auch mit Bezug auf die österreichische **Lifelong Guidance Strategie** als Element der Strategie für lebensbegleitendes Lernen in Österreich LLL:2020. Diese Betrachtung ist wesentlich, um die Rolle der Schüler- und Bildungsberatung im Kontext des gesamten Bildungs- und Berufsentscheidungsprozess einzuordnen.

In Hinblick auf tiefgreifende Veränderungen im Zielfeld aller Bildungs- und Berufsberatungen, letztlich der Welt der Arbeit, der Berufe als Teil des Lebens, haben Berufswahltheorien in den letzten Jahren das Spektrum der erforderlichen Kompetenzen zur Entscheidungsfindung erweitert. Eine zentrale Rolle nehmen dabei die sogenannten „**Career Management Skills**“ (CMS) ein. Die Entwicklung von dem Konzept der Berufswahlreife hin zu CMS werden im Abschnitt 4 dargestellt und reflektiert.



Theorien zur Berufswahl sind nie Selbstzweck. Sie sollen Hintergrund, Erklärung, Unterstützung dazu bieten, in der Praxis begründete Beratungsansätze zu wählen, unter Bedachtnahme auf die jeweiligen Situationen, in denen sich Jugendliche befinden und auf deren Kontext. Dazu werden im Kapitel 5 einige Ableitungen dargestellt und Anregungen formuliert. Detaillierte Ausführungen dazu sind den weiteren Beiträgen in dieser Handreichung zu entnehmen.

4.1 Transitionsphasen und Bildungsübergänge: Chancen und Herausforderungen!

Das Bildungssystem in Österreich ist differenziert und bietet Schülerinnen und Schülern eine Vielfalt von möglichen Ausbildungen und damit eine Vielfalt von Chancen.

Bedingt durch die Struktur des österreichischen Bildungssystems stehen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern vom ersten Eintritt in außerfamiliäre Einrichtungen bis zur Sekundarstufe II mindestens drei Mal vor der Herausforderung, Entscheidungen zu treffen, die die individuellen Bildungs- und Berufsverläufe mitbestimmen und durchleben mindestens vier der unten angeführten Transitionsphasen im schulischen Kontext:

Transitionsphasen 1 und 2: Kindergarten – Volksschule – Neue Mittelschule/AHS Unterstufe

Neben dem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule (Transitionsphase 1) ist die Transition von der Volksschule zur (Neuen) Mittelschule oder zur allgemein bildenden höheren Schule (AHS) (Transitionsphase 2) zu nennen.

Eine spezifische Situation findet sich nach der 8. Schulstufe in der AHS Langform. Rund 40% – je nach Schulstandort – wechseln nach der 8. Schulstufe in eine andere Schulart.

Transitionsphase 3: Die Schulpflicht erfüllen – die 9. Schulstufe als besondere Herausforderung

Eine besondere Herausforderung stellt die Transition in die 9. Schulstufe dar. Sofern das 9. Schulbesuchsjahr aus unterschiedlichen Gründen nicht bereits mit der 8. Schulstufe absolviert ist, haben Schülerinnen und Schüler folgende Möglichkeiten:

Sie besuchen weiterhin eine AHS, eine Polytechnische Schule oder eine der mittleren oder höheren berufsbildenden Schulen folgender Bereiche: technisch, gewerblich und kunstgewerblich, kaufmännisch, wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode, Kunst und Gestaltung, Produktmanagement und Präsentation, Sozialberufe, Land- und Forstwirtschaft, Elementarpädagogik, Sozialpädagogik, Fachschule für pädagogische Assistentinnen und Assistenten.

Hochdifferenziert ist die oben angeführte Berufsbildung, die mit der parallelen Möglichkeit der dualen und schulischen Berufsbildung ein Stärkefeld der Bildungslandschaft in Österreich darstellt.

Um die Herausforderungen für Beratung an den Transitionsphasen einschätzen zu können, ist es unerlässlich, sich mit einigen Zahlen aus den Statistiken zu beschäftigen:³²

32 Vgl. Dornmayr/Nowak 2018

Im Schuljahr 2016/2017 besuchten 24,2% der Schülerinnen und Schüler der 10. Schulstufe eine allgemein bildende höhere Schule (AHS) und 75,8% befanden sich in einer beruflichen Erstausbildung. 36% besuchten die Berufsschule, 13,1% eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) und 26,4% eine berufsbildende höhere Schule (BHS). Im europäischen und internationalen Vergleich liegt Österreich damit immer unter den Spitzenreitern.

Auch wenn in Österreich von einer Stärke des beruflichen Erstausbildungssystems mit den beiden Möglichkeiten der vollzeitschulischen beruflichen Erstausbildung auf der Sekundarstufe II und der dualen Berufsausbildung (Lehre) gesprochen werden kann, stellt diese parallele Existenz für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern oft eine Herausforderung dar.

Als grundlegende Unterscheidungen zwischen beiden berufsbildenden Systemen auf Basis der curricularen Strukturen können folgende Merkmale genannt werden³³

1. *Das Verhältnis der Lernorte „Schule“ oder „Unternehmen“*

„Schule“ ist – abhängig von der beruflichen Ausbildung – zu rund 80–90% der Lernort in einer BMHS und wird bis zu 10–20% in Unternehmen durch Praktika ergänzt. In der dualen Berufsausbildung (Lehre) verbringen Jugendliche rund 80% ihrer Ausbildung am Lernort „Unternehmen“ und 20% ergänzend in der Berufsschule.

2. *Das Verhältnis der Lernmethoden: „fachpraktisch“ zu „fachtheoretisch“*

80–85% Arbeitsintegriertes Lernen und fachpraktischer Unterricht (z. B. in Werkstätten) als praktisch orientierte Lernmethode (abhängig vom Beruf) stehen rund 5–10% fachtheoretischen Fächern in der dualen Berufsausbildung (Lehre) gegenüber. In der BMS ist der Anteil der praktischen Lernmethode mit 30–45% etwas höher als in der BHS, die ebenfalls abhängig von den Berufsfeldern 20–42% praktischen Teil aufweist. Ergänzend finden sich fachtheoretische Lernmethoden in der BMS mit rund 10–15% und in der BHS mit rund 20–35%.

3. *Allgemeinbildender Unterricht:*

Entsprechend der Ausbildungsart und abhängig vom Berufsfeld bzw. vom Beruf finden sich in der dualen Berufsausbildung (Lehre) rund 5% allgemeinbildender Unterricht in den Curricula, in der BMS 30–40% und in der BHS 30–45%.

Es ist auf die spezifische Situation hinweisen, dass zur Erfüllung der Schulpflicht das erste Schuljahr einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS), aber auch einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) oft als Alternative zur Polytechnischen Schule gesehen und absolviert wird. Diese Tatsache spiegelt sich in den Statistiken der Schulabbrüche bzw. Schulwechsel vor Beginn des 2. Schuljahres in der Sekundarstufe II wider.³⁴

33 Vgl. Schlögl/Stock/Mayer 2019

34 Vgl. Dornmayr/Nowak 2018

Transitionsphase 4: Schulabbruch – Schulwechsel

29,8% verlassen eine BMS, 16,9% eine BHS vor Beginn des 2. Schuljahres. Zählt man jene 10,8% von Schülerinnen und Schülern dazu, die eine AHS Oberstufe vor Beginn des 2. Schuljahres verlassen, kann man statistisch gesehen davon sprechen, dass sich nach Erfüllung der Schulpflicht insgesamt fast ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler in Form eines Schulabbruches in einen weiteren Übergang begeben. Das kann der Wechsel einer Schule sein oder der Eintritt in eine duale Berufsausbildung (Lehre).

Weitere Wechsel und Abbrüche ab der 10. Schulstufe sind statistisch gut erfasst und so kann, je nach Gesamtdauer der jeweiligen Schulart von bis zu 45% gesprochen werden, die sich während der Sekundarstufe II in Situationen von Abbrüchen und Schul- und Ausbildungswechseln befinden. Über alle Schularten gesehen verlässt jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler die erst gewählte Schulart der Sekundarstufe II ohne Abschluss. Diese Entscheidungen ziehen weitere Transitionsphasen und Übergänge nach sich.

Betrachtet man die Statistik, so bedeutet das auch, dass der Weg in die duale berufliche Ausbildung nicht nur über die Polytechnische Schule führt, sondern über andere Schulen in der Sekundarstufe II. Fast ein Viertel der Personen, die nach Abschluss einer Neuen Mittelschule eine BMS besucht haben, und knapp 10% der Personen, die eine BHS besucht haben, befinden sich nach 18 Monaten in einer dualen Ausbildung (Lehre).³⁵

Andererseits weisen ca. 32% der Lehranfängerinnen und Lehranfänger als letzte besuchte Schulart eine Polytechnische Schule (PTS) auf. Da die PTS – abgesehen von der Allgemeinen Sonderschule – die einzige Schulart ist, die verbindlich auf der 9. Schulstufe eine strukturierte Berufsorientierung und Berufsvorbereitung anbietet, heißt dies, dass ca. zwei Drittel aller Lehranfängerinnen und Lehranfänger eine Lehre beginnen, ohne dafür im letzten Schuljahr davor für diesen Übergang in eine betriebliche Ausbildung eine Vorbereitung erfahren zu haben.

Transitionsphase 5: Übergangsphase nach Absolvierung einer Schule auf Sekundarstufe II

Als weitere Übergangsphase ist die Transition nach kurz vor- bzw. nach Absolvierung der AHS oder der beruflichen Erstausbildung zu nennen.

Rund 84% der Absolventinnen und Absolventen einer AHS befinden sich 18 Monate nach ihrer Matura in einer weiterführenden Ausbildung (Statistik

³⁵ Vgl. Wanek-Zajic 2015

Austria BibEr 2018). So steht vor allem die Wahl des Studienfaches und ob sie dieses an einer Fachhochschule oder einer Universität studieren möchten im Vordergrund. Ca. 10 % der AHS-Absolventinnen und -Absolventen befinden sich 18 Monate nach der Matura in einer sogenannten „erwerbsfernen“ Situation. Das können durchaus bewusst gewählte Stationen sein, Volontariate, Sozialdienste etc., es deutet jedoch auch darauf hin, dass eine nicht geringe Anzahl von Maturantinnen und Maturanten eineinhalb Jahre nach der Matura noch keine Orientierung für Bildung oder Beruf gefunden hat. Für BHS-Absolventinnen und -Absolventen beträgt dieser Prozentsatz 7%.

Die Statistik zum Arbeitsmarktstatus 18 Monate nach Bildungsabschluss zeigt auch, dass sich nach einer BHS-Matura fast die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen (48%) für eine weitere Ausbildung entschieden, der überwiegende Teil davon für eine Universitätsausbildung und 42% sind erwerbstätig.

Hier zeigen sich Unterschiede in den Schularten. 46% der HTL-, 37% der HAK- und 33% der HLW-Absolvent/inn/en sind erwerbstätig und 41% der HTL, 52% der HAK und 50% der HLW sind in weiterer Ausbildung.

44% der BMS-Absolvent/inn/en sind in Ausbildung und rund 39% in Beschäftigung. Neben der Ausbildung und Erwerbstätigkeit finden sich die Absolventinnen und Absolventen auch arbeitslos beim AMS vorgemerkt oder in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen.

4.2 Das Ganze sehen! ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Lebenslanges Lernen bzw. lebensbegleitendes Lernen haben sich in den letzten Jahrzehnten in unserer Gesellschaft etabliert und sind für individuelle Berufs- und Bildungslaufbahnen unbestrittene Voraussetzung.

Der Europäische Rat und die Europäische Kommission haben im Jahre 2004 die „Erste Entschließung über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“ verabschiedet und damit die lebensbegleitende Beratung als relevanten Bereich vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens integriert.

Im europäischen Kontext finden sich Begriffe wie „**Career Guidance**“, „**Lifelong Guidance**“ oder „**Guidance and Counselling Services**“.

Die zentralen bildungspolitischen Ziele im Bereich Guidance in Österreich sind in der nationalen **Lifelong-Guidance-Strategie** (LLG Strategie) festgelegt. Sie stellt einen allgemeinen Rahmen für die Weiterentwicklung von Bildungsberatung und Berufsberatung

als integralen Bestandteil der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL-2020) dar. Lifelong Guidance spielt eine zentrale Rolle und ist eine der fünf wichtigsten strategischen Leitlinien der Strategie mit folgenden Zielen:

- Implementierung der Grundkompetenzen in allen Curricula
- Fokus auf Prozessorientierung und Begleitung
- Professionalisierung der Berater/innen, Trainer/innen
- Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen
- Zugang verbreitern – Angebote für neue Zielgruppen schaffen

In der LLL Strategie 2020 findet sich die Einbindung der Guidance Elemente insbesondere in Aktionslinien, die auf Chancengerechtigkeit in Bildungsprozessen abzielen. Der englische Terminus „Guidance“ wird in Österreich mit „**Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf**“ (**ibobb**) umschrieben, um die vielfältige, ganzheitliche und umfassende Dimension dieses Leistungsbereiches im Rahmen von Konzepten des Lebenslangen Lernens, der Beschäftigungsentwicklung und der sozialen Gemeinschaft klar zu positionieren.³⁶

Darunter werden sowohl Maßnahmen in der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung verstanden als auch sämtliche Maßnahmen, die Personen aller Altersgruppen und in jedem Lebensabschnitt bei der Wahl ihrer Ausbildung und ihres Berufs, wie auch bei ihrer Karriereplanung unterstützen. Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf stellen ein Gesamtkonzept in der Berufsorientierung dar. Dazu eine kurze Erläuterung der Begriffe:³⁷



- **Information** dient der Wissensvermittlung, Wissensergänzung zum vermittelten bzw. vorhandenen Wissen (Additivum) und Wissensvertiefung (Verständnis).
- **Beratung** beinhaltet jede klärende, orientierungserleichternde, katalysatorische Vorgangsweise, bei der das Problemfeld exploriert, strukturiert (oft durch Einsatz wissenschaftlich fundierter Diagnostik), auf den Problemkern fokussiert und hinsichtlich der Ziele bzw. Zielverhaltensweisen analysiert wird. Wichtig ist ressourcenerschließendes bzw. kompensatorisches Vorgehen.
- **Orientierung** wird in diesem Zusammenhang als Bezeichnung von pädagogischen Maßnahmen verwendet, die in vielfältiger, prozesshafter Weise verschiedene Methoden zur Reflexion eigener physischer, kognitiver und mentaler Voraussetzungen zur Bildungs- und Berufswahl mit Information und Überblick über Möglichkeiten der Ausbildung und des Berufszuganges verbinden. Orientierung dient zur Stärkung fokussierter Wahrnehmung entscheidungsrelevanter Daten, Fakten und Entwicklungen und deren Interpretation in Hinblick auf individuelle Lebenspläne. Orientierung führt zum Denken in Alternativen und zur Fähigkeit, bewusst reflektierte Entscheidungen zur Bildungs- und Berufswahl zu treffen.
- **Begleitung** ist jede längerfristige, fachliche Anteilnahme an einem Entwicklungsprozess, wobei hauptsächlich durch Feedback-Methoden eine Verbesserung der

³⁶ Vgl. Härtel/Krötzel 2008

³⁷ Vgl. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/ibobb.html>

Steuerungsfähigkeit des Individuums bzw. Subsystems oder Systems erreicht wird. Anwendungsfelder sind z.B. Supervision, begleitende Evaluation, Coaching etc.

→ **Förderung** ist ebenfalls eine längerfristige, fachliche Anteilnahme an einem Entwicklungsprozess, wobei es hier vor allem um die Entwicklung genau beschriebener Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten geht und die Rolle der Betreuerin/Lehrerin bzw. des Betreuers/Lehrers insbesondere die direkte Vermittlung von Kompetenzen umfasst.

Fragen der bestmöglichen Weiterentwicklung und Koordination von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf stehen im Mittelpunkt der österreichischen und europäischen Strategieentwicklung für Lifelong Guidance.

4.3 Berufswahltheorien

Das Spektrum an Theorien, Erklärungsansätzen und Modellen zur Berufswahl ist vielfältig. Ebenso vielfältig sind Ansätze zur möglichen Klassifikation. Mit der Frage, wie eine Berufswahl beim Menschen getroffen wird, beschäftigen sich unterschiedlichste Disziplinen. Diese prägen mit ihrem unterschiedlichen Blickwinkel die Ausrichtung und Ausprägung der jeweiligen Theorien. Auch lassen sich zeitliche Präferenzen im kurzen geschichtlichen Abriss erkennen, die sich durch den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel erklären lassen.

Ein ausführlicher Überblick über Berufswahltheorien findet sich bei Mosberger et al. im „Praxishandbuch Theorien der Bildungs- und Berufsberatung“. Die Darstellungen schließen (da sie sich auf eine Publikation von Nowak 2002 beziehen) Theorien bis Beginn der frühen 2000er Jahre ein. Die verwendete Klassifikation bietet jedoch einen sehr guten Überblick, sodass diese in Kürze zusammengefasst dargestellt wird:

Psychologische Ansätze

Bei den psychologischen Ansätzen liegt das zentrale Interesse auf den persönlichen, individuellen Merkmalen und Prozessen, die die Berufswahl beeinflussen. Es finden sich vor allem entwicklungspsychologische Ansätze und vereinzelt auch differenzialpsychologische und tiefenpsychologische Ansätze.

Zur Veranschaulichung als Beispiel: „Selbstkonzept-Theorie nach Super“

Die berufliche Entwicklung beschreibt Super in fünf Stadien³⁸ in denen er soziale, intellektuelle, aber auch psychodynamische Faktoren nennt, die die berufliche Entwicklung beeinflussen:

38 Vgl. Seifert 1977, S. 186f, zitiert nach Mosberger et al. 2012

1. **Stadium des Wachstums** (von der Geburt bis ca. zum 14. Lebensjahr): Die Faktoren Phantasie (4 bis 10 Jahre), Interesse (11 bis 12 Jahre) und Fähigkeiten (13 bis 14 Jahre) beeinflussen die berufliche Entwicklung.
2. **Stadium der Erkundung** (15. bis 24. Lebensjahr): Beim Durchlaufen des Versuchsstadiums (15 bis 17 Jahre), des Übergangsstadiums (18 bis 21 Jahre) und im Erprobungsstadium (22 bis 24 Jahre) nähern sich die Personen dem Berufsleben an. Dabei spielen schulische und berufliche Erfahrungen, vorübergehende Beschäftigungen, Freizeitaktivitäten etc. eine zentrale Rolle.
3. **Stadium der Festlegung** (25. bis 44. Lebensjahr): Die Personen streben eine dauerhafte Position im persönlich ausgewählten Berufsfeld an (31 bis 44 Jahre). In der Phase des Versuchs (25 bis 30 Jahre) kann es dabei noch zu Stellungswechseln kommen.
4. **Stadium der Aufrechterhaltung** (45. bis 64. Lebensjahr): Der gefundene feste Platz in der Arbeitswelt wird in diesem Stadium gehalten.
5. **Stadium des Abbaus** (nach Vollendung des 65. Lebensjahrs): In diesem Stadium wird versucht, die Arbeit an die abnehmende Arbeitsaktivität anzupassen bzw. sich in weiteren Schritten aus der Arbeitswelt zurückzuziehen.

Soziologische Ansätze

Diese Ansätze fokussieren auf soziale Einflussfaktoren und weisen meist milieutheoretische Ansätze auf. Die Berufswahl ist somit nur dem Anschein nach eine subjektive Entscheidung, in der Realität hängt sie u. a. von familiären Verhältnissen oder der wirtschaftlichen Lage ab, auf die die einzelne Person nur geringen Einfluss hat. Somit wird der Berufswahlprozess in seiner Gesamtheit betrachtet.

Zur Veranschaulichung als Beispiel: „Berufswahlforschung nach Bolder“ (1987)

Bolder zieht aus seinen Untersuchungen zwei Schlussfolgerungen:³⁹ Das Milieu beeinflusst die Wahrscheinlichkeit der Bildungs- und Berufswahl.

1. Je stärker eine Person bzw. deren Familie „in einem arbeitertypischen Bildungs- und Stellungsmilieu verhaftet ist, desto unwahrscheinlicher ist die Wahl einer weiterführenden Schule, deren Sinnhaftigkeit mit einem anderen Milieu verknüpft ist.“
2. Umgekehrt werden „sinnvolle Ideen der anderen Erfahrungswelt gewählt, je näher eine Person bzw. deren Familie einem anderen Milieu ist. Dann wird diese „fremde“ Idee riskiert.

Entscheidungstheoretische Ansätze

Grundlage dieser Ansätze sind die verschiedenen Phasen, die für einen beruflichen Entscheidungsprozess in Hinblick auf die Berufs- und Stellenfindung durchlaufen werden

³⁹ Vgl. Mosberger et al. 2012

müssen. Diese Phasen sind:⁴⁰ 1. Problemwahrnehmung, 2. Informationssuche und -verarbeitung, 3. Entscheidung und 4. Realisierung.

Zur Veranschaulichung als Beispiel: Ansatz von Zihlmann (2001)

Mit einem schrittweisen Entscheidungsprozess erklärt Zihlmann die Berufswahl und benennt folgende wesentliche Elemente des Ablaufs:⁴¹

„ → Kennenlernen der Möglichkeiten → Klassifizierung der Möglichkeiten und Ausschluss eines Großteils der Möglichkeiten → Herausarbeitung von Präferenzen → Einholung weiterer Informationen → Erarbeitung einer Hauptidee und allfälliger Alternativen im Sinne einer Vorentscheidung → Ausprobieren der erarbeiteten Hauptidee und möglicherweise Alternativen → Entscheidung → Realisierung der Entscheidung.“

Faktorentheoretische Ansätze

Eine ganzheitliche Betrachtung bieten die faktorentheoretischen Ansätze, die folgende Faktoren einbeziehen und in einem Wechselverhältnis zueinanderstehen:⁴² Äußere Faktoren: Familie, Schule, Freunde, Bekannte und das soziale Umfeld, zu dem auch die Arbeitswelt gerechnet werden kann.

Innere (endogene) Faktoren: Berufsreife, entwicklungspsychologische Entscheidungsfähigkeit, Entscheidungssicherheit, Geschlecht, Eignung, Neigung, Fähigkeiten, Interessen und Intelligenz

Zur Veranschaulichung als Beispiel: Typologische Theorie nach Holland (1973)

In Hollands Theorie werden sechs Persönlichkeitsmuster von Personen erfasst und zu Berufsklassifizierungen zugeordnet. Diese Typologie der beruflichen Orientierung wurde in diversen Interessentests eingearbeitet und findet auch heute noch umfangreiche Anwendung. Holland versteht die Berufswahl als Prozess, in dem die Person einen Beruf sucht, die ihrem Persönlichkeitsmuster weitgehend entspricht und vom eigenen Persönlichkeitsmuster und äußeren Faktoren beeinflusst wird.

Eine These von Holland besagt, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen Interessen und Beruf sich positiv auf Stabilität der Berufswahl, auf Arbeitsleistung, Wohlbefinden und schöpferische Leistung auswirkt.

40 Vgl. Nowak nach Mosberger et al. 2012

41 Vgl. Zihlmann nach Mosberger et al. 2012

42 Zitiert nach Mosberger et. al 2012

Hier findet sich ein Überblick der Typologischen Theorie von Holland:

| Persönlichkeitstypus | Fertigkeiten/Fähigkeiten | Interessen bzw. bevorzugte Tätigkeiten |
|---------------------------|--|---|
| Realistisch | mechanisch, technisch oder elektronisch | sichtbares Ergebnis |
| Intellektuell-forschend | mathematisch und naturwissenschaftlich | Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen |
| Soziale | zwischenmenschliche Beziehungen | Tätigkeiten in den Bereichen von Lehre, Versorgung und Pflege |
| Konventionelle | rechnerisch und geschäftliche Bereiche | strukturierte und regelhafte Tätigkeiten |
| Unternehmerische | Führungs- und Überzeugungsqualität | andere Personen beeinflussen und führen |
| Künstlerische-sprachliche | in den Bereichen von Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei | unstrukturierte, offene Tätigkeiten mit künstlerischer Selbstdarstellung. Schaffen kreativer Produkte |

Tabelle 4.1: Typologische Theorie von Holland

Interdisziplinäre Ansätze

Umfassende Konzepte werden in dieser Kategorie kreiert, indem unterschiedliche Denkrichtungen zu neuen Berufswahltheorien weiterentwickelt werden.

Zur Veranschaulichung als Beispiel: Übergangskonzept von Busshoff⁴³

In der Definition von Busshoff der Aufgaben der Berufswahlvorbereitung und der Berufsberatung betont er, dass Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen sind. Die Personen sind die Zielgruppe der Berufsberatung und nicht etwa die Wirtschaft oder die Sicherung des beruflichen Nachwuchses eines Berufsstandes.

Ziel ist es, dass Personen eigenverantwortlich handeln und die Übergänge selbst schaffen. Berufsberatung unterstützt durch die Vermittlung folgender Kompetenzen:



- um den Übergang wahrzunehmen und sich den Herausforderungen zu stellen
- um die persönlichen Ressourcen wahrzunehmen, zu aktivieren und zu nutzen
- um Lösungspfade zu entwickeln und sich wenigstens vorläufig auf einen Weg festzulegen
- um zielstrebig die Umsetzung anzugehen.

Zentral sind nach Busshoff das Lernen, das Matching (Passung von Person und Beruf), die Kompromissbildung, das Entscheidungsverhalten, psychodynamische Prozesse und die Entscheidungsrealisierung.

43 Zitiert nach Mosberger et al. 2012

| Wesentliche Einflussfaktoren psychologischer Ansätze | | | | Berufswahltheorien |
|--|-----------------------------|-------------|-----------------|---|
| Interessen | Fertigkeiten | Neigungen | Intelligenz | Berufsphasenmodell von Ginzberg (1951) |
| Geschlecht | Alter | Fähigkeiten | Berufswahlreife | Selbstkonzept-Theorie nach Super (1953) |
| Schulische Leistungen | Körperliche Voraussetzungen | Gesundheit | Motivation | Dimensionen der Berufswahlreife/-unreife von Jaide (1966) |

| Wesentliche Einflussfaktoren soziologische Ansätze | | | | Berufswahltheorien |
|--|---------------------|-----------------------|-------------------------|---|
| Bildungsstand | Werte und Normen | Soziale Herkunft | Erziehung/Sozialisation | Konzept des Milieueinflusses von Becker, Brater, Wegener (1979) |
| Gruppe der Gleichaltrigen | Soziales Geschlecht | Ökonomische Situation | Kultureller Hintergrund | Ansatz der Berufswahlforschung nach Bolder (1987) |
| Schulisches Umfeld | Prestige v. Berufen | Milieu | Schicht | Konzept des sozialen Raumes und Berufswahl nach Bourdieu (1987) |

| Wesentliche Einflussfaktoren entscheidungstheoretischer Ansätze | | | | Berufswahltheorien |
|---|---|--|---|----------------------------|
| Informationen über das Bildungssystem | Informationen über die verschiedenen Berufe | Informationen über die Berufsanforderungen | Informationen über die Arbeitsmarktlage | Ansatz von Lange (1978) |
| | | | | Ansatz von Zihlmann (2001) |

| Wesentliche Einflussfaktoren faktorentheorietischer Ansätze | | | | Berufswahltheorien |
|---|------------------|-------------------------|-------------|--|
| Endogene Faktoren | Exogene Faktoren | Regionale Verfügbarkeit | Peer-Groups | Typologische Theorie nach Holland (1973) |

| Wesentliche Einflussfaktoren interdisziplinärer Ansätze | | | | Berufswahltheorien |
|---|-------------------|--------------------|-------------------------------|--|
| Exogene Faktoren | Endogene Faktoren | Informationen | Ökonomische Situation | Ansatz von Steffens (1975) |
| Lage am Arbeitsmarkt | Bildungsangebot | Medien und Werbung | Gesetzliche Rahmenbedingungen | Multifaktorieller Ansatz von Allehoff (1985) |
| | | | | Konzept von Blau und Co. (1956 zusammengefasst von Seifert 1977) |
| | | | | Berufswahlmodell von Busshoff (1984) |
| | | | | Übergangskonzept von Busshoff (2000) |
| | | | | Kooperationsmodell von Egloff (2000) |

Tabelle 4.2: Wesentliche Einflussfaktoren – Zusammengestellter Überblick der Tabellen entsprechend Mosberger et al. 2012

Mit dem Beitrag von Andreas Hirschi „Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion“⁴⁴ lässt sich der Überblick über Berufswahltheorien mit aktuellen Trends und Modellen der Berufswahl ergänzen. Seine Darstellung wird nachfolgend zusammengefasst: Nach Hirschi bieten sich weder Theorien, die auf Einzelpersonen fokussieren,

44 Hirschi 2013, S. 30–38

noch jene, die Berufswahlprozesse und Laufbahnentwicklungen in klar definierten Phasen, also linear, dem Lebensalter folgen, als Erklärung für das Phänomen der Berufswahl an.



Vielmehr ist Berufswahl ein komplexes, dynamisches kontextuelles Phänomen:

- Die Person und ihr Kontext ist der Fokus und Einflussfaktoren sind innerhalb und außerhalb der Person.
- Es gibt keinen linearen Entwicklungsverlauf im Beruf und im Leben. Die Entwicklung kann selbst aktiv – nach eigenen Werten und Zielen – gestaltet werden.
- Die persönliche Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit der Arbeit wird als subjektiver Erfolg wahrgenommen und Arbeit ist untrennbar mit anderen Lebensbereichen verbunden.

Somit ist Berufsberatung auch Lebensberatung!

Der Zufall oder: Berufswahl und Laufbahnentwicklung als Resultat eines komplexen und unvorhersehbaren Prozesses

Hirschi führt die „Chaos-Theorie“ von Pryor und Bright 2005 und 2003 und die in ähnliche Richtung gehende „Happenance Learning Theory – HLT“⁴⁵ an.

Geht die Chaos-Theorie davon aus, dass Berufslaufbahnen – damit Entscheidungen – wesentlich häufiger zufälligen Ereignissen unterliegen als angenommen und stetig einem Wandel unterworfen sind, geht die Happenance Learning Theory davon aus, dass das menschliche Verhalten das Ergebnis von Lernerfahrungen ist – bewusst oder unbewusst geplant. Beratung setzt hier an, dass jede Situation als potenzielle Möglichkeit und Chance betrachtet und genutzt werden kann.

Selbstgestaltung und subjektiver Erfolg oder: Leben, um zu arbeiten - Arbeiten, um zu leben

Unter kaleidoskopischen Laufbahnen werden im Beitrag von Hirschi Konzepte wie „selbstgesteuertes Laufbahnmanagement“ von Hall⁴⁶ oder das Konzept der kaleidoskopischen Laufbahn von Sullivan & Mainiero⁴⁷ angeführt.

Beiden gemeinsam ist es wichtig, dass die eigenen Wertevorstellungen, Überzeugungen und Ziele im Vordergrund stehen und sich damit die Laufbahn ändern kann, wenn sich Bereiche im Leben (z. B. Work-Life-Balance-Bedürfnis etc.) ändern.

Persönliche Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit der Arbeit sind relevante Kriterien. Beratung kann unterstützen, dass sich die Personen über ihre eigenen Werte und Ziele klar werden.

45 Krumboltz 2009

46 Hall 2004

47 Sullivan & Mainiero 2007

Ein neues Konzept der Laufbahnentwicklung und Laufbahnberatung für das 21. Jahrhundert oder: Berufsberater werden zum „Change Agent“

Savickas entwickelte die Theorie von Super (1990) zur konstruktivistischen Theorie der Laufbahnentwicklung 2002 weiter. Wichtige Grundlagen in der Theorie des Konzepts – die die Laufbahnentwicklung aus der kontextuellen Perspektive betrachtet – sind:

1. *Die berufliche Persönlichkeit* (objektive Perspektive anhand Interessen und Persönlichkeit),
2. *Lebensthemen* (Personen versuchen in der Berufswahl ihr Selbstkonzept in Form eines Berufes auszudrücken und dieses entsteht aus der Konstruktion von vergangenen Erfahrungen) und
3. *Laufbahn-Adaptabilität* (Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen von Personen, um eine gute Passung zwischen der eigenen Person und einer Arbeit herzustellen).

Einige internationale Expertinnen und Experten der Laufbahnberatung aus Europa und den USA haben gemeinsam ein neues Konzept der Laufbahnentwicklung und Laufbahnberatung für das 21. Jahrhundert kreiert: „Life Designing“⁴⁸

Berufsberaterinnen und -berater werden fungieren als „**Change Agent**“ und unterstützen Personen bei der eigenständigen, aktiven Gestaltung ihres Lebens, da Berufslaufbahnen dynamischer und individueller werden. Die Veränderungen beziehen sich immer auf die Person mit dem Ansatz, dass sich Arbeit und Leben nicht trennen lassen.

Für die Beratung wird abgeleitet, dass diese nicht auf Informationsvermittlung oder auf Persönlichkeitstests beschränkt werden soll, sondern die Person mit ihrer Geschichte bei der Konstruktion eines persönlich sinnvollen und bedeutungshaften Lebenswegs unterstützt werden soll.



4.4 Von Berufswahlreife zu Career Management Skills

Wie im Abschnitt über Berufswahltheorien ersichtlich ist, haben sich von linearen und eindimensionalen Berufslaufbahnvorstellungen beeinflusste Berufswahltheorien zu Theorien weiterentwickelt, die die vielfältige und mehrdimensionale Komplexität der Berufsfindungs- und Entscheidungsprozesse in Zusammenhang mit Lebensorientierung in einem lebenslangen Prozess widerspiegeln. Welche Fähigkeiten benötigen nun aber Jugendliche und Erwachsene, um unter diesen, veränderten Bedingungen einen Beruf zu wählen, um Übergänge und ihr Leben gestalten zu können?

Bereits in den 1950er Jahren hat sich aus den Theorien von Super der **Begriff der „Berufswahlreife“** abgeleitet, der die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person beschreibt, mit

48 Savickas et al. 2009

den spezifischen Phasen in ihrem Berufswahlprozess erfolgreich umzugehen und der sich stark an normativen beruflichen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und deren Bewältigung orientiert. Cramer und Niles identifizieren 2004 in einer Zusammenfassung aller Modelle der Berufswahlreife fünf zentrale Faktoren der Berufswahlreife: 1) Zukunftsgerichtete Planung, 2) Aktive Exploration, 3) Entscheidungsfähigkeit, 4) Verarbeitung von Informationen, 5) Realitätsorientierung.⁴⁹

In den 1990er Jahren wird der Begriff der „Kompetenzen“ diskutiert: „**Berufswahlkompetenzen**“ und dieses Konzept als ganzheitlicher Ansatz weiter diskutiert, da z. B. die Umweltfaktoren bei der Bewältigung von Übergängen nicht ausreichend Berücksichtigung fanden.

Der **Begriff der „Übergangsbereitschaft“** wird von Hirschi & Läge 2006 vorgeschlagen: Darunter verstehen sie ein psychologisches Konstrukt zur Erweiterung des Konzeptes der Berufswahlreife, das die Bereitschaft und die Ressourcen einer Person beschreibt, berufliche Übergänge erfolgreich zu bewältigen. In diesem komplexen Modell werden die Faktoren der Berufswahlreife mit folgenden Faktoren erweitert: Faktoren der Umwelt; Persönlichkeitseigenschaften; Gelegenheiten herbeiführen und nutzen können und arbeitsmarktrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen.



Seit 2004 wurden auf Europäischer Ebene im „**European Lifelong Guidance Policy Network**“ das Konzept der „Career Management Skills“ diskutiert sowie Konzepte zur Umsetzung und zu deren Implementierung erarbeitet. Diese haben Einzug in die österreichischen Umsetzungskonzepte gefunden und werden auch als „Laufbahngestaltungskompetenzen“ bezeichnet. Diese beinhalten eine Reihe von Kompetenzen, die Einzelpersonen (und Gruppen) strukturierte Grundlage dafür bieten, Informationen und Kenntnis über sich selbst und über Bildungs- und Berufswege zu sammeln, zu analysieren und einzuordnen sowie jene Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen und Übergänge zu bewältigen.

Career-Management-Skills umfassen die Lebens-, Lern-, Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeiten, die Menschen benötigen, um ihre Lebens- und Berufswege effektiv zu entwickeln und zu gestalten.

Der **Australische Blueprint 2014** listet 11 Kompetenzen auf, die für Österreich als Zielvorstellungen für das fortgeschrittene Erwachsenenalter zu verstehen sind. Aufgabe der Schule ist es, in jeweils alters- und situationsadäquater Weise Zugänge und Lernanlässe herzustellen, um den Aufbau dieser Kompetenzen zu unterstützen:

- a. **Selbstmanagement:** 1. Ein positives Selbstkonzept aufbauen und aufrechterhalten
2. Positiv und erfolgreich mit anderen interagieren
3. sich das ganze Leben lang wandeln und wachsen

49 Hirschi 2006

- b. **Lernen und Arbeit erkunden:** 4. Teilnehmen an Lebenslangem Lernen zur Unterstützung von Laufbahnzielen 5. Berufsinformation finden und effektiv nutzen 6. die Beziehung zwischen Arbeit, Gesellschaft und Wirtschaft verstehen
- c. **Laufbahngestaltung:** 7. Arbeit sichern/schaffen und behalten 8. karrierefördernde Entscheidungen treffen 9. die Balance zwischen Privat- und Arbeitsleben aufrecht erhalten 10. den wechselnden Charakter von Lebens- und Arbeitsrollen verstehen 11. den Prozess der Laufbahngestaltung verstehen, sich darauf einlassen und ihn bewerkstelligen.

Für den schulischen Kontext der Sekundarstufe I und II gibt die Auflistung dieser Bündel von Kompetenzen der Career Management Skills (CMS) ebenso einen Überblick (PASS2WORK 2018):

Fähigkeit zur Selbstreflexion

- Nachdenken über eigene Gefühle und eigenes Verhalten, und überlegen Gründe zu reflektieren, die dahinterstehen könnten, Ziehen persönlicher Schlussfolgerungen für weitere Aktivitäten und Entscheidungen
- Erkennen eigener Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen
- Bewusstsein und Fähigkeit, auf die eigenen persönlichen Potenziale einzugehen, persönliche Stärken zu entdecken, zu entwickeln und zu nutzen sowie Begrenzungen und Erfordernisse in Bezug auf individuelle Pläne für Bildung, Beruf und Leben zu berücksichtigen
- Fähigkeit zur Entscheidungsfindung; Umgehen mit und Bewerten von Daten und Informationen
- Berücksichtigen der Voraussetzungen für gute Entscheidungen, Sammeln und Bewerten relevanter Daten und Informationen, Denken in und Abwägen von Alternativen, Treffen bewusster Entscheidungen
- Fähigkeit, persönliche Ziele zu definieren und diese zu verfolgen
- Setzen anspruchsvoller und realistischer persönlicher Ziele, Wege finden zu deren Umsetzung, Kennen von Unterstützungssystemen und deren Nutzung, Bewusstes Wahrnehmen von Hindernissen, Freude an Fortschritten, Motivation und Zuversicht zu weiteren Entwicklungen

4.5 Von der Theorie zur Praxis

Im Abschnitt 4.3 wurden bereits einige Modellansätze angeführt, die sich aus den Berufswahltheorien heraus zur didaktischen Umsetzung für die praktische Informations- und Beratungstätigkeit entwickelt haben.

Ergänzend dazu werden hier einige Hinweise angeführt, die sich aus den voranstehenden Ausführungen ableiten lassen.

Zu Transitionen

Das österreichische Bildungssystem ist hochdifferenziert und bietet einerseits Chancen für alle Jugendlichen für ihre Bildungs- und Berufswahl, andererseits auch die Herausforderung, alle Beteiligten über Wege und Möglichkeiten zeitgerecht und effektiv zu orientieren.

Darüber hinaus lässt sich das Bildungsziel formulieren, junge Menschen dazu zu befähigen, selbstständig und eigenverantwortlich mit Informationsbeschaffung, Orientierung und Entscheidungsfindung umzugehen.

Als besondere Herausforderung für die Schüler- und Bildungsberatung lässt sich ableiten, dass grundlegende Informationen über die Transitionen und Bildungsübergänge für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern/Familien grundsätzlich das gesamte Spektrum an Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten umfassen und keine bewusste oder unbewusste Beeinflussung oder Eingrenzung enthalten.

Spezifische Zielgruppen sind Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, Jugendliche aus sogenanntem „bildungsfernen“ und sozioökonomisch benachteiligtem Umfeld und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Die dargestellten Bildungsübergänge enden nicht mit Übergang in Erwerbstätigkeit oder Studium nach der Schulzeit, sondern bilden den Auftakt für weitere Übergänge und Transitionen in der individuellen Laufbahn, bedingt durch den Wandel in der Arbeitswelt, der Gesellschaft und die persönliche Entwicklung.



Zu ibobb

Im schulischen Kontext übernimmt Schüler- und Bildungsberatung einen grundlegenden Bereich im Prozess der Berufsfindung und Berufswahl durch die Information und Beratung Jugendlicher und deren Eltern/Familien, auch als Grundlage für weitere Entscheidungsphasen in der Lebens- und Berufslaufbahn. Die spezifische Aufgabe der Schülerberatung sollte immer im Kontext des gesamten Bildungs- und Berufswahlentscheidungsprozesses gesehen werden und andere Funktionen, die diesen Prozess begleiten, mitbedenken.

Zu den Career Management Skills – CMS

Bildungs- und Berufswahlprozesse entwickeln sich zunehmend von linearen, ein-dimensionalen Entscheidungssituationen zu komplexen, vielschichtigen, immer wiederkehrenden Vorgängen.

Die Förderung der Entwicklung von „Career Management Skills“ wird heute als entscheidende Voraussetzung dafür gesehen, junge Menschen zu befähigen, damit umzugehen.

Es bedarf einer Reihe von Kompetenzen, die Einzelpersonen (und Gruppen) strukturierte Möglichkeiten bieten, Informationen und Kenntnis über sich selbst, über Bildungs- und Berufswege zu sammeln, zu analysieren und einzuordnen sowie die Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen und Übergänge zu bewältigen.

Die Schüler- und Bildungsberatung bedenkt dabei altersbedingte und individuell bedingte Unterschiede in der Kompetenzentwicklung und unterstützt Schülerinnen und Schüler in alters- und situationsadäquater Weise dabei, diese Kompetenzen aufzubauen.

Zu Berufswahltheorien

„Berufswahl ist nach einem modernen Verständnis ein komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen, das sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte festgelegte Phasen reduzieren lässt.“⁵⁰

Vor dem Hintergrund der Aussagen der Berufswahltheorien haben sich unterschiedliche Modelle zur didaktischen Umsetzung und zur praktischen Informations- und Beratungstätigkeit entwickelt. Es ist entscheidend, zu reflektieren, ob sich diese Modelle an „klassischen“ linearen und eindimensionalen Vorstellungen von Bildungs- und Berufslaufbahnen orientieren oder die vielschichtigen, mehrdimensionalen, wiederkehrenden Vorgänge zur Entscheidungsfindung berücksichtigen.

Praktikerinnen und Praktiker der Schüler- und Bildungsberatung müssen sich bei Information und Beratung auch bewusst sein, in welcher Phase des Berufsfindungsprozesses sich die Jugendlichen befinden, in welchem Kontext eine Beratung stattfindet, welche theoretischen Erklärungsmuster passen, welche Einflüsse wirken und welche Kriterien aus den theoretischen Ansätzen hilfreiche Unterstützung für die konkrete Informations- und Beratungstätigkeit bieten können.

Nicht wenige Ausbildungen und Berufe, die man heute wählen kann, existierten vor zehn Jahren nicht. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Prozess fortsetzt. Ausbildungen und Berufe, die es noch nicht gibt, kann man naturgemäß nicht wählen. Es ist erforderlich, Schüler- und Bildungsberatung auch unter diesem Aspekt wahrzunehmen.

Berufsorientierung und Berufsberatung sind nie „nur“ Berufsorientierung und Bildungsberatung. Berufsorientierung und Berufsberatung – das heißt immer auch Beratung, Begleitung, Bestärkung für Bildungs-, Persönlichkeits- und Lebenswege insgesamt – betreffen den Menschen in seinem gesamten Lebenskontext und weisen darüber hinaus vielfältige, wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Bezüge auf.

Letztlich ist Entscheidungsfindung nie nur ein rationaler Vorgang allein. Emotionen spielen ebenso eine Rolle wie Zufälle. Sich dessen bewusst zu sein und damit förderlich umzugehen, gehört zur Professionalität der Schüler- und Bildungsberatung und stärkt junge Menschen, gelingende Wege in weiterführende Bildung, Beruf und Leben zu finden und zu begehen.



Tipp

50 Hirschi 2013

Literatur

- Australian Blueprint for Career Development**, <http://education.gov.au/australian-blueprint-career-development> (30.Sept. 2014); Übersetzung: Renée Langer (BMBF), Sabine Fritz, MA (PH Steiermark). Einfärbung und Zuordnung zu Unterrichtsgegenständen: Renée Langer.
- BMUKK/BMWF/BMASK/BMWFJ** (Hg.) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL: 2020, Wien.
- ELGPN European Lifelong Guidance Police Network** (2011): Lifelong Guidance Politiken und Strategien Work in Progress. Ein Bericht über die Arbeit des Europäischen Netzwerks für eine Politik der lebensbegleitenden Beratung 2009–10 Kurzbericht.
- Europäischer Rat** (Hg.) (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel.
- Dornmayr, Helmut/Nowak Sabine** (2018): Lehrlingsausbildung im Überblick, Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 193, Wien.
- Hall, Douglas Tim** (2004): The proteancareer: A quarter century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13.
- Hirschi, Andreas** (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In S. Rahn & T. Brüggemann (Hrsg.). *Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung* (pp. 27–41). Münster: Waxmann Verlag.
- Hirschi, Andreas, & Läge, D.** (2006). Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen: Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft [Helpful factors for mastering career transitions: From career maturity to transition readiness]. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, 70–74.
- Härtel, Peter/Marterer, Michaela** (2018), "The Big 5" in: How Students Can Gain Social Competences in School. A Guide for Teachers, PASS2WORK, Strategic Partnership 2016–2018, Kreis Soest.
- Härtel, Peter/Krötzel, Gerhard** (2008): Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf – IBOBB. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum Lebenslangen Lernen.
- Härtel, Peter** (1995): Berufswahl – Schicksal oder Berufung. Wien: IBW.
- Krumboltz, J. D.** (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- Mosberger, Brigitte/Schneeweiß, Sandra/Steiner, Karin** (2012): Praxishandbuch Theorien der Bildungs- und Berufsberatung, abif – Analyse Beratung und interdisziplinäre Forschung/AMS Österreich, ABI/Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien.
- Nowak, Günter** (2002): Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen. Wien.
- Savickas, L. et al.** (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*. 75. 239–250. 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Schlögl, Peter/Stock, Michaela & Mayer, Martin**, (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs, in: Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2018, Band 2
- STATISTIK AUSTRIA**, bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASGK und AMS. Erstellt am 17.12.2018.
- Sullivan, Sherry E./Mainiero, Lisa A.** (2007): The changing nature of gender roles, alpha/beta careers and work-life issues. www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13620430710745881/full/html [4.6.2019]

Sultana, Ronald G. (2018): Enhancing the quality of career guidance in secondary schools, A HANDBOOK, University of Malta.

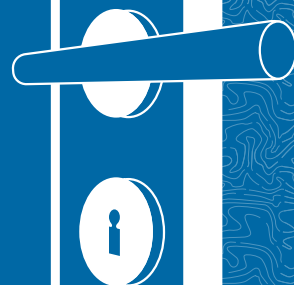
Wanek-Zajic, Barbara (2015): Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11 Wien.

Zur Person

Michaela Marterer, Dr., Geschäftsführerin der STVG; Studium der Kunstgeschichte und Trainerin in der Erwachsenenbildung. Sie begleitet operativ das Nationale Forum für Lifelong Guidance in Österreich und vertrat Österreich im European Lifelong Guidance Policy Network. Sie entwickelt und führt Projekte und Netzwerke an den Schnittstellen und Übergängen zu den Themen Bildung und Wirtschaft auf regionaler, nationaler und europäischer Ebenen durch.

Teil C

Psychosoziale Beratung – Methoden und Beratungsfelder



5 Prozesse und Methoden des Beratens

Heinz Teufelhart

5.1 Zum Beratungsbegriff

„Und deshalb habe ich sie vor einer Woche angerufen.“ Boris' Mutter sitzt der Schülerberaterin gegenüber und blinzelt konzentriert. Das Beratungszimmer ist freundlich eingerichtet, riecht nach druckfrischen Broschüren und Holz. Außer den beiden befindet sich niemand darin. Sie legt ihre Stirn in Falten und schüttelt bekümmert den Kopf: „Aber jetzt, wo ich hier bin, weiß ich gar nicht, wie Sie mir helfen können.“

Das ist jedoch die zentrale Frage dieses Kapitels: Wie können Sie als Schülerberater/in⁵¹ helfen? Um Antworten zu finden, die Ihnen Orientierung für die Praxis geben, sehen wir uns auf den nächsten Seiten einige wesentliche Merkmale und Möglichkeiten des Beratens an. Dabei gehen wir vom Allgemeinen, sozusagen von den Wurzeln der Beratung, zum Spezifischen. Denn die Erfahrung der Beratungspraxis zeigt, dass Beraten wirksamer hilft, wenn die Bedeutung dessen, was man tut, also wenn die konzeptuelle Herkunft von Interventionen verstanden wird. Um ein solches Verständnis zu fördern, nähern wir uns Schritt für Schritt der Vorgangsweise des Beratens: Wir beschäftigen uns zunächst mit dem Beratungsbegriff, leiten aus ihm wesentliche Funktionen der Beratung ab, kommen zu grundlegenden Haltungen der Beraterin, zu Rollen, Aufgaben und zu immer konkreteren Handlungsmöglichkeiten bis hin zu Formulierungen einzelner Sätze.⁵² Also: **Was ist Beratung?** Wozu ist sie gut, was macht sie aus, wie funktioniert sie? Und vor allem: Wie kann so beraten werden, dass Beratende und Ratsuchende zufrieden mit der Beratung sind, dass sie als tatsächlich hilfreich erlebt wird?

Als erstes nehmen wir uns das Wort selber vor. Was bedeutet es, wofür wird es verwendet? Ein Blick in den öffentlichen Raum macht schnell klar, dass es häufig, beinahe allorts, gebraucht wird. Es taucht auf Plakaten, Werbeschildern und vielen sonstigen Informationsmedien auf. Banken beraten, aber auch Polizisten und Hebammen. Offenbar ist **Beratung eine beliebte Bezeichnung für viele unterschiedliche Leistungen**, die im Rahmen der Erwerbstätigkeit angeboten werden. Zur Illustration und natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

Erziehungsberatung, Bildungsberatung, Berufsberatung, interkulturelle Beratung, Hygieneberatung, pädagogische Beratung, Finanzberatung, Anlageberatung, Versicherungs-

51 In Bezug auf die Gender-Schreibweise wird vom Autor meist die weibliche Form verwendet; männliche Personen sind hier immer mitgemeint.

52 Siehe dazu auch das Kapitel zur Beratung im schulischen Kontext von Andrea Fraundorfer

beratung, Vorsorgeberatung, Steuerberatung, Schuldnerberatung, Vermögensberatung, Wohnberatung, kriminalpolizeiliche Beratung, Rechtsberatung, Verbraucherberatung, Pastoralberatung, IT-Beratung, technische Beratung, Sachberatung, Sicherheitsberatung, Kundenberatung, Verkaufsberatung, Personalberatung, Unternehmensberatung, Organisationsberatung, Teamberatung, Medienberatung, Kommunikationsberatung, PR-Beratung, Marketingberatung, Strategieberatung, Typberatung, Stilberatung, Fitnessberatung, astrologische Beratung, Farbberatung, Energieberatung, Ernährungsberatung, Familienberatung, Eheberatung, Trennungs- und Scheidungsberatung, Sexualberatung, Schwangerschaftsberatung, Stillberatung, genetische Beratung, ärztliche Beratung, sozialpädagogische Beratung, Paarberatung, Frauenberatung, Männerberatung, Informationsberatung, Problemberatung, Einzelberatung, Gruppenberatung, Laufbahnberatung, Studienberatung, Onlineberatung, Face-to-face-Beratung, Lebens- und Sozialberatung, sozialarbeiterische Beratung, psychosoziale Beratung, psychotherapeutische Beratung, psychologische Beratung.

Darüber hinaus kommt Beratung auch außerhalb der Erwerbstätigkeit vor, als privates Sich-Beraten, unter Freunden beispielsweise, Bekannten oder Verwandten. Immer aber ist es etwas von Mensch zu Mensch, etwas, das einer vorhandenen Frage folgt, sich mit ihr auseinandersetzt und dadurch helfen soll. Und genau das scheinen bereits wesentliche Bestandteile des heutigen Beratungsbegriffs zu sein. Dass am Beginn allerdings eine Frage steht, dass es bei der Beratung also im Grunde um einen psychischen Bedarf geht, war jedoch nicht immer so: Früher wurden mit „Rat“ vor allem materielle Ressourcen, die im alltäglichen Leben gebraucht wurden, gemeint, was noch in den Ausdrücken „Vorrat“, „Hausrat“ oder „Gerät“ ersichtlich ist. Erst im Lauf der Zeit entwickelten sich modernere Bedeutungen, die aus dem materiellen heraus und in den geistig-psychischen Bereich hineinführten – wie: überlegt eingreifen, erwägen und Antworten finden.⁵³

Beratung ist somit eine weitreichende Bezeichnung für hilfreiche zwischenmenschliche Leistungen. Als Beispiel für eine Begriffsklärung von Beratung:

„Wir verstehen Beratung im inhaltlichen Sinn ‚als komplexe zwischenmenschliche Interaktion, die aufgrund einer konkreten Nachfrage in Gang kommt, inhaltlich und zeitlich begrenzt ist und dem/der Rat Suchenden (KlientIn) Freiheit lässt.‘ (Reichel/Rabenstein 2001, S.7)“⁵⁴

Mit dem Hinweis auf die Freiheit des Klienten wird zwischen Beratung und dem Geben einer Anordnung oder eines Befehls unterschieden. Das Zitat überlässt der Beratung im inhaltlichen Sinn aber immer noch ein sehr weites Feld Nachfrage evozierter zwischenmenschlicher Interaktion. Ein für die Schülerberatung relevanter Versuch der Eingrenzung ist der mittlerweile häufige Ausdruck „**psychosoziale Beratung**“. Aber was heißt „psychosozial“?

53 Vgl. Pesendorfer 2006

54 Reichel 2005, S. 19

„Der Begriff ist derzeit ebenso selbstverständlich in Verwendung, wie er nirgends eindeutig definiert oder beschrieben wird. Häufig verwendet wird er in Zusammenhang mit Krise, also ‘psychosoziale Krise’, ohne dass dabei in der Literatur näher darauf eingegangen würde. Gängig ist auch seine Verwendung in der Sozialpsychiatrie [...]. Etwas deutlicher ist seine Verwendung in den Richtlinien zum österreichischen Psychotherapiegesetz 1991, wo ‘psychosozial’ ergänzend zu ‘psychosomatisch’ verwendet wird. Im Psy-1-Diplom der Österreichischen Ärztekammer wird ‘psychosoziale Medizin’ verstanden als ein Vorgehen auf Basis des ‘biopsychosozialen’ Verständnisses von Gesundheit und Krankheit. [...] Wir verstehen psychosozial hier als Benennung des untrennbaren Zusammenhangs zwischen dem Denken und Fühlen des Menschen einerseits und seiner existenziellen mitmenschlichen Bezogenheit andererseits. Diesen Zusammenhang kann man auch ‘systemisch’ nennen.“ [...]⁵⁵

Und hier eine Darstellung des Begriffs psychosoziale Beratung, und zwar interessanterweise in einer üblichen Variante („im formal engen Sinn“) und in einer, die das professionelle Ausüben der (weiter gefassten) Beratung im inhaltlichen Sinn meint.

„Psychosoziale Beratung im formal engen Sinn verstehen wir als professionell ausgeübte und teilweise gesetzlich geregelte Tätigkeit, in der BeraterInnen mit anderen Menschen (KlientInnen) an komplexen Themen und Problemen arbeiten, die den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln als Mitmensch betreffen. [...]

Psychosoziale Beratung im formal weiten Sinn verstehen wir als Oberbegriff für verschiedene professionell ausgeübte (und teilweise gesetzlich geregelte) Tätigkeiten, in denen Beratung im oben beschriebenen Sinn [im inhaltlichen Sinn, Anm. T.] stattfindet. Solche Tätigkeiten sind etwa Psychotherapie, Familienberatung, Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung, Mediation, Lebensberatung, Berufsorientierung u. a.“⁵⁶



Schülerberatung als persönliche Beratung von Schüler/inne/n und deren Eltern kann in Übereinstimmung mit den zitierten Aussagen als eine Form psychosozialer Beratung angesehen werden. Sie umfasst die wesentlichen allgemeinen Merkmale von Beratung und ist gekennzeichnet durch spezifische Aspekte der Interaktion: Schüler oder Eltern (Klienten) wenden sich mit einem Anliegen an die Schülerberaterin, es kommt unter bestimmten Rahmenbedingungen zu einem gemeinsamen Gespräch, in dessen Verlauf Ideen gegeben oder entwickelt werden, die für die Klienten hilfreich sind oder zumindest sein sollen. Aufgaben, die dabei auf die Schülerberaterin entfallen, Ziele und Rahmenbedingungen der Beratung sind Aspekte des Beratungsbegriffs, die noch näher dargestellt werden.

Wenngleich traditionellerweise bei der Schülerberatung zwischen Problembearbeitung, Laufbahnberatung und Systemberatung (hilfreiches Arbeiten für das System Schule)

55 Reichel 2005, S. 18

56 Reichel 2005, S.18f

unterschieden wird, gelten für alle drei Formen die meisten der nun folgenden Überlegungen. Für die Problembearbeitung jedoch alle.

5.2 Beratungsfunktionen

Aus dem Beratungsbegriff ableitbar sind einige wesentliche Funktionen von Beratung im Verhältnis zwischen Berater/in und Klient/in. Es handelt sich dabei um regelmäßig wiederkehrende Teilprozeduren, um grundlegende Faktoren des Beratungsgeschehens.



Zum einen geht es darum, herauszufinden, was das Anliegen ist, mit dem die Klientin gekommen ist, um **die Bedarfsklärung**. Das kann ein Problem sein, mit dem sie sich schon länger herumschlägt, oder bloß eine Frage, eine Bitte um Auskunft in einem bestimmten Inhalts- oder Tätigkeitsbereich.

Zum zweiten passiert in der Beratung regelmäßig und korrespondierend zum Anliegen eine **Themenbehandlung**, also eine Auseinandersetzung mit Inhalten, mit bloß einigen wenigen oder mehreren. Die Art der Themenbehandlung kann vom Informieren bis zum dichten, intensiv erlebten Dialog reichen.

Und zum dritten geht es darum, **den Kontakt** zwischen Beraterin und Klientin von Beratungsbeginn an so **zu gestalten**, dass die beiden anderen Funktionen (Bedarfsklärung und Themenbehandlung) ermöglicht und gefördert werden.

Bedarfsklärung, Themenbehandlung und Kontaktgestaltung sind zugleich Kernaufgaben der Beraterin. Die Art ihrer Erfüllung entscheidet zu einem guten Teil über die Qualität der Beratung, über die Zufriedenheit der Klientin, aber auch über das Gefühl der Beraterin, gut gearbeitet zu haben. Anschaulich und detailliert werden die Funktionen im Anschluss an den nächsten Abschnitt, in dem es um Voraussetzungen der Beratung geht, behandelt.

5.3 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Nicht nur innerhalb des Gesprächs passiert Bedeutsames für die Beratung, manches liegt auch außerhalb davon, und einige wichtige Entscheidungen fallen sogar schon vor der ersten Beratungsminute. Die Rede ist von den relevanten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Schülerberatung. Sie können Grundlage und Gegenstand von Interventionen sein, erhöhen oder senken die Beratungsqualität und bestimmen manchmal sogar, ob eine Beratung Erfolg haben kann oder gar nicht erst begonnen werden sollte. Ihnen ist dieser dritte Abschnitt gewidmet.

5.3.1 Auftrag, Auftraggeber und formale Zuständigkeit

In der Literatur und den Trainings zur Beratung nimmt die Frage des Auftrags traditionellerweise einen prominenten Platz ein. Es geht darum, wer was von wem will: Wer beauftragt wen mit einer Beratung? Worin besteht der jeweilige Auftrag? Und fällt

er in die Zuständigkeit und Kompetenz der Beraterin? Kann er so umformuliert werden, dass er übernommen werden kann, oder muss er abgelehnt werden?

Tradition und Prominenz haben einen guten Grund: Unzählige Beratungen sind beinahe oder gänzlich gescheitert, weil der Auftrag nicht hinterfragt, sondern freundlich und hilfsbereit, aber naiv übernommen worden ist. Tatsächlich zählt eine unterlassene oder mangelhafte Auftragsklärung zu den häufigsten Gründen, warum eine Beratung trotz besten Bemühens sich zäh gestaltet, stockt oder misslingt. Manche Aufträge, so könnte man sagen, sind „vergiftet“. Wer nicht aufpasst, nicht sorgfältig genug unterscheidet, was er übernimmt, läuft Gefahr, später in der Beratungsarbeit die frustrierenden oder gar schädlichen Auswirkungen davon zu spüren zu bekommen. Die typische Situation für eine Beraterin, die in einer Organisation arbeitet, – und somit auch für Schülerberater/innen – ist, dass sie zumindest zwei Auftraggeber hat: die Institution (die Schule) und die Klientin, die zur Beratung kommt.

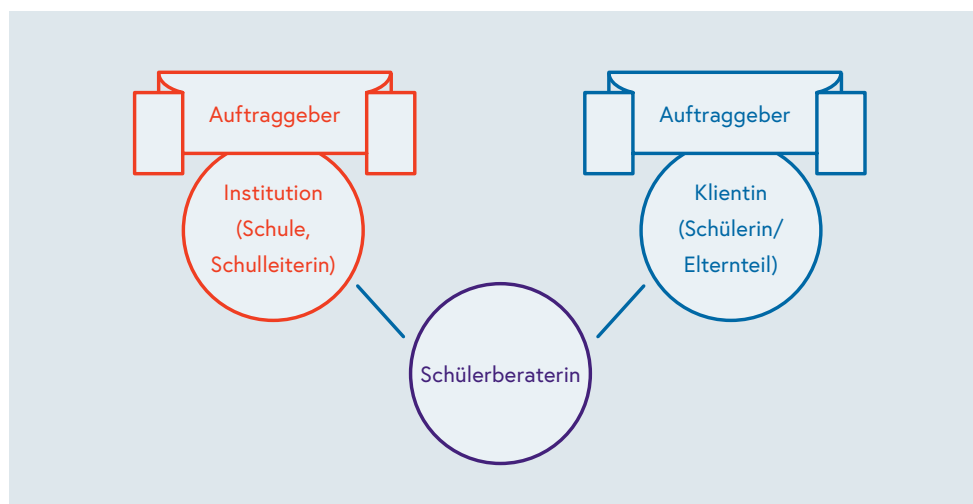


Abb. 5.1: Verhältnis von Auftraggeber und Schülerberater/in

Die Institution ist grundsätzlich daran interessiert, dass Beratungen zustande kommen und mit der Schülerberatung verschiedene Aufgaben erfüllt werden. Dafür stellt sie auch Ressourcen zur Verfügung – im erwünschten Regelfall solche, die ein gutes Beraten ermöglichen. Die Schülerberaterin erhält eine formale Zuständigkeit, in deren Bereich die Institution genereller Auftraggeber ist. Der Rahmen für ihre Tätigkeit, für Aufgaben und Zuständigkeit wird vom Grundsatzterlass für Schüler- und Bildungsberatung vorgegeben. Was an Beratungsarbeit in diesen Rahmen fällt, ist inhaltlich und rechtlich abgesichert, und bei auftretenden Schwierigkeiten gibt es einen gewissen institutionellen Rückhalt und Schutz. In anderen Fällen ist das nicht so. Deshalb ist es empfehlenswert, die Bestimmungen des Grundsatzterlasses gut zu kennen, und herangetragene Wünsche darauf abzuklopfen, ob sie diesem Rahmen entsprechen.

Die Klientin – eine Schülerin oder ein Elternteil – ist ein weiterer Auftraggeber: aktuell und persönlich. Mit ihr muss erneut geklärt werden, ob der Beratungswunsch mit der Zuständigkeit der Schülerberaterin, deren Kompetenz und z. B. zeitlichen Möglichkeiten zusammenpasst. Denkbar ist, dass sogar noch eine dritte Person als Auftraggeber auftritt:

eine Lehrkraft, die Schulleitung oder ein Elternteil, die/der möchte, dass eine bestimmte Schülerin beraten wird, z. B. weil sie so verstockt oder schwierig ist, Probleme macht etc. Dieses letzte Beispiel lässt vielleicht schon beim Lesen ein gewisses Unbehagen entstehen, und das ist für zweifelhafte Aufträge typisch. Es könnte sein, dass Ihnen dann beim Beratungsgespräch eine Jugendliche gegenüber sitzt, die kein Interesse daran hat, die keinen Sinn, womöglich aber sogar eine Gefahr darin sieht, sich zu öffnen. Und die Beratung wird mühsam, droht zu kippen. In solchen Situationen, in denen jemand (eine dritte Person) will, dass Sie jemand anderen beraten, empfiehlt es sich deshalb besonders, Ausgangslage und Erwartung der dritten Person zu klären. Vielleicht stellt sich heraus, dass ihre Idee tatsächlich gut ist. Es könnte aber auch sein, dass es angesichts der von ihr wahrgenommenen Probleme etwas anderes braucht, eine bessere, wirksamere Intervention als das Beraten einer Beratungsunwilligen.

5.3.2 Informelle Zuständigkeit

Jede Beraterin hat einerseits individuelle Interessen, Fähigkeiten, Schwerpunkte und andererseits Bereiche, die ihr weniger zusagen. Sie verantwortungsvoll zu berücksichtigen ist ein weiterer Qualitätsfaktor bei der Übernahme von Aufträgen. Dazu gibt es manchmal Absprachen zwischen den Schülerberaterinnen eines Standorts. Für manche Beraterinnen sind manche Themen (z. B. Gewalt, sexuelle Übergriffe) persönlich heikel, dann ist es wichtig zu überlegen, ob sie tatsächlich die Beratung übernehmen oder wer sonst dafür in Frage kommt. Der Grundsatz erlass sieht außerdem eine Spezifizierung und Gewichtung der Aufgaben der Schülerberatung – in Anpassung an die gegebene Situation und in Abstimmung mit der Schulleitung – ausdrücklich vor.



Tipp

5.3.3 Bekanntheit an der Schule

Um passende statt unpassende Aufträge zu bekommen, empfiehlt es sich, die Umgebung möglichst realistisch über Ihre Arbeit als Schülerberater/in, über Ihre Zuständigkeit und Angebote zu informieren: die Kolleginnen und Kollegen nach Absprache mit der Direktorin z. B. im Rahmen einer Konferenz, die Schüler/innen z. B. durch Ihre kurze Vorstellung in den Klassen sowie durch Aushänge, und Schüler/innen und Eltern auf der Schulwebsite. Diese Präsentation Ihrer Tätigkeit sowie Hinweise auf die Art, wie jemand mit Ihnen Kontakt aufnehmen kann, führen dazu, dass sich Kolleginnen und Ratsuchende besser mit den Beratungsbedingungen auskennen, und das erleichtert wiederum Ihre Arbeit. Eine häufige Stresssituation für Schülerberater/innen sind z. B. die „Gespräche zwischen Tür und Angel“. Sie wollen sich für die nächste Unterrichtsstunde Ihre Unterlagen aus dem Lehrerzimmer holen, die Pause dauert ohnehin nur mehr wenige Minuten, und genau da spricht Sie jemand an, eine Kollegin, eine Schülerin, und will „nur ganz kurz“ mit Ihnen reden. Selten handelt es sich um etwas Einfaches, oft um etwas Schwieriges. Und Zeit für ein gutes Gespräch hat man da nie. Manchmal sichern Schülerberaterinnen dann etwas zu, antworten oder versprechen etwas, ohne es sich genauer überlegt zu haben, bloß um halbwegs rechtzeitig weiterzukommen. Wenn Sie jedoch in der Konferenz über diesen Punkt gesprochen haben, und die Kolleginnen wissen, warum solche Tür- und Angelgespräche unzureichend sind bzw. wie sie besser mit Ihnen eine Beratung anbahnen können, dann erhöht das erfahrungsgemäß die Chance auf eine stressfreiere und gute Auftragsklärung.

5.3.4 Äußere Rahmenbedingungen: Zeit und Raum

Es gibt Rahmenbedingungen, die ein Beratungsgespräch unterstützen, und solche, die es stören. Aufgabe der Beraterin ist es, ihre Möglichkeiten für die Herstellung unterstützender Rahmenbedingungen so gut es geht auszuschöpfen. Möglicherweise wird es dafür manchmal Informations- und Verhandlungsgespräche mit Kolleginnen und der Schulleiterin brauchen.

Förderliche Rahmenbedingungen sind insbesondere:

- ein Raum mit schließbarer Tür ohne Mitlauscher
- eine einladende, freundliche Einrichtung und Raumgestaltung
- im rechten Winkel zueinander sitzen oder frontal, dann aber mit einem dazwischen stehenden Gegenstand (z. B. Tisch) - möglichst nicht frontal und unmittelbar gegenüber sitzen
- passende Lichtverhältnisse (z. B. keine Blendung durch Lampen)
- passende Raumtemperatur
- Schutz vor Lärm und Störung, keine Unterbrechungen; z. B. durch Absprache im Kollegenkreis, ein Schild an der Türe.



5.4 Die Kontakt- oder Beziehungsgestaltung in der Beratung

Beratung könnte grundsätzlich nicht nur beieinandersitzend durchgeführt werden, sondern auch telefonisch, per E-Mail, als Chat in einem Internetforum, brieflich usw. Die Schülerberatung findet in aller Regel im persönlichen Kontakt, in gemeinsamer Anwesenheit statt. Diesen Kontakt so zu gestalten, dass die Beratung gelingt, womöglich sogar gut gelingt, und zwar in Anbetracht der Vielfalt an Klienten, Anliegen, Themen und methodischen Möglichkeiten, ist eine fundamentale Herausforderung, eine Kernaufgabe der Schülerberatung. Aber wie macht man das? In der Geschichte wurden dazu verschiedene Überlegungen angestellt, Konzepte entwickelt, manchmal aber bloß intuitiv Handlungen gesetzt. Tatsächlich ist ja jede Aussage, jede Frage, schlicht jedes Verhalten der Beraterin bereits ein Beitrag, ein Bestandteil des gemeinsamen Tuns und damit, ob beabsichtigt oder nicht, Gestaltung des Kontakts. Die Frage, um die es hier, in diesem Abschnitt geht, ist aber, ob es für die konkreten Äußerungen oder Interventionen eine reflektierte Grundlage gibt, ob die Beraterin grundsätzliche Vorstellungen von der spezifischen Beziehung zwischen sich und der Klientin hat, von denen sie sich dann im gesamten Beratungsgeschehen leiten lässt. In den Anfängen der Beratung waren solche Überlegungen oft Mangelware und eine gewisse belehrende Haltung sowie Höflichkeit – in ihrer jeweiligen historischen Ausformung und meist aus einem Alltagsverständnis heraus – bestimmten dann den Kontakt. Mit der Entwicklung psychotherapeutischer Ansätze wurden jedoch immer mehr Ideen zu hilfreichen Beziehungen verfügbar, und mittlerweile liegen sie in einem umfangreichen Angebot vor. Sie unterscheiden sich darin, eher weitreichende, allgemeine Aussagen zu machen oder eher spezifische, dafür mit größerer Nähe zur konkreten Vorgangsweise oder Intervention. Wir beginnen im Folgenden mit den allgemeinsten, um später zum Spezifischen und Konkreten zu kommen.

5.4.1 Grundsätzliche Haltungen



Der Personzentrierte Ansatz

Zu den fundamentalsten und am längsten beforschten Ansätzen, die sich mit der Herstellung hilfreicher Beziehungen befassen, zählt zweifellos jener, der auf den US-amerikanischen Psychologen Carl Ransom Rogers (1902–1987) zurückgeht. Er trägt je nach Fokussierung auf konzeptuelle Ausprägungen den Namen Klientenzentrierter oder Personzentrierter Ansatz, in Deutschland wurde er unter der Bezeichnung Gesprächspsychotherapie populär. Rogers ging in Übereinstimmung mit humanistischen Ideen von der Freiheit, Würde und Selbstbestimmtheit des Menschen aus und war davon überzeugt, dass wirksame Hilfe die zur Selbsthilfe sein muss. Im Zentrum der Hilfe stand die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Ratsuchenden. Dadurch sollte es möglich werden, mit den eigenen Problemen und mit dem eigenen Leben besser zurechtzukommen. Rogers' Arbeiten und Gedanken gingen um die Welt, fanden allorts Aufnahme, sogar in Berufsfeldern, die sich von der Psychotherapie deutlich unterschieden. Das lag unter anderem daran, dass sein Konzept hilfreicher Beziehung mit nur wenigen Postulaten auskam und dabei erstaunlich einfach klang. Ausgangspunkt seines Ansatzes war die prinzipielle Einstellung zum Gegenüber:

„Der primär wichtige Punkt ist hier die Einstellung des Beraters zum Wert und der Bedeutung des Individuums. Wie sehen wir den anderen? Gestehen wir jedem Menschen den ihm gemäßen Wert, seine ihm gemäße Würde zu? Wenn wir diese Auffassung auf der verbalen Ebene vertreten, wie weit ist sie dann auf der Verhaltensebene praktisch wirksam? Neigen wir dazu, Individuen als Menschen von Wert zu behandeln, oder entwerten wir sie insgeheim durch unsere Einstellungen und unser Verhalten? Nimmt in unserer Philosophie der Respekt vor dem Individuum den ersten Rang ein? Achten wir seine Befähigung und sein Recht zur Selbstlenkung, oder glauben wir im Grunde, dass sein Leben am besten von uns geleitet würde? Bis zu welchem Grad haben wir das Bedürfnis und den Wunsch, andere zu beherrschen? Sind wir damit einverstanden, dass das Individuum seine eigenen Werte auswählt und erwählt? Oder werden unsere Handlungen von der (meist unausgesprochenen) Überzeugung geleitet, dass das Individuum am glücklichsten wäre, wenn es uns gestatten würde, seine Werte, Maßstäbe und Ziele für es auszusuchen?“⁵⁷

Eine Sensation war damals seine auf empirischer Forschung beruhende Behauptung, es gäbe einige wenige Bedingungen, insgesamt bloß sechs, die notwendig und zugleich hinreichend dafür wären, dass eine Beziehung wirksam hilft und Persönlichkeitsentwicklung geschieht. Für die hier interessierende Frage der Kontaktgestaltung in der Beratung können diese Bedingungen als Orientierung genutzt werden, auch wenn es bei der Schülerberatung nicht vorrangig um Persönlichkeitsentwicklung geht. Auf Seite der Beratenden sind es folgende vier:

57 Rogers 1983, S. 35

1. ihre bedingungslose positive Zuwendung zur Klientin (im Sinne einer grundsätzlichen Wertschätzung und Beachtung der Klientin, nicht das ständige Loben oder Bewundern jeder Äußerung)
2. ihre Echtheit in der Beziehung (im Sinne eines möglichst vollständigen Erlebens ihrer im Moment vorhandenen Reaktionen und einer bewussten Entscheidung, sich darüber zu äußern oder nicht)
3. ihr einfühlsames Verstehen der Klientin (Empathie)
4. und ihre diesbezügliche Ausdrucksweise/Kommunikation.



In Rogers' eigenen Worten und der Reihenfolge Ehrlichkeit, Wertschätzung und Empathie:

„Ich habe herausgefunden, dass eine Beziehung umso hilfreicher sein wird, je ehrlicher ich mich verhalten kann. Das meint, dass ich mir meiner eigenen Gefühle soweit wie möglich bewusst sein muss. Es führt zu nichts, die äußerliche Fassade einer Einstellung zu zeigen, die ich auf einer tieferen oder unbewussten Ebene gar nicht habe. Ehrlichkeit meint außerdem noch die Bereitschaft, sich in Worten und Verhalten zu den verschiedenen in mir vorhandenen Gefühlen und Einstellungen zu bekennen und sie auszudrücken. Nur auf diese Art und Weise kann die Beziehung Realität besitzen und Realität scheint als eine erste Bedingung höchst wichtig zu sein. Nur indem ich die authentische Realität, die in mir ist, biete, kann der andere mit Erfolg nach der Realität in sich suchen. Ich habe entdeckt, dass dies sogar dann zutrifft, wenn meine Empfindungen keineswegs solche sind, die mir gefallen, oder solche die einer guten Beziehung förderlich erscheinen. Dieses Stehen zur Realität scheint ungeheuer wichtig.

Eine zweite Bedingung ist: Je mehr ich den einzelnen zu akzeptieren vermag, je mehr Zuneigung ich für ihn empfinde, desto leichter kann ich eine für ihn nützliche Beziehung schaffen. Akzeptieren heißt hier ein warmherziges Anerkennen dieses Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert – wertvoll, was auch immer seine Lage, sein Verhalten oder seine Gefühle sind. Das bedeutet Respekt und Zuneigung, eine Bereitschaft, ihn seine Gefühle auf seine Art haben zu lassen. Es bedeutet ein Annehmen seiner Gefühle, Rücksicht auf seine momentanen Einstellungen, gleichgültig wie negativ oder positiv sie sind, wie sehr sie Einstellungen, die er in der Vergangenheit gehabt hat, widersprechen. Das Akzeptieren jedes schillernden Aspekts dieses anderen Menschen lässt die Beziehung für ihn zu einer Beziehung der Wärme und Sicherheit werden; die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung.

Die Beziehung ist außerdem noch für das Maß bedeutsam, in dem ich den anhaltenden Wunsch verspüre, zu verstehen: ein einführendes Eingehen auf alle Gefühle und Mitteilungen des Klienten in ihrer jeweiligen Augenblicksbedeutung. Akzeptieren bedeutet wenig, solange es nicht Verstehen enthält. Erst wenn ich die Gefühle und Gedanken verstehe, die Ihnen so furchtbar oder so schwach oder so sentimental oder so bizarr erscheinen – erst wenn ich sie mit Ihren Augen sehe und die Gefühle und Sie akzeptiere, fühlen Sie sich wirklich frei, all die verborgenen Winkel und ängstlich gemiedenen Nischen Ihrer inneren und oft begrabenen Erfahrung zu erforschen. [...] Ich bin keinesfalls immer in der Lage, diese Art Beziehung zu einem anderen zu erreichen und manchmal, auch wenn ich glaube,

es in mir erreicht zu haben, ist der andere womöglich zu verängstigt, um das Angebot wahrzunehmen. Ich würde dennoch behaupten: wenn ich in mir die beschriebenen Einstellungen einnehme, und wenn der andere diese Einstellungen bis zu einem bestimmten Grad erfahren kann, werden sich Veränderung und konstruktive Persönlichkeitsentwicklung in allen Fällen ereignen – ich schreibe „in allen Fällen“ erst nach langer und sorgfältiger Überlegung dazu.“⁵⁸



Mit den **drei Komponenten Echtheit, Wertschätzung und Empathie** liegen empirisch belegte **mächtige Möglichkeiten für die Gestaltung der Beratungsbeziehung** vor. Allerdings scheinen sie zunächst von einer gewissen Abstraktheit, tatsächlich sind sie so etwas wie Haltungen. Mit Haltung ist eine Formation an Einstellungen gemeint, die wesentlich bestimmt, wie wir uns einer Person, einem Gegenstand oder einer Aufgabe nähern. Eine Haltung, die auf Echtheit, Wertschätzung und Empathie beruht, ist aber noch keine Handlungsanweisung, kein Rezept und keine Betriebsanleitung. Im Abstraktionsniveau steht sie zwischen der zitierten Einstellung der Beraterin zu Wert und Bedeutung des Individuums einerseits und einem konkreten Verhalten in der Beratungssituation andererseits. Verhalten muss also erst aus der Haltung entwickelt werden. Dazu ist es fortlaufend nötig, Wertschätzung, Echtheit und Empathie anzustreben, auszuprobieren und zu verwirklichen. Übung und Erfahrung helfen, darin besser zu werden. In der Praxis sitzen Personen, die diesem Ansatz folgen, der Klientin gegenüber, hören interessiert zu, sagen ohne zu beurteilen, was sie verstanden haben, äußern aber auch weiterführende Gedanken, und zwischen den Worten werden ihr Wohlwollen und ihr Respekt spürbar.



Damit kommt eine Besonderheit der Beraterin in den Blick: Sich selbst (Echtheit) und die Klientin genau wahrzunehmen (Wertschätzung, Empathie) bedeutet, in der eigenen Person die entscheidende Ressource der Beziehungsgestaltung zu haben. Die Beraterin ist hier ihr wichtigstes Instrument.

In Rogers' Ansatz wird davon ausgegangen, dass Echtheit, Wertschätzung und Empathie (ergänzt um drei weitere) notwendige und hinreichende Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung sind – darüber hinaus braucht es nichts weiter. In einer Beratung, in der es nicht vorrangig um Persönlichkeitsentwicklung geht, also auch der Schülerberatung, können sie als Haltungen in der Kontakt- oder Beziehungsgestaltung, einem grundlegenden Bereich der Beratung, eingenommen werden. Sie führen zu einer wohlwollend-interessierten Atmosphäre, zugleich aber auch zu genauem Wahrnehmen und aufrichtigem Reden. Darüber hinaus braucht die Beraterin jedoch auch spezifisches Wissen, das bei der Behandlung von Themen gefragt ist, die sich aus dem Anliegen der Klientin ergeben. Welche Art von Wissen das ist, wird im Abschnitt 8 behandelt.



Der systemische Ansatz

Ein ganz anderer Ansatz, der auch zu anderen Haltungen führt, ist der sogenannte systemische Ansatz. Es handelt sich dabei um einen Zugang zu Kommunikation und Problemlösung, der ebenfalls in der Psychotherapie untersucht, beforscht und als wirksam

58 Rogers 1996, S. 47, 48

belegt worden ist. Vermutlich aufgrund seiner faszinierenden, griffigen Methoden wird er seit Jahrzehnten für Beratung entlehnt, insbesondere für Supervision und Coaching, aber auch in der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik.

Auch wenn er aus mehreren Untergruppen besteht, zum Beispiel dem berühmten *Lösungsorientierten Ansatz* (nach dem Ehepaar Steve de Shazer und Insoo Kim Berg), und die theoretischen Wurzeln ein Gemenge aus Kybernetik, Konstruktivismus, Narrativem Ansatz, Autopoiesis und Selbstorganisation beinhalten, gibt es doch charakteristische Gemeinsamkeiten innerhalb des Ansatzes. Sie finden sich vor allem im Verständnis vom Menschen in seinen Zusammenhängen mit der Umgebung, in der Annahme, dass jegliche Bedeutung in der Interaktion produziert oder besser: konstruiert wird, und in einer Orientierung an Veränderung und Prozessen statt an Eigenschaften. Daraus entstehen Haltungen, die weniger an Sachverhalten als an Mustern und Möglichkeiten Interesse zeigen, von einem prinzipiellen Standpunkt des Nichtwissens und der Neutralität der Beraterin ausgehen, weil Wahrheit ebenso wie gut und böse oder richtig und falsch gar nicht als objektiv erkennbar gedacht werden, und deshalb vielmehr danach gefragt wird, was nützlich und machbar („viabel“) für die Klientin ist. Darüber hinaus ist ein starkes Motiv der Neugier kennzeichnend, mit Respekt vor der Klientin, aber Respektlosigkeit vor Problemlagen. Menschen, die mit diesen Haltungen arbeiten, gehen davon aus, dass nicht Stagnation, sondern unaufhörliche Bewegung und Veränderung die Natur der menschlichen Existenz, ja allgemein von Systemen und ihren Beziehungen ist. Deshalb halten sie sich traditionellerweise (bei neueren Strömungen ist das etwas anders) auch nicht lange mit der detaillierten Erforschung von Sorgen, Problemen und Leid auf, sondern beschäftigen sich und ihre Klientinnen vielmehr mit Möglichkeiten, mit Lösungen, die ein Weiter- und Wegbewegen von den Problemen hin zu Zielen und erwünschten Zuständen versprechen. Auch die sogenannte Ressourcenorientierung ist charakteristisch für den Ansatz, also die Annahme, dass Klienten die Lösung für ihr Problem oder zumindest Lösungsbestandteile bereits in sich tragen. Diese Haltungen wirken im Kontakt häufig überraschend, belebend, kreativ, manchmal aber auch skurril, verwirrend oder absurd. Die Methoden, die aus diesen Haltungen abgeleitet wurden, z. B. das Reframing/Umdeuten oder „die Wunderfrage“ haben sich teilweise bereits ins Allgemeinwissen, in Belletristik und Theater hineinreklamiert. Sie werden später ausführlicher beschrieben.



Andere Haltungen

Es gibt aber auch Beraterhaltungen, die weder aus einer bestimmten Psychotherapieschule noch aus einer anderen Form systematischer Auseinandersetzung stammen, sondern Ergebnis mehr oder weniger reflektierter persönlicher Einstellungen sind – so wie das schon für die Anfänge der Beratungsgeschichte geschildert worden ist. Berater/innen, die sich kaum mit ihren eigenen Bildern von sich als Ratgebenden, von der Klientin als Ratsuchenden und von der Beziehung beschäftigt haben, laufen Gefahr, Möglichkeiten und Qualität von Beratung unnötig einzuengen. Sie neigen zum einen dazu, sich von Überzeugungen leiten zu lassen, die grob und in manchen Situationen unangemessen sind, bemerken zum andern allerdings weder Grobheit und Starre noch, dass es sich bei diesen Überzeugungen im Kern um Annahmen handelt, die so oder auch ganz anders getroffen werden könnten, und nicht selten tatsächlich besser anders getroffen werden

sollten. Unreflektierte Beraterhaltungen sind wie ein unsichtbarer Klotz am Bein, erschweren das Weiterkommen, erzeugen Ratlosigkeit und Ärger.

Zum Beispiel geraten Beraterinnen manchmal in eine fürsorgliche Haltung des fortwährenden Gebens – sie geben Zuwendung, Freundlichkeit und gut gemeinte Ratschläge – erwarten sich dafür aber „zumindest“ Achtung, Anerkennung, Dankbarkeit und ein Umsetzen des Geratenen. Dahinter steht möglicherweise das Bild von Mutter und Kind oder älterem und jüngerem Geschwister, jedenfalls wird die Klientin dadurch sofort zu einer Art unmündigem Wesen, das sich „natürlich“ so verhalten soll, wie es die Ältere, die besser weiß, wie es auf der Welt zugeht, nahegelegt hat. Tut die Klientin das nicht – weil sie sich gegen diese enge Umarmung wehrt, das Geratene nicht versteht oder etwas anderes will/braucht –, entstehen eigenwillige, schwer zu lösende Probleme, vielleicht moralisierender Druck oder eben Ratlosigkeit und Ärger. Dabei wäre die Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung der Klientin etwas Willkommenes, gerade in der Beratung (siehe 5.2), das Verwerfen eines Vorschlags verstehbar als bereits stattfindender Selektionsschritt hin zu einer besseren Lösung und jegliches Zögern und kritisches Abwägen gewöhnlicher Teil des Beratungsprozesses, nie und nimmer jedoch ein Urteil über Wert und Würde der Ratgebenden Person. In solch einem Fall aber würde die Beraterin die Klientin brauchen, um sich ihrer sozialen Relevanz und damit ihrer eigenen Bedeutung zu versichern. Sie wäre persönlich abhängig von Kooperation und Wohlergehen der Klientin – und kränkbar, wenn letztere etwas davon nicht demonstriert. Personen, die mit dieser Haltung beraten, missverstehen die Beratungsbeziehung, nehmen sich Enttäuschungen viel zu stark zu Herzen und laufen damit Gefahr zu verbittern, zu verzweifeln und auszubrennen. Solange sie noch Kraft haben, beeindruckten sie mit ihrem Engagement. In aller Regel ist bei ihnen jedoch auch ein edukativer Zug spürbar, ein lächelndes, wohlwollend-besorgtes Herabbeugen zur bedürftigen Klientin. Um es klar zu sagen: Eine solche Haltung ist nicht empfehlenswert. Sie kommt vor, kann aber verändert werden. Wichtige Punkte für die Veränderung sind in Rogers' Worten „die Einstellung zum Wert und zur Bedeutung des Individuums“ sowie eine differenzierte Betrachtung der Funktionen von Beratung und der Erfordernisse, als Beraterin nicht vereinnahmend, sondern hilfreich zu sein.



Tipp

Das Gegenteil einer Beraterhaltung mit zu großer (persönlicher) Nähe ist jene mit zu großer Distanz. Sie ergibt sich bisweilen aus ersterer als Konsequenz anhaltender Verbitterung und Erschöpfung, manchmal aber auch aus anderen Gründen. Beraterinnen, die mit dieser Haltung arbeiten, hängen ihren Klientinnen ein aus Defiziten gefertigtes Mäntelchen um – zunächst natürlich nur in der Vorstellung, aber unvermeidlich drückt sich einiges davon im Verhalten aus. Ähnlich wie im Medizinerjargon nicht von einem Menschen mit, sagen wir, Blinddarmentzündung die Rede ist, sondern vom „Blinddarm auf (Zimmer) 7“, etikettieren manchmal auch Berater/innen: „der Legastheniker“, „die Scheinheilige“, „der mit der unmöglichen Mutter“ usw. Die Folge davon ist, dass nicht mehr der ganze Mensch im Blick ist, sondern regelmäßig Teile – und zwar negativ bewertete Teile – in den Vordergrund der Wahrnehmung gezerrt werden. Die grundsätzliche Verbundenheit zwischen Mensch und Mensch verschwindet zusehends, die Tatsache der vielfältigen Ähnlichkeit, die prinzipielle Nachvollziehbarkeit von Motiven und Verhaltensweise der Klientin ebenso. Was

bleibt, ist der Eindruck, einer Ansammlung individueller Sonderlinge gegenüberzustehen, die allesamt, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, nicht ganz voll zu nehmen sind. Und die Beraterin fühlt sich weit von ihnen entfernt, eine Expertin mit beschränktem Zugang, der manchmal sogar als Kennzeichen von Professionalität angesehen wird und tatsächlich häufig ein Versuch ist, sich vor Überlastung zu schützen. Es handelt sich um eine diagnostisch-distanzierte Haltung, mit der helfende Arbeit verrichtet wird.

5.4.2 Rollen, Aufgaben und Verantwortung

Beziehungsgestaltung, also die Frage, wie sich die Beraterin auf die Klientin bezieht, wie sie das Verhältnis zu ihr so ausformt, sodass Beratung hilft, ist – wie oben dargelegt – ein zentraler Bestandteil, eine Grundfunktion von Beratung. Auf allgemeinsten Ebene zeigt sich die Beziehungsgestaltung in Haltungen der Beraterin, wie wir sie beispielhaft im vorigen Abschnitt dargestellt haben. Einen Schritt konkreter wird sie in den übernommenen Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten innerhalb des Beratungsverhältnisses, die wir uns in diesem Abschnitt näher ansehen. Im ungünstigen, weil riskanten Fall werden sie ohne bewusste Auseinandersetzung, sondern „aus dem Bauch heraus“, implizit im Tun zugewiesen. Vielleicht, weil schon die Vorgängerin in der Schülerberatung von einer bestimmten Rollenverteilung zwischen Beraterin und Klientin ausgegangen ist und die Neue noch gar nicht auf die Idee gekommen ist, davon abzuweichen. Oder weil es der eigenen Beratungserfahrung, dem einfach vorhandenen Bild von Beratung entspricht. Hier gilt das Gleiche wie schon im Abschnitt zu den Haltungen: Unreflektierte Annahmen gerieren sich häufig als spröde, unnahbare Überzeugungen, die Kommunikation und Arbeit unnötig erschweren. Empfehlenswert ist deshalb, sie näher zu betrachten und dann zu wählen.

Rollen sind Handlungserwartungen. Sie können innerhalb oder außerhalb von Aufgabenfeldern liegen und mit verschiedenen Ausmaßen an Verantwortung verbunden sein. Eine Rolle oder Handlungserwartung für sich könnte aus Sicht der Beraterin zum Beispiel sein, solange der Klientin zuzuhören, bis ein ausreichendes Verständnis der Problemlage vorliegt, dann einen Rat zur weiteren Vorgangsweise zu geben, etwaige Einwände zu widerlegen und die Klientin dann in ihren Alltag und die Umsetzung des Rats zu entlassen. Eine Handlungserwartung aus Sicht der Klientin an die Beraterin könnte hingegen sein, sich für die Klientin bei einer dritten Person (einer strengen Lehrerin, der Direktorin etc.) stark zu machen oder Fürsprache einzulegen. Daraus ergeben sich jeweils spezifische Vorstellungen von Aufgaben und Ideen, wer dann wofür verantwortlich ist.

Eine in Beraterkreisen berühmt gewordene Zusammenstellung von möglichen Beraterrollen ist jene vom US-amerikanischen Psychologen Edgar Schein. Er unterscheidet drei verschiedene Rollen: die genau beauftragte und ausführende Expertin (Fachberaterin), die nur diffus, allerdings grundsätzlich und somit weitreichend beauftragte Expertin analog dem Arzt-Patienten-Verhältnis und schließlich die von ihm favorisierte Rolle der Prozessberaterin.

Bei der ersten Variante, die in der Schülerberatung vermutlich wenig zum Tragen kommt, weiß die Klientin genau, was sie braucht, kann exakt umreißen, welche Art von Wissen oder welche Informationen sie benötigt, und die Beraterin erhebt, recherchiert und



legt der Klientin dann vor, was sie herausgefunden hat. Damit diese Art der Beratung tatsächlich hilft, sind mehrere Bedingungen erforderlich:

1. Dass die Klientin ihre eigenen Bedürfnisse richtig erkannt hat.
2. Dass sie diese Bedürfnisse der Beraterin klarmachen konnte.
3. Dass sie richtig eingeschätzt hat, inwiefern die Beraterin diese Informationen beschaffen bzw. diese Dienstleistung erbringen kann.
4. Dass sie die Konsequenzen dieser Entscheidung bedacht hat, eine Beraterin diese Informationen einholen zu lassen oder die Veränderungen einzuleiten, die von diesen Informationen nahegelegt oder von der Beraterin empfohlen werden.
5. Dass es eine externe Realität gibt, die sich objektiv studieren und übertragen lässt in Wissen, das der Klientin dienlich ist.⁵⁹

Diese **Rollenverteilung** impliziert, dass das, was die Klientin will, tatsächlich das ist, was sie braucht und was ihr hilft. Dafür ist in aller Regel bereits eine fortgeschrittene Wissensbasis erforderlich, die in der Verantwortung der Klientin liegt. Ob sich allerdings jemand, der sich schon in einen Bereich eingearbeitet hat, dann gerne und leicht von jemandem anderen etwas sagen lässt, ist die Frage – und zumindest in einigen Fällen sicher zu bezweifeln. Obwohl hier also die Verantwortung der Beraterin bloß in der Beschaffung gewünschter Informationen liegt, besteht ein nicht zu unterschätzendes Risiko aus Gründen, die sich außerhalb dieser Verantwortung befinden, dafür, dass die Klientin mit der Beratungsleistung unzufrieden ist, sie als nicht hilfreich abwertet.

Eine häufigere Beratungskonstellation entspricht dem, was zwischen Arzt und Patient regelmäßig abläuft. Der Klientin fällt etwas auf, vielleicht ist es eine ungeklärte Frage, ein Problem, und sie weiß zunächst nicht weiter, wendet sich deshalb an Freunde, die Nachbarin und endlich an die Beraterin. In dieser Rolle übernimmt es diese nun zu klären, worum es sich bei dem, was die Klientin vorgebracht hat, denn handelt: um welche Frage, welches Problem, um welchen Bedarf. Dann entwickelt sie in Abhängigkeit von dieser Klärung Ideen, Pläne für die weitere Vorgangsweise, teilt sie der Klientin mit, beantwortet vielleicht noch deren Fragen und bestellt sie im Fall des Falls in einiger Zeit wieder zu sich, um zu sehen, ob sich eine Besserung eingestellt hat. Hier ist die Verantwortung der Beraterin umfassend. Sie hat die Aufgabe, den Bedarf der Klientin herauszubekommen und eine passende Antwort darauf zu finden. Die Verantwortung der Klientin für das Gelingen liegt bloß im Ausführen des Mitgeteilten. Die Gefahr für die Beraterin liegt darin, als Expertin nicht nur inhaltlich Fehler zu machen (in der diagnostischen Einschätzung, in der Entwicklung von Vorgangsweisen), sondern auch im Kontakt mit der Klientin aus irgendeinem Grund nicht zu überzeugen und damit die Grundlage für die Umsetzung des Geratenen nicht zu liefern. Tatsächlich ist in diesem Fall die Aufgabe der Klientin im Beratungsablauf, ihre Partizipation an aller Überlegung und Ideenfindung so bescheiden, dass sich mit Recht fragen lässt, woher plötzlich das Engagement dafür kommen soll, den häufig schwer durchschaubaren Rat umzusetzen, statt etwas zu tun, das Erfahrung und Lebenspraxis viel näher ist.

⁵⁹ Vgl. Schein 2010

Das dritte, in wesentlichen Teilen von Edgar Schein ausformulierte Beratungsmodell, geht davon aus, dass die Beraterin niemals genug Informationen über die Klientin hat, um bestimmen zu dürfen, was zu tun ist. Das bleibt Sache der Klientin und in deren Verantwortung. Die Klientin wird als Person angesehen, die etwas bemerkt hat – eine Frage, ein Problem – und nun einen Weg sucht. Die Beraterin hat die Aufgabe, sie auf dieser Suche zu unterstützen, ähnlich eines Fährtenlesers. Sie versucht herauszufinden, was die Klientin antreibt, wo sie hinwill, ist wachsam, sammelt Informationen, legt sie und ihre Überlegungen dazu vor, und nach ein paar Schritten gilt es erneut, sich zu orientieren, ob die eingeschlagene Richtung noch immer die richtige ist. Schein nennt eine Beratung mit dieser Rollenverteilung „Prozessberatung“: Die Beraterin hilft, indem sie der Klientin auf deren Wegsuche beisteht und zu Möglichkeiten berät, weiterzukommen, eben zum Prozess.

Mit dieser Zusammenstellung von Edgar Schein kommen verschiedene Möglichkeiten in den Blick, Ihre Rolle als Schülerberater/in zu gestalten. Natürlich können Sie sie auch als Denkanstoß verwenden, um zu weiteren, auf Sie und Ihre Situation besser zugeschnittene Beraterrollen zu kommen. Übrigens stellt Schein auch den Gedanken an, je nach wahrgenommenem Bedarf unterschiedliche Rollen einzunehmen oder Rollenschwerpunkte während einer oder für verschiedene Beratungen zu verlagern, z. B. mit der Rolle der Prozessberaterin und Fährtenleserin zu beginnen, aber – so das sinnvoll ist – zwischendurch eine Fachauskunft zu geben (Fachberaterin) oder eine ganz bestimmte Vorgangsweise nahelegen (Arzt-Patient-Verhältnis). Rollen und auch Rollenwechsel sollten aber grundsätzlich reflektiert sein: mit Ihren Aufgaben, den Rahmenbedingungen, Ihnen als Person, Ihrer Klientin und deren Äußerungen zusammenpassen und dann von Ihnen auch verantwortet werden. In jedem Fall erleichtert es Ihre Arbeit, wenn Sie all das (Rolle, Aufgabe und Verantwortung, Rahmenbedingungen und Kontaktmöglichkeit) Ihrem Umfeld nähergebracht haben.



5.4.3 Das Setting

Mit „Setting“ wird in der Beratung (und in der Psychotherapie) das Arrangement zu den wesentlichen Punkten der Rahmenbedingungen und des Kontakts bezeichnet. Also z. B. wo die Schülerberatung stattfindet und wann, wer dabei ist (Einzel-, Paar oder Gruppensetting), wie lange und wie oft man sich trifft, dass die Beratung für die Klientin kostenlos ist und Inhalte vertraulich behandelt werden, wie gearbeitet wird, eventuell sogar nach welchem Ansatz oder welcher Methode. Manches davon kann schon auf einem Informationsblatt, Aushang oder der Schulwebsite angegeben sein, anderes muss persönlich besprochen werden. Es ist eindeutig zu empfehlen, sich als Beraterin im Vorhinein Gedanken zum Setting zu machen, das angeboten werden kann. Und die Mitteilung darüber an die Klientin gibt dieser Klarheit und Orientierung.

5.5 Bedarfsklärung

Gleich nach dem Begrüßen der Klientin, dem Händeschütteln und Platzanbieten, nachdem Sie sich eventuell vorgestellt haben, kurz etwas zu den Rahmenbedingungen (wieviel Zeit zur Verfügung steht, Ihr vertraulicher Umgang mit allen erfahrenen Information,



was Ihnen vielleicht schon vom Gespräch zur Terminvereinbarung bekannt ist) gesagt haben, geht es darum herauszufinden, was die Klientin hier will und wozu die Beratung gut sein soll – es geht mit anderen Worten also um die erste inhaltliche Begründung von Kontakt und weiterer Arbeit, im Speziellen um die Bedarfsklärung. Wenn Sie einen Eindruck davon haben, was die Klientin von Ihnen will, können Sie prüfen, ob Ihr Beraten dafür taugt und ob Sie dazu bereit sind oder nicht (Auftragsklärung).

Über diese grundsätzliche Frage hinaus ist die **Bedarfsklärung** ein wichtiger inhaltlich-thematischer Schritt, der mehrere Teilfunktionen enthält: Hier zeigt sich für die Klientin – bereits vom ersten Wort, vom ersten Blick an – Ihre Art der Beziehungsgestaltung, Ihre Haltung und Ihr Rollenverständnis: respektvolles Wohlwollen oder degradierendes Mitleid, offene Neugier oder beurteilendes Besserwissen, angebotene Nähe und Ehrlichkeit oder liebenswürdiger Singsang, Ermutigung oder Abkanzeln – und zwischen diesen Dichotomien natürlich jede Menge an Abstufungen und Zwischentönen. Gelingt der Kontakt hier, ist der Grundstein eines guten Arbeitsbündnisses gelegt.

Eine zweite Teilfunktion der Bedarfsklärung besteht in der gedanklichen und kommunikativen **Fokussierung auf Bedeutsames**, sowohl für die Klientin als auch die Beraterin. Es geht – im Gegensatz zum zweiten Modell von Schein analog zum Arzt-Patient-Verhältnis – nicht bloß darum, dass die Expertin über die Schilderung der Klientin Zugang erhält zu den Verhältnissen deren beschwerdevollen Lebens, sondern auch darum, dass die Klientin herausfindet, was ihr Anliegen (soweit überblickbar) ausmacht und was sie im Rahmen der Beratung will. Das ist kognitive Arbeit, umfasst häufig ein Differenzieren, Verdichten und Hierarchisieren, manchmal die Konfrontation mit Leid und die Auswahl von subjektiv Wichtigem – alles bereits Schritte, sich mit der aufgetauchten Frage oder dem problematisch gewordenen Lebensbereich zu befassen, möglicherweise die ersten Schritte konstruktiver Klärung. Die Beraterin erhält dabei natürlich Informationen von der Klientin, sie bedeuten ihr aber je nach Haltung und Rolle Verschiedenes. Neben dem Beitrag zur erwähnten Prüfung, ob die Beratung überhaupt übernommen werden kann, können sie jedenfalls als Einblick in die Lebenswelt der Klientin und thematische Ausrichtung für die weitere gemeinsame Arbeit verstanden werden, als Beginn eines fortwährenden Klärungs- und Verständigungsprozesses. Darüber hinaus könnten sie als Basis für das Ausmachen von Wünschen und Zielen und zur Einschätzung von Defiziten und Ressourcen herangezogen werden oder zur Verortung der Klientin und ihrer Situation in ein diagnostisches Schema, aus dem heraus dann ohne weitere Zielerarbeitung ein bestimmtes Vorgehen nahegelegt, ein Rat gegeben wird, dessen Befolgung eine Besserung bewirken soll.



Tipp

Die **Methode**, die die Beraterin bei der Bedarfsklärung anwendet, entspricht im Wesentlichen einem hermeneutischen Zirkel, einem sich vertiefenden Verstehensprozess, in dem die Beraterin offen dafür ist, ihre Annahmen und ihr vorläufiges Verständnis zu ändern und dem, was sie im Beratungsdialo g achtsam wahrnimmt, ständig anzupassen. Sie äußert, was sie verstanden hat, ihre Vermutungen oder Fragen, und kommt gemeinsam mit der Klientin zu Formulierungen, die in akzeptabler Weise beschreiben, worum es dieser in der Beratung geht.

Und wie genau bewerkstelligt eine Beraterin diesen inhaltlichen Einstieg ins Beratungsgespräch, wie beginnt sie? Dazu gibt es viele Tipps, Vorlieben und Gewohnheiten, ja ganze Bücher wurden über die ersten Minuten eines helfenden Gesprächs geschrieben. Ich empfehle eine Ausdrucksweise, die zu Ihnen passt, Ihnen sozusagen leicht über die Lippen kommt, und dabei etwas Einladendes hat. Eine Formulierung, die sowohl allgemein verständlich und offen als auch spezifisch genug ist, den tatsächlichen Sinn Ihrer Frage zu treffen. Beispiele: „Bitte,“ (einladende Handbewegung, Kopfnicken) „Was führt Sie zu mir?“, „Worum geht es (bei Ihnen)?“, „Was hat Sie dazu gebracht, mit mir einen Beratungstermin zu vereinbaren?“, eventuell noch: „Wobei kann ich helfen?“. Eher irritierend hingegen ist die Frage: „Was kann ich für Sie tun?“ oder „Wie kann ich helfen?“. Manchmal erzeugen sie auch leichten Ärger. Beide Formulierungen sind nicht unüblich, und die meisten Klientinnen werden sie vermutlich ohne größere Probleme umdeuten. Sie zielen aber in die falsche Richtung, fragen nach etwas, das die Klientin in aller Regel nicht hat: das Wissen, wie der Profi vorgehen kann und soll. Diese Expertise ist seine Sache und von ihm erwartbare Leistung. Bloß im ersten Modell nach Edgar Schein (Fachberatung) verfügt die Klientin über das (grundsätzliche) Wissen darüber, was sie vom Berater braucht. In den allermeisten Fällen hat sie dieses Wissen jedoch nicht und kann die beiden Fragen gar nicht sinnvoll beantworten. Sie sind deshalb falsch gestellt.

Wie die Klientin auf die Einladung zur Bedarfsklärung reagiert, wie sie sich dann verhält, ob sie sich zögerlich oder freimütig äußert und was sie sagt, geht, wie oben erwähnt, in den sich vertiefenden Verstehensprozess ein, ist maßgeblich für den Verlauf des Dialogs. Werden Schwierigkeiten im Gesprächsfluss erkennbar, wirkt die Klientin zurückhaltend oder gereizt, drückt sie herum oder sieht sie ständig auf die Uhr, steht die Beraterin jedes Mal vor der gleichen Aufgabe: herauszufinden, was gerade los ist, und weiterzukommen im Verstehen der Klientin, ihres verbalen und körperlichen Ausdrucks.

Eine zwar vergrößernde, aber von vielen Berater/innen als hilfreich empfundene Einteilung von solchen Verhaltensweisen stammt von Steve de Shazer – er wurde mit seinem Lösungs-orientierten Ansatz schon im Abschnitt über Beraterhaltungen erwähnt. Aufgrund von Interaktionsmustern unterschied der 2005 in Wien verstorbene Psychotherapeut drei Arten von Personen, die in Beratung kommen:

- die Besucherin
- die Klägerin
- die Kundin

Die **Besucherin** ist, wie der Name schon sagt, nur auf Besuch in der Beratung. Sie hat keine feste Absicht, beraten zu werden, ist vielleicht hergeschickt worden und hat somit keine eigene Motivation, keinen eigenen Auftrag. Auf den Grund ihres Kommens angesprochen, redet sie allgemein, weitschweifig oder von jemandem, der sie dazu angeregt oder gedrängt hat. Eine Möglichkeit, diese Tatsache in die Beratung einzubetten, wäre z. B.: „O.K., Sie wurden also geschickt, aber wann wäre die Beratung auch für Sie ein Erfolg oder ein Gewinn?“

Die **Klägerin** kommt vielleicht freiwillig und mit klaren Zielen, übernimmt aber kaum Verantwortung für sich und ihre Veränderungsmöglichkeiten. Schuld an ihren Problemen ist jemand anderer. Die Verantwortung für die eigene Situation und für mögliche Veränderungen sucht sie in der Umgebung, was ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten immens einschränkt. Vermutlich wäre jeder aus dieser Perspektive heraus hilflos und frustriert. Die Gefühle der Klägerin sind auch meist Wut, Ärger und Aggressivität. Möglicherweise erwartet sie sich von der Beraterin eine Einflussnahme auf den problematischen Lebensbereich oder auf maßgebliche Dritte – was diese in den meisten Fällen nur ablehnen kann. Beratung kann für sie dennoch sinnvoll werden, z. B. wenn sie den Eindruck gewinnt, respektiert und verstanden zu werden, oder wenn sich glaubwürdige eigene Möglichkeiten der Einflussnahme zeigen, vielleicht in der Erfahrung mit ähnlichen Problemlagen in der Vergangenheit.

Die **echte Kundin** kommt mit einem klaren Anliegen in die Beratung und übernimmt auch Verantwortung für die Situation sowie für mögliche Veränderungen. Sie nimmt Unterstützung an und versucht sie umzusetzen.

5.6 Themenbereiche in der Beratung

Mit der **Schilderung des Anliegens** zeigen sich Themen, die im weiteren Beratungsverlauf entwickelt und ev. auf verschiedene Weise behandelt werden. Die Klientin kommt mit der Beraterin dabei auf alles Mögliche zu sprechen: auf Gedanken, Gefühle, Stärken und Schwächen von sich selbst, auf andere Menschen und deren Eigenschaften oder Handlungen, auf Situationen, Aufgabenstellungen usw. Die tatsächliche Vielfalt an möglichen Themen in der Beratung kann zu Übersichtszwecken in thematische Bereiche gegliedert werden. Das kann helfen sich zu orientieren, sowohl im aktuellen Gesprächsgeschehen als auch bei der konzeptuellen Erfassung des Themenhorizonts von Beratung.

Ein Themenbereich umfasst die Klientin selber, mit all ihren Merkmalen, ihren Wünschen und Befürchtungen, ihren Fähigkeiten und Erfahrungen, den guten und den schlechten. Der zweite betrifft ihre Umgebung: die Beraterin und andere Menschen, auch Tiere, Gegenstände, kurz die Welt um sie herum. Und der dritte Bereich betrifft die Interaktion zwischen der Klientin und ihrer Umwelt, wie also sie sich gegenüber der Welt verhält und die Welt ihr gegenüber. Alle drei – Person, Umwelt und Interaktion – sind mögliche Themenbereiche von Beratung und benötigen bei Bedarf ein entsprechendes Wissen der Beraterin.

In der Beratung, auch der Schülerberatung, geht es zunächst oft um Taten und Eigenschaften, aus Sicht der Klientin meist um negative, oft eines anderen, manchmal um eigene. Beinahe genauso oft geraten dann aber Beziehungen in den Blick: die zwischen der Person mit den negativen Eigenschaften und der Klientin oder die zwischen der Klientin und anderen usw. Das heißt, im Zuge des Verstehensprozesses und der Auseinandersetzung in der Beratung entwickeln sich Problembeschreibungen manchmal von einem Themenbereich in einen anderen, z. B. von der Umwelt zu den Interaktionen mit ihr.

Zu den **häufigsten Themen in der Schülerberatung** zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit): schlechte Noten und Lernschwierigkeiten, Fragen des Schulwechsels, Interessen und Bildungswege, Konflikte in der Klasse/mit anderen Schüler/innen, Probleme mit einer Lehrkraft, Beziehungsprobleme innerhalb der Familie.

5.7 Arten der Themenbehandlung

Die Behandlung von Themen ist eine zentrale Funktion von Beratung, im Grunde ihre Antwort auf den Bedarf der Klientin. Sie kann – aufbauend auf die dargestellten Ebenen der Beziehungsgestaltung (Haltungen, Rollen, Aufgaben und Verantwortung) – prinzipiell auf zwei Arten erfolgen: Zum einen als **dialogische Reflexion**: Beraterin und Klientin gelangen im kommunikativen Wechsel zu einer fortschreitenden Vertiefung und Erweiterung von Inhalten, was Wissen und Handlungsmöglichkeiten der Klientin gemäß ihrem Beratungsbedarf vermehrt. Das kann durchaus in Fortführung des bis hierher betriebenen Verstehensprozesses geschehen, die Beraterin wird aber nun möglicherweise mehr Anlass sehen, eigene Ideen, Vorschläge oder Fragen einzubringen.

Zum ändern können die aufgeworfenen Themen mithilfe des speziellen Wissens der Beraterin bearbeitet, Fragen der Klientin beantwortet und **Auskünfte** gegeben werden.

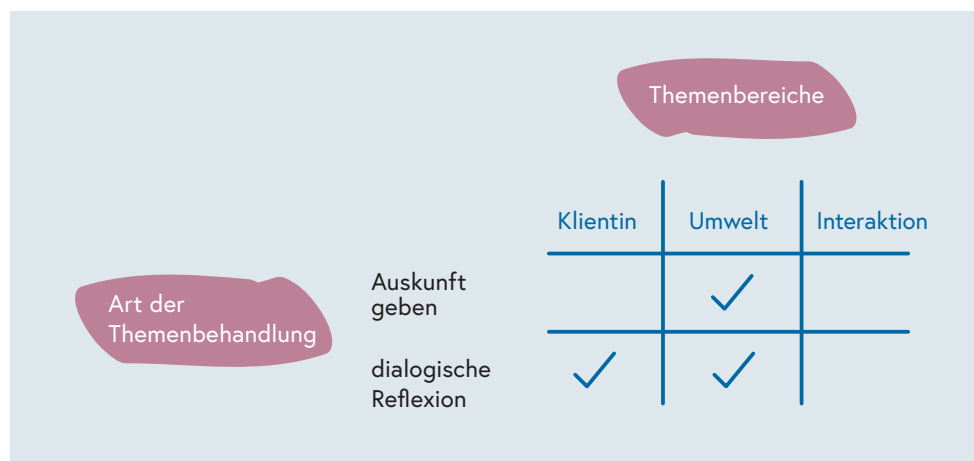


Abb. 5.2: Arten der Themenbehandlung

In der Schülerberatung könnte es z. B. vorkommen, dass es im Gespräch mit einer Mutter um das Thema Lernunterstützung und Aufgabenkontrolle geht und sie fragt: „Gibt es hier an der Schule eine Nachmittagsbetreuung? Und wer leitet diese?“ Hier wird nach einer Information gefragt, eine Auskunft über die Schule (Themenbereich Umwelt) erbeten. Die Schülerberaterin könnte demgemäß z. B. antworten: „Ja. Das machen Frau Mag. X und Herr Mag. Y.“ Allerdings könnte die Beraterin auch im Modus des dialogischen Reflektierens reagieren und die Frage der Mutter als gedankliches Erforschen von Möglichkeiten interpretieren: „Sie überlegen, ob Ihre Tochter am Nachmittag nicht besser hier an der Schule betreut wird. Und ob sie dann in guten Händen wäre.“ Beide Arten der Themenbehandlung, dialogisches Reflektieren und Auskunft geben/Informieren, sind in der Beratung grundsätzlich möglich und nötig – zu allen drei Themenbereichen.

Und eine Beraterin sollte imstande sein, beide anzuwenden. In den jeweiligen aktuellen Situationen ist aber häufig eine Art besser, passender als die andere. Welche das ist, sagt der laufende, mit der Bedarfsklärung beginnende Verstehensprozess der Beraterin. Häufig kommen klare Hinweise aus dem Gesprächsverlauf. Hat in unserem Beispiel die Mutter vor ihrer Frage ohnedies schon überlegt, ob ihre Tochter besser daheim oder außer Haus betreut wird, und ist dann zum Schluss gekommen, dass sie die Variante außer Haus vorzieht, ist eine neuerliche Reflexion darüber unnötig, und die Frage kann, so wie sie gestellt wurde, beantwortet werden – die Schülerberaterin braucht dafür natürlich das entsprechende Wissen.

Eine typische Gefahr in der Beratung ist, unwissentlich die Klientin misszuverstehen und die falsche Art der Themenbehandlung zu wählen. Die Klientin will eine Auskunft, wird aber gedrängt, etwas für sie Selbstverständliches, etwas bereits Geklärtes in Frage zu stellen. Oder sie will Orientierung in sich finden, sich näher mit einer Frage beschäftigen und erhält vorschnelle Antworten, durch die sie sich bevormundet und abgefertigt fühlt. In aller Regel drückt sich das Missverständnis aus, wird an den Reaktionen der Klientin bemerkbar – vor allem an den körperlichen: am irritierten Gesichtsausdruck, Kopfschütteln, an motorischer Unruhe, den heftig schwenkenden Beinen und wippenden Knien. Dann ist es am besten, das Offensichtliche anzusprechen, mit der gleichen respektvollen und neugierigen Haltung, wie im bisherigen Beratungsverlauf. Vermutlich wird die Klientin etwas Dampf ablassen, und mit einer nun aktuellen Klärung, was gebraucht wird, kann die Beratung wieder ihren Weg finden.

Allerdings kann es auch eine bewusste Intervention der Beraterin sein, vom Wunsch der Klientin abzugehen und ein Thema auf eine andere Art zu behandeln. Zum Beispiel dann, wenn die Klientin einen schnellen Rat zu einem noch diffusen oder komplexen Problem will. z. B.: „Sagen Sie mir, was ich tun soll, damit mein Sohn in der Klasse nicht mehr stört. Ich habe doch schon alles probiert!“ In den meisten solcher Fälle empfiehlt es sich allerdings, der Klientin verständlich zu machen, warum das in der Beratung Gewünschte nicht erbracht wird, und mit ihr zu besprechen, welches Ziel auf welchem alternativen Weg erreicht werden kann.

5.8 Das erforderliche Beratungswissen



Bei der Überlegung, welches Wissen eine Beraterin benötigt, um wirksam, das heißt tatsächlich hilfreich beraten zu können, sind wir nun in der Lage, einfach dem bisherigen Aufbau des Dargestellten zu folgen: Aus Begriff und Funktion der Beratung ergibt sich, dass die Beraterin im Wesentlichen Wissen zu folgenden Gebieten braucht:

1. **Wissen über Rahmenbedingungen** und Voraussetzungen der Beratung (Auftraggeber, formale und informelle Zuständigkeit, Bedeutung der Bekanntheit an der Schule, förderliche äußere Rahmenbedingungen).
2. **Wissen zur Gestaltung der Beratungsbeziehung** (reflektierte grundsätzliche Haltungen, Rollen, Aufgaben, übernommene Verantwortung).
3. **Wissen zur Bedarfsklärung:**

- a) Wissen vorab: Sinn der Bedarfsklärung (Auftragsklärung und thematische Ausrichtung der Beratung) und Vorgangsweise (Beziehungsgestaltung und Verstehensprozess)
- b) Wissen als Ergebnis der aktuellen Bedarfsklärung: Was konkret will/braucht die Klientin?

4. Wissen zur Themenbehandlung:

- a) zu den möglichen Themenbereichen der Beratung (Klient, Umwelt, Interaktion)
- b) zu den Arten der Themenbehandlung in der Beratung (Informieren/Auskunft geben und dialogische Reflexion)

Man kann diese 4 Gebiete noch genauer betrachten. Das Wort „Wissen“ wurde bislang nämlich ohne weitere Erklärung verwendet. Tatsächlich wurden aber z. B. in der kognitiven Psychologie mit gutem Grund Unterscheidungen getroffen, die, einmal bekannt, sofort verschiedene Charakteristika von Wissen klarmachen. Eine besonders nützliche Unterscheidung ist die zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Mit deklarativem Wissen ist die Kenntnis von Fakten, Zahlen und von Sachverhalten gemeint – Inhalte, wie man sie in einem Lexikon finden könnte. „Prozedural“ wird hingegen Wissen über Aktionen und Vorgangsweisen genannt, Wissen also, das man beispielsweise fürs Radfahren oder Schwimmen braucht – eine Verkettung an Verhaltenselementen, die sich kaum erlesen lässt und sich auch nicht mit einem Schlag einstellt, sondern Übung, vielleicht sogar Anleitung erfordert, und mit der Zeit immer weniger gedanklicher Arbeit und Kontrolle benötigt, sozusagen implizit wird, sprachlich dann allerdings immer weniger explizierbar ist. Damit kann jedes der fünf genannten Wissensgebiete geteilt werden: in eine Teilmenge, in der es um Sachverhalte (was), und eine zweite, in der es um Vorgangsweisen (wie) geht. Das bedeutet zum Beispiel für das Gebiet Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Beratung, dass die Beraterin nicht nur das Wissen brauchen kann, dass irgendwo im Grundsatzterlass der Rahmen ihrer Zuständigkeit festgelegt ist, sondern auch jenes, wie sie zu diesem Text kommen kann, wozu sie die dort festgelegte Zuständigkeit in ihrer Arbeit nutzen und was sie dann tun kann, wenn es in der Praxis zu einer Diskrepanz zwischen Beratungswunsch und ihrer Zuständigkeit kommt. Oder bei den äußeren Rahmenbedingungen: Zu wissen, was für das Beratungsgespräch förderlich ist, ist das eine. Es reicht für eine gute Beratung aber nicht aus, wenn der Beraterin bloß ein dunkles Kammerl mit zwei alten Holzsesseln und einem grellen Lampenstrahler zur Verfügung stehen. Dann geht es darum, zu begründen und zu überzeugen, und mit den eventuell geringen Ressourcen das Meiste an förderlicher Atmosphäre für die Beratung herzustellen. Diese Zweiteilung ist auf prinzipiell gleiche Weise für alle Wissensgebiete durchdeklinierbar.

Überblick über erforderliches Beratungswissen

| Überblick über erforderliches Beratungswissen | Sachverhalte | Vorgangsweisen |
|---|---|---|
| 1. Wissen über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen: Auftraggeber, formale und informelle Zuständigkeit, Bedeutung der Bekanntheit an der Schule, förderliche äußere Rahmenbedingungen | z. B. Kenntnis der formalen Zuständigkeit | z. B. Überweisung an Kollegin bei informeller Unzuständigkeit |
| 2. Wissen zur Gestaltung der Beratungsbeziehung: reflektierte Haltungen, Rollen, Aufgaben, Verantwortlichkeit | z. B. Kenntnis der drei Einstellungen | z. B. Verwirklichen von Empathie |
| 3. Wissen zur Bedarfsklärung: Sinn, Vorgangsweise, aktuelles Anliegen klären | z. B. negative Leistungsbeurteilung | thematisieren, fragen |
| 4. Wissen zur Themenbehandlung: Themenbereiche und Themenbehandlung | z. B. Kenntnis der Bildungswege z. B. Bandbreite zwischen Information/dialogischer Reflexion | z. B. an wen wenden bei Legasthenie z. B. nachfragen, zusammenfassen |

Tabelle 5.1: Überblick über das notwendige Beratungswissen



Was mit dieser Differenzierung deutlich wird, ist, dass sich die beraterische Expertise weder auf Sachwissen beschränken lässt noch darauf, freundlich zuzuhören und für die Klientin da zu sein. Sie umfasst sowohl Faktenwissen als auch prozedurale Kompetenz. Die Schülerberaterin muss sich zum einen mit Gegebenheiten des Schulsystems auskennen, mit Spezifika des jeweiligen Standorts, mit den Menschen darin, ihren Bedürfnissen und häufigen Erfahrungen (Themenbereiche Klient und Umwelt). Zum andern aber auch damit, wie Klientinnen im Schulsystem vorgehen, mit Anforderungen und anderen Personen umgehen können, wie sie in ihrem Anliegen möglicherweise weiterkommen, oder was gar nicht geht (Themenbereich Interaktion).

Handlungswissen benötigt sie allerdings nicht nur dafür, wie die Klientin mit ihrer Umwelt zurechtkommen kann, sondern auch für das unmittelbare Geschehen in der Beratung selbst, für ihr eigenes Vorgehen, in seiner fundamentalsten Form für die Gestaltung der Beziehung zur Klientin. Und darauf aufbauend, wie dargestellt, auch für Bedarfsklärung und Themenbehandlung. Sie braucht also Handlungswissen, um eine Beratung zum Laufen zu bringen, zu einem hilfreichen Geschehen zu machen, bis zu seinem hoffentlich zufriedenstellenden Abschluss. Es geht hier wieder um Wissen zum Themenbereich Interaktion-Klientin-Umwelt, nun aber um die anders gerichtete Frage, wie die Beraterin – als besonderer Teil der Umwelt – mit der Klientin interagieren kann. In eine Systematik gebracht können die oben genannten Wissensgebiete 2., 3. und 4. (Beratungsbeziehung, Bedarfsklärung, Art der Themenbehandlung) diesem Wissen um die Interaktion zwischen Klientin und Umwelt zugeordnet werden. Wissen zur Beratungsinteraktion als Spezialfall des Wissens zur Klient-Welt-Interaktion. Das Wissen um Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Beratung hingegen wäre dem Wissen zur Umwelt zuordenbar.

Systematik: die Beratenden benötigen Wissen zu

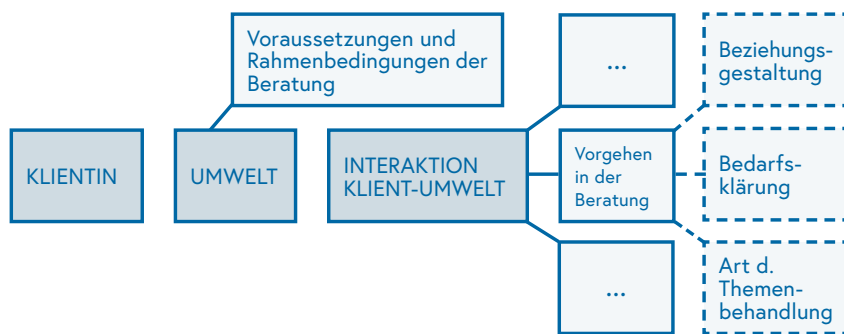


Abb. 5.3: Systematik des benötigten Wissens

Um Fakten- oder Handlungswissen zu erwerben, braucht es in aller Regel unterschiedliche Lernwege. Das eine kann durch Vorträge und Lektüre angeeignet werden, das andere erfordert ein Probieren und Fortschreiten im Tun. Und selbst angelesenes Faktenwissen (z. B. Wissen um die formale Zuständigkeit als Schülerberater/in) – soll es in der Beratungssituation Relevanz und Berücksichtigung finden, also brauchbar werden – muss erst in die Realität der Beratungsinteraktion übersetzt werden. Der US-amerikanische Psychologe Benjamin Bloom nennt deshalb in seiner berühmt gewordenen allgemeinen Taxonomie kognitiver Lernziele⁶⁰ als basalste Stufe die Kenntnis (einer Sache, einer Aktion), dann das Verstehen und als dritte das Anwenden (er lässt noch weitere folgen). Seine Klassifikation kann auch auf Beratungswissen umgelegt werden.

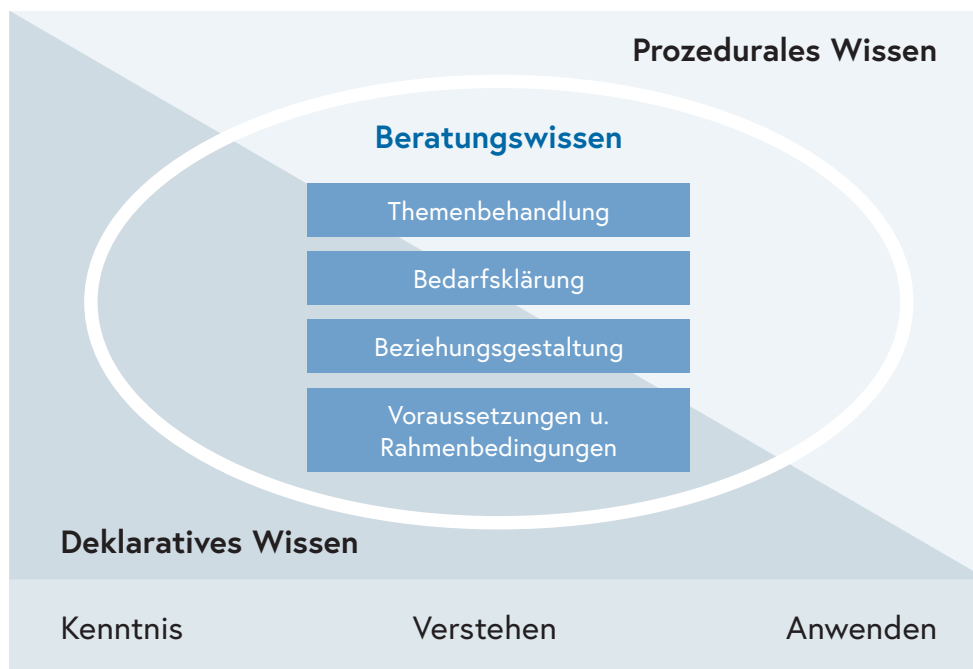


Abb. 5.4: Prozedurales und deklaratives Wissen

60 Vgl. Bloom 1956 und 1976

Betrachtet man die Wissensgebiete näher, offenbaren sie sich als Anwendungsfelder verschiedener Disziplinen: Psychologie und Psychotherapie wurden bereits erwähnt, Kommunikation, Pädagogik und weitere wären noch zu nennen. Deshalb werden häufig Konzepte aus diesen Disziplinen für die Beratung herangezogen und genutzt. Vor allem als Grundlagenwissen – z. B. allgemeines Faktenwissen über den Menschen und seine Entwicklung (Entwicklungspsychologie, Persönlichkeitsmodelle), über Beeinträchtigungen (z. B. Legasthenie, psychiatrische Krankheitsbilder), über familiäre Strukturen oder über Personenwahrnehmung und Muster in der Kommunikation. Im Sinne der **Bloomschen Taxonomie** könnte diese Kenntnis der Beraterin helfen, ein breiteres und besseres Verständnis in der aktuellen Beratung zu entwickeln.

Darüber hinaus wurden von Vertretern dieser Disziplinen (aber auch von Berater/inne/n selber) typische Handlungsmöglichkeiten für bestimmte Situationen gefunden – Interventionen oder Techniken (z. B. „Fragetechnik“), die auf allgemeineren Konzepten beruhen, aber nun nicht mehr allgemein einsetzbar, sondern differenzierte Instrumente für spezifische Anlässe sind. Ihre Übernahme in das Handlungsinventar von Beraterinnen bietet einerseits Bereicherung und Vielfalt. Andererseits stellt sich regelmäßig die Frage, ob tatsächlich die passenden Bedingungen für den Einsatz der Technik, der Intervention vorliegen. Ein sinnvoller Zusammenhang zwischen reflektierter Beziehungsgestaltung, erhobenem Beratungsbedarf und weiterem Vorgehen ist vermutlich das beste Mittel dagegen, blindlings Interventionen anzuwenden, die zunächst toll klingen, dann aber die Beraterin hilflos und die Klientin ratlos oder gar ärgerlich machen. Einige Interventionen werden exemplarisch im letzten Abschnitt dargestellt.

5.9 Der Beratungsablauf: eine Handlungsskizze über die Zeit

In der Literatur gibt es verschiedene Modelle zur Beschreibung der grundlegenden Stationen oder Phasen im Beratungsablauf. Sie alle haben den Zweck, Orientierung für das praktische Vorgehen zu geben. Der hier dargestellte Beratungsablauf soll das auch und verwendet dafür einige bereits erläuterte Beratungskomponenten. Einige Tätigkeiten fallen im Vorfeld des konkreten Beratungsgesprächs an, die meisten währenddessen und einige danach.

Grobablauf von Beratungen

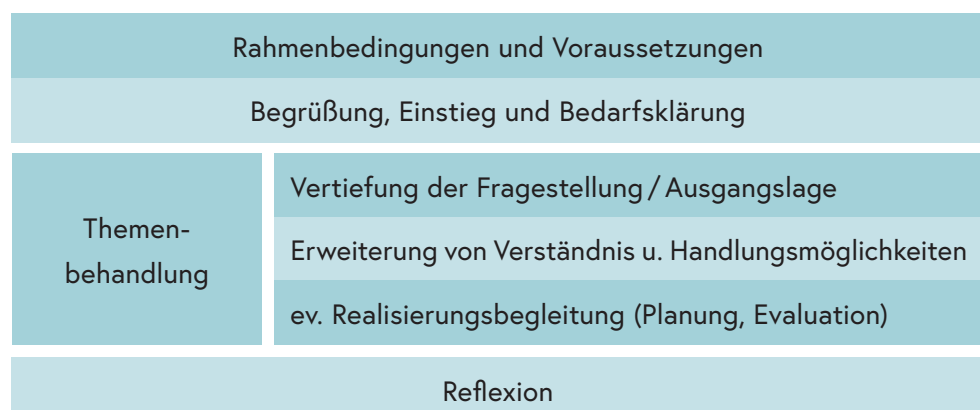


Abb. 5.5: Grobablauf von Beratungen

5.9.1 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Beratung

Damit eine Beratung klappt, müssen so viele Rahmenbedingungen und Voraussetzungen wie möglich erfüllt sein. Dazu zählen zum einen die im Abschnitt 3 beschriebenen (formale und informelle Zuständigkeit, Bekanntheit an Schule, äußere Rahmenbedingungen (ungestörter Raum mit Einrichtung)), zum andern solche, die in einem vielleicht noch größeren zeitlichen Abstand zur konkreten Beratung anzusiedeln sind: Die Absolvierung der Ausbildung zur Schülerberatung und die damit verbundene offizielle Einsetzung. Schülerberatung ohne die vorgesehene Qualifikation unterbietet das professionelle Niveau der Institution Schule.



Neben den qualitativen und formalen Voraussetzungen geht es im Vorfeld von Beratungen oft um praktische Details: Welches Zimmer ist zu welcher Zeit frei? Welche Kollegin rechnet für ihren Unterricht noch damit? Wo (auf welcher Liste) ist das ersichtlich? Wie ist eine Entscheidung im Konfliktfall zu treffen? Gibt es dazu eine Aussage der Schulleitung? Gibt es fixe wöchentliche Beratungszeiten mit gültiger Reservierung des Raums?

Oder in Bezug auf die Schülerin, die sich beraten lassen will: Weiß die unterrichtende Kollegin, wo die Schülerin ist? Wie wird das mitgeteilt? Ist eine Beratung prinzipiell in jeder Stunde möglich? Oder nur am Nachmittag? Verlangt die unterrichtende Kollegin eine Bestätigung der Schülerberaterin, dass die Schülerin tatsächlich bei ihr war?

Und dann gibt es noch die Frage der funktionierenden Überweisung. Zum einen die, von einer Kollegin zur Schülerberaterin, zum andern die, von der Schülerberaterin zu einer anderen Fachperson. Im günstigen Fall gibt es eine Liste von Personen (schulintern oder -extern) mit Namen und Telefonnummern, die in spezifischen Fällen kontaktiert werden können. Üblicherweise wächst eine solche Liste anfangs rasch an und wird später auf relevante und bewährte Kontaktmöglichkeiten reduziert.

5.9.2 Begrüßung, Einstieg und Bedarfsklärung

Sie öffnen die Tür des Beratungszimmers, draußen wartet bereits die Schülerin oder der Elternteil, sie begrüßen ihre Klientin, nennen eventuell Ihren Namen, bitten sie herein und schließen wieder die Tür – denn Beratung ist etwas Vertrauliches, benötigt Schutz vor Lauschen oder auch nur empfundener Musterung durch Dritte.



Und was tun, wenn die Klientin nicht da ist? Lassen Sie die Stunde verstreichen, Sie haben ohnedies genug anderes zu tun? Gehen Sie selber in die Klasse der Klientin und erinnern sie vor den Mitschülern an den Beratungstermin? Oder schicken Sie dafür den Schulwart? Gibt es für eine solche Situation eine vorherige Absprache – mit der Schulleiterin, den Kolleginnen, den Schulwarten? Tatsächlich ist eine solche Absprache zu empfehlen (siehe 5.3. Bekanntheit an der Schule): Sie ist nützlich, weil sie Klarheit schafft und in der aktuellen Situation Zeit (und Nerven) spart. Für die Schülerin ist es zumeist angenehmer, wenn sie auf eine neutrale Art aus der Klasse geholt wird und sich nicht vor den anderen schämen muss. Manche Schüler/innen befürchten dennoch, später darauf angesprochen zu werden – dann kann ein eigener Teil der Beratung darin bestehen, gute Reaktions- oder Antwortmöglichkeiten zu finden.

Sie bieten der Klientin im möglichst förderlich gestalteten Raum (Sitzordnung, Beleuchtung, Temperatur) Platzmöglichkeiten an, sie wählt aus, setzt sich, sucht Ihren Blickkontakt oder nestelt nervös an ihrer Tasche oder Kleidung herum. Klientinnen sind am Anfang des Beratungsgesprächs oft aufgeregt, besonders, wenn es das erste ist. Sie wissen nicht, was auf sie zukommt, und ahnen doch, dass sie sich in ihrem Anliegen zeigen und öffnen werden müssen, dass eventuell sogar schwierige oder belastende Erfahrungen wieder auftauchen werden. Die Klientin ist gekommen, um zu sprechen, jetzt braucht es einen Einstieg, der Ihrem Verhältnis zueinander und der Situation, in der Sie sich befinden, entspricht. Er soll angesichts der Anspannung der Klientin so einfach wie möglich gehalten werden und nur das umfassen, was Ihnen wesentlich scheint. Das könnte – natürlich abhängig vom Vorwissen der Klientin und von dem, was bei der Terminvereinbarung besprochen worden ist – ein Hinweis auf Ihre Funktion als Schülerberaterin, auf Ihren vertraulichen Umgang mit Informationen sein, auf Ihnen bereits Bekanntes und die zur Verfügung stehende Zeit. z. B.: „Wir haben vor einer Woche den heutigen Termin ausgemacht. Ich glaube, weil die Klassenvorständin Ihrer Tochter die Beratung bei mir empfohlen hat. Sie haben von Schwierigkeiten in Mathematik erzählt. Ok, wir haben jetzt etwa eine halbe Stunde Zeit, und alles, was Sie mir sagen, wird von mir vertraulich behandelt. Bitte.“ (Einen einfachen Einstieg in die Bedarfsklärung haben wir bereits im Abschnitt 5 besprochen.) Üblicherweise wird die Klientin nun überlegen, womit sie beginnen soll, eine Entscheidung treffen und mit ihrer Schilderung beginnen. Es gibt allerdings auch Beratungstechniken (die dem systemischen Ansatz zuzuordnen sind), bei denen schon der Erstkontakt, bei dem also erst der Beratungstermin vereinbart wird, mittels gezielter Fragen und Aufträgen als Intervention genutzt wird (z. B. „Bitte beachten Sie, was sich bis zu unserem Termin bei Ihnen/Ihrer Tochter verändert.“) und das tatsächliche Beratungsgespräch sozusagen als Fortsetzung beginnt.

Sobald die Klientin mit ihrer Schilderung begonnen hat, geht es darum, zu verstehen, warum oder wozu sie zu Ihnen in Beratung gekommen ist, was also ihr Anliegen, ihr Bedarf ist. Manchmal rücken Klientinnen damit sehr schnell heraus und erläutern danach ausführlich, was geschehen ist und worum es ihnen geht, manchmal beschreiben sie bedeutsame Vorfälle und formulieren erst dann ihren Beratungswunsch, und schließlich kommt es auch vor, dass sie in Schwierigkeiten regelrecht versunken sind und zunächst gar nicht sagen können, was sie von der Beraterin wollen. Für die Methode des hermeneutischen Zirkels, des fortschreitenden Verstehens im Dialog, sind dies gleichrangige Varianten. Es geht darum, sich auf die Klientin einzustellen, achtsam wahrzunehmen, was sie äußert und meint, aber auch darauf zu achten, welche eigenen Gefühle und Ideen auftauchen. Und es geht darum, Wichtiges davon auszudrücken, im besten Fall in einer psychisch stimmigeren Weise, als es zuvor getan wurde. Das gilt auch für den zuletzt erwähnten Fall, und eine häufig sinnvolle Vorgangsweise ist, das Offensichtliche anzusprechen, z. B.: „Sie sind hergekommen, um über die Schulschwierigkeiten Ihres Sohnes zu sprechen, im Moment sehen Sie aber gar keine Möglichkeit, wie ich Ihnen weiterhelfen kann.“ Wenn Sie die Klientin richtig verstanden haben, wird sie vermutlich nicken, lächeln und entweder nachdenklich schweigen oder etwas Zustimmendes sagen. Und dann kommt häufig ein konstruktiver nächster Schritt. Das kann das Lüften des Geheimnisses sein, dass sie bislang niemandem davon erzählen konnte, wie es ihr zu Hause mit ihrem Sohn geht.



Tipp

Oder die Erkenntnis, dass sie selber noch kein klares Bild von ihrer Lage hat, genau das aber als erstes braucht und es deshalb – gemeinsam mit der Schülerberaterin, ihrem Partner oder jemand anderem – finden will. Die typische Falle sowohl bei der Bedarfsklärung als auch bei allen nachfolgenden Abschnitten des Beratungsablaufs besteht darin, vorrangig auf den Stress der Klientin oder auf ein einzelnes beschriebenes Problem zu reagieren, ohne noch ihr Anliegen verstanden zu haben und deshalb frühzeitig oder besser: vorzeitig ihr zur Entlastung einen Ratschlag zu unterbreiten, mit dem sie wenig anfangen kann. Das entspricht übrigens durchaus einer im Alltag häufig anzutreffenden Weise, auf die Mitteilung von Sorgen zu reagieren – sie sozusagen ‚wegzuregeln‘: Der Person, die sich über ihre Sorgen geäußert hat, wird gesagt, sie könne doch dies oder jenes unternehmen, oder sie wird gefragt, warum sie denn nicht schon dies oder jenes längst getan, probiert usw. habe? Die Verführung, so zu handeln, hat zumindest drei Gründe: Zum einen kommt es zu einer Kumulation an Stress. Denn zur (richtig oder falsch wahrgenommenen) Belastung der Klientin addiert sich der Stress, den die Beraterin angesichts ihres leidenden Gegenübers und ihres (unreflektierten) Verantwortungsgefühls hat, dass die Klientin in der Beratung möglichst schnell leidfrei wird. Zum Zweiten gibt es bei vielen Menschen den Glauben, dass Probleme durch Handeln zu lösen sind. – „Wenn du ein Problem hast, musst du eben etwas tun!“ Tatsächlich aber – das macht die oben erwähnte Bloomsche Taxonomie deutlich – braucht das Anwenden (z. B. einer Problemlösung) vorangehendes Verstehen. Fehlt der Klientin schon Klarheit und Verständnis für ihre Situation und dann auch noch für die vorgeschlagene Lösung, gleicht das angeratene, für sie vorschnelle Handeln vermutlich einem Sprung ins kalte Wasser, vielleicht sogar ins eisige Meer. Sie wird zu Recht zögern, sich widersetzen und gegen fortgesetzte Ratschläge wehren. Verstehen hilft aber nicht nur als gute Grundlage für Handeln, es ist bereits Lösung und Entlastung in den vielen Fällen, in denen Unklarheit, inneres Chaos oder Aussichtslosigkeit das Problem sind. Dies nicht in Betracht zu ziehen oder allgemeiner, die Klientin in ihrem Bedarf nicht zu verstehen und auch das nicht zu bemerken, die fehlende Einsicht also in den eigenen Verstehensmangel, ist ein dritter Grund für das Erteilen unpassender Ratschläge.

Ist hingegen die Bedarfsklärung gelungen – Sie haben das Anliegen der Klientin zusammengefasst und dafür deren Zustimmung erhalten – ist das Fundament für eine hilfreiche Beratung gelegt. Häufig lässt die Spannung augenblicklich nach, die Klientin atmet erleichtert aus, und die Ärmel werden für die weitere Arbeit gedanklich hochgekrempt. Andererseits ist spätestens jetzt die Gelegenheit, Ihre Unzuständigkeit zu äußern, und behilflich zu sein, um Alternativen zu finden (Überweisung).

Manche Klientinnen formulieren ihr Anliegen gemeinsam mit genaueren Wünschen oder Zielen. Das kann sowohl die thematische Ausrichtung als auch die Wahl der Themenbehandlung leichter machen. Für manche Ansätze (z. B. den systemischen Ansatz) ist die Formulierung von Zielen sogar unerlässlicher Bestandteil der frühen Beratungsphase. Ziele geben Orientierung auf dem Weg, helfen die Route festzulegen, machen überprüfbar, ob der Endpunkt, das Erreichte, dem Plan entspricht. Häufig ist der Plan zu Beratungsbeginn allerdings Teil einer ungünstigen Sicht, und Ziele stellen sich bald als unerheblich oder falsch heraus. Oder bereits die Zielformulierung war eine „Bauchweh-



aktion“, bei der sich die Klientin unsicher und nicht besonders wohl gefühlt, trotzdem aber auf Punkte festgelegt hat, die rasch obsolet werden. Tatsächlich ändern sich Ziele, so sie überhaupt expliziert werden, häufig im Zuge der späteren Themenbehandlung – schon bei der Vertiefung der Fragestellung oder wenn sich das Verständnis der Klientin (von sich, der Umwelt oder der Interaktion) im Lauf der Beratung erweitert. Deshalb gehen manche Beraterinnen so vor, dass sie zu jeder Zeit beachten, ob das Beratungsgeschehen im Einklang mit dem Anliegen der Klientin steht, und dies im Zweifelsfall thematisieren.

5.9.3 Themenbehandlung

Ist der Bedarf der Klientin geklärt, geht das Beratungsgespräch meist über in eine Behandlung von Themen, die mit ihm in Zusammenhang stehen. Häufig handelt es sich dabei zunächst um eine Vertiefung der Fragestellung, eine eingehendere Betrachtung der Ausgangslage oder eine Beschreibung relevanter bisheriger Erfahrungen. Die Möglichkeit, über Ziele zu reden, ist hier inkludiert. Die beiden grundsätzlichen Arten der Themenbearbeitung, Auskunft geben/Informieren und dialogische Reflexion, werden regelmäßig eine harmonische Fortsetzung der bisherigen Gesprächsart und Beziehungsgestaltung sein. Die Beraterin hört aufmerksam zu, fasst zusammen, was sie verstanden hat, gibt – wenn möglich – auf Fragen Auskunft und überdies noch weiterführende Vorschläge und Ideen preis. Oder sie setzt die Haltung gemäß dem systemischen Ansatz fort, stellt Fragen, geht Möglichkeiten durch.

Die Klientin wird zunächst in Ausschnitten, dann in immer breiteren Teilen ihres Anliegens ein modifiziertes, neues Verständnis entwickeln und in aller Regel auch neue Handlungsmöglichkeiten entdecken. Ideen zur Zukunft nehmen mehr Raum ein, möglicherweise auch Fragen, und die Beraterin nimmt weiterhin in Übereinstimmung mit ihrer Haltung und Rolle Stellung (Informieren – gemeinsam Reflektieren).

Wird Beratung über zwei oder mehrere Treffen geführt, kann auch das Realisieren von Ideen, Vorhaben oder Errungenschaften, die in der Beratung entwickelt wurden, mittel- oder längerfristig begleitet werden. Zuzüglich zum bisher Dargestellten kommen dann noch das Evaluieren des Probierten, eine Reflexion darüber und die darauf aufbauende neuerliche Planung dazu.



Tipp

Jeweils nach einer Beratung, ob es eine einzelne Sitzung oder die letzte von mehreren war, tut die Beraterin gut daran, darüber nachzudenken, wie sie gelaufen ist: was gut daran war und weniger gut, was ihr aufgefallen ist, wobei sie sich wohl oder unwohl gefühlt hat, ob es etwas gibt, das ihr seither durch den Kopf geht. Manche Beraterinnen stellen gegen Ende des Beratungskontakts eine Evaluation gemeinsam mit der Klientin an – deren Ergebnisse können dann natürlich auch hier einfließen. Eine solche Reflexion kann alleine gemacht werden, mit einer zweiten Person oder einer Gruppe. Einige schriftliche Notizen unmittelbar nach der Beratung helfen, sich später besser an Details zu erinnern. Praxisreflexion zählt zu den mächtigsten Maßnahmen der Qualitätssicherung.

5.10 Exemplarische Varianten von Beratungsmethoden

In den Abschnitten 1 bis 9 dieses Kapitels wurden konzeptuelle Grundlagen und Entwicklungslinien beraterischen Vorgehens dargestellt. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass eine Beraterin besser, das heißt hilfreicher berät, wenn sie versteht, was sie tut (vgl. Bloom), wenn sie nicht nur eine ihr bekannt gewordene Beratungstechnik durchführt, sondern auch Zugang zur Bedeutung ihres Handelns, beispielsweise einer angewandten Beratungsmethode, hat, vielleicht sogar mit ihr vertraut ist. Aus dieser Sicht ist es sinnvoller, über ein Konzept von Beratung zu verfügen, als über die Kenntnis bloß einzelner Schritte.



Mit einem solchen Verständnis von Sinnzusammenhängen in der Beratung können jedoch verschiedene Techniken oder Interventionen auf ihre Stimmigkeit oder Tauglichkeit überprüft, eingeordnet und im Fall des Falls angewendet werden. Einige methodische Beispiele werden deshalb in diesem Abschnitt vorgestellt.

5.10.1 Die Personzentrierte Begegnung

Treffen zwei Personen zu einer Beratung zusammen, liegt eine Beziehung vor, die von der Beraterin im Versuch, zu verstehen sowie ehrlich und wertschätzend zu sein, gestaltet werden kann – vom Anfang bis zum Schluss. Eine so betriebene Verständigung führt in aller Regel zur Klärung dessen, was die Klientin in der Beratung will oder braucht, und zu einer Stellungnahme der Beraterin, ob sie ihr Hilfe anbieten kann. Beziehungsgestaltung gemäß dem personzentrierten Ansatz verfügt über ein sozusagen innewohnendes Potenzial, wesentliche Beratungsfunktionen fortlaufend zu erfüllen. Versteht es die Beraterin darüber hinaus, die Klientin im weiteren Gesprächsverlauf auch bei der thematischen Auseinandersetzung zu unterstützen – durch das Behandeln relevanter Themen, durch die Art der Themenbehandlung und ihr Einbringen von Ideen und Wissen – geschieht das, was Beratung dem Wesen nach sein soll: das Erarbeiten von Antworten auf tatsächlich gestellte Fragen.



5.10.2 Fragetechniken im systemischen Ansatz

Grundlegende Haltungen im systemischen Ansatz wurden bereits dargestellt (Abschnitt 5.1). Aus ihnen wurde ein Inventar an Interventionen entwickelt, die jeweils in unterschiedlichen Situationen zum Einsatz kommen und dann mit einem spezifischen strategischen Kalkül verbunden sind. Mit den Techniken des Fragens wird allgemein beabsichtigt, die Klientin zu neuen Betrachtungsweisen von sich, dem Problem und den vielfältigen, damit verbundenen Beziehungen anzuregen. Im Folgenden sind Fragen zu 6 Gebieten angeführt (Problemanalyse, Wirklichkeitskonstruktion, Möglichkeitskonstruktion, Kontext, Ziele und weitere Fragen)

1. Fragen zur gemeinsamen Problemanalyse:

- Problembestimmung:
 - › Was (genau) ist das Problem?
 - › Aus welchen Verhaltensweisen besteht das Problem?
 - › Wie zeigt sich das Problem (körperlich, emotional, kognitiv)?

- Auftrittsbedingungen des Problems?
 - › Wann tritt das Problem auf? Wann tritt es nicht auf? (Hinweis auf Lösungen)
 - › Wem gegenüber wird dieses Problemverhalten gezeigt, wem gegenüber nicht?
 - › Wie lange ist das Problem schon vorhanden (Prognose?)

- bisherige Problemlösungsversuche:
 - › Was war erfolglos?
 - › Was hat gewirkt?

- weitere Aspekte:
 - › Ist das Problem lösbar oder derzeit unlösbar?
 - › Was ist die andere Seite des Problems? (Vorteile, Chance)

- 2. Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion der Klientin: Fragen, die Beziehungsmuster deutlich machen
 - die Beschreibungen rund ums Problem:
 - › Wer hat es zuerst als Problem bezeichnet?
 - › Wer würde am ehesten bestreiten, dass es sich überhaupt um ein Problem handelt?

 - „Tanz um das Problem“ erfragen:
 - › Wer reagiert am meisten auf das Problem, wer kaum? Wen stört es? Wen nicht?
 - › Wie reagiert das „Problemkind“ auf die Reaktionen der anderen?
 - › Wie reagieren die anderen auf die Reaktionen des „Problemkindes“? (Ein Kreislauf wird deutlich.)

 - Bedeutung des Problems für die Beziehungen erfragen:
 - › Was hat sich in den Beziehungen verändert, als das Problem begann?
 - › Was würde sich in den Beziehungen verändern, wenn das Problem wieder aufhören würde?

 - Erklärungen für das Problem erfragen:
 - › Wie erklären Sie sich, dass das Problem entstanden ist; wie, dass es dann und dann auftritt, aber dann und dann nicht? Welche Folgen haben diese Erklärungen?
 - › Welche Faktoren beeinflussen das Problem?
 - › An welchen Faktoren sollen wir arbeiten?

 - Fragen nach der Strategie, wie die Klientinnen „in das Problem rutschen“:
 Oft ist das Ergebnis (Problem, Symptom) bekannt, nicht jedoch die Strategie, der Weg dorthin. Strategien können sehr unterschiedlich sein. Um sie zu erforschen, wird präzise nachgefragt.

- › Was müssten Sie tun, damit es noch schlechter wird?
- › Was müsste ich tun, damit ich auch Ärger/Streit mit X bekomme?
- Implikationen dieser Fragestellungen sind:
 - › Es gibt eine Strategie, um dieses Problem zu erzeugen. Man muss also etwas tun, um es zu bekommen, es passiert nicht von alleine.
 - › Jeder kann das Problem kriegen. Wenn man es nicht bekommt, dann deshalb, weil man etwas Bestimmtes tut.
 - › Wenn man etwas lernen kann, kann man es auch wieder verlernen.
 - › Die Fragen aktivieren Konfusion und Humor. Beide sind günstiger Nährboden für Veränderungen.

3. Fragen zum Kontext:

Hierbei werden zum einen die Wechselwirkungen zwischen einzelnen Faktoren, Personen oder Teilsystemen betont, zum anderen die Art und Weise, wie die Beratung zustande gekommen ist sowie das Umfeld der Beratung beachtet.

- Wieso ich?
 - › Wie sind Sie auf die Idee gekommen, sich gerade an mich zu wenden?
 - › Wenn es nach dir gegangen wäre, wohin hättest du dich gewendet?
- Von wem?
 - › Wer hat Ihnen/dir empfohlen, mich zu kontaktieren?
 - › Was hat die Überweisende für eine Vorstellung, was sich durch das/die Gespräch(e) verändern/klären könnte?
- Wer noch?
 - › An wen habt ihr euch noch in dieser Angelegenheit/mit diesem Problem gewendet?
 - › Weiß die andere Helferin, dass du zu mir gekommen bist? Wie würde sie reagieren, wenn sie es wüsste?
- Was bisher geschah?
 - › Was haben Sie bis jetzt schon alles versucht?
 - › Was hat bisher am besten geholfen?
 - › Was muss ich tun, dass auch ich als Beraterin scheitere?
- Wie lange?
 - › Warum kommst du gerade jetzt?
 - › Wie lange brauchen wir Ihrer Einschätzung nach, dass die Beratung Erfolg hat?
- Wohin?
 - › Wenn die Beratung gut verläuft, was wäre nachher anders als jetzt bei dir/euch?
 - › Wenn über Nacht das Problem verschwinden würde, woran würde wer es merken?

4. Fragen zur Möglichkeitskonstruktion:

Fragen zum Durchspielen bisher noch nicht verwirklichter (Beziehungs-) Möglichkeiten

a) Lösungsorientierte Fragen („Verbesserungsfragen“)

- Fragen nach Ausnahmen vom Problem:
 - › Wie oft (wie lange, wann) ist das Problem nicht aufgetreten?
 - › Was haben Sie und andere in diesen Zeiten anders gemacht?
 - › Wie haben Sie es geschafft, in diesen Zeiten das Problem nicht auftreten zu lassen?

- Fragen nach Ressourcen:
 - › Was möchten Sie in Ihrem Leben gern bewahren, wie es ist?
 - › Was machen Sie gern, gut?
 - › Was müssten Sie tun, um mehr davon zu machen?

- Die Wunderfrage:

Manche Klient/inn/en wissen auf Fragen nach den „Ausnahmen“ keine Antworten. „Nichts“ fällt ihnen ein, „alles“ ist furchtbar.

Da hilft nur noch ein Wunder:

 - › Angenommen ein Wunder geschieht. In der Nacht – während Sie schlafen – werden Sie von einer Fee geküsst und Ihr Problem ist morgen in der Früh plötzlich weg.
 - › Da Sie ja in der Nacht geschlafen haben, können Sie nicht wissen, dass ein Wunder geschehen ist.
 - › Woran werden Sie merken, dass das Wunder passiert ist?
 - › Was würden Sie in der Früh als Erstes anders machen? Was als Zweites? usw.
 - › Was würden die Menschen in Ihrer Umgebung anders machen?
 - › Wer wäre am meisten davon überrascht?
 - › Wie würde Ihre Beziehung in einem Monat nach dem Wunder aussehen?

Die Wunderfrage ist unverbindlich, man kann Veränderungen fantasieren, ohne für die Realisierung verantwortlich sein zu müssen. Die Wunderfrage wirkt entlastend: Meistens stellt man fest, dass man nach dem Wunder nichts Außergewöhnliches tun würde, sondern recht realistische, normale Dinge. Oft entdeckt man, dass es dieselben Dinge sind, die man in Zeiten, in denen das Problem nicht aufgetreten ist, auch schon gemacht hat. Das Verhaltensrepertoire für die Zeit nach dem Wunder ist jetzt schon vorhanden. Man könnte mit der Klientin (als Hausaufgabe) vereinbaren, sich kurze Zeit so zu verhalten, als wäre das Wunder bereits eingetreten. (z. B. für 10 Minuten pro Tag)

b) Problemorientierte Fragen („Verschlimmerungsfragen“)

- › Was müssten Sie tun, um Ihr Problem zu behalten oder zu verewigen oder zu verschlimmern? Was könnte ich/könnten wir tun, um Sie dabei zu unterstützen?
- › Wie könnten Sie sich so richtig unglücklich machen, wenn Sie dies wollten?

- › Wie könnten die anderen Sie dabei unterstützen? Wie könnten die anderen Sie dazu einladen, es sich schlecht gehen zu lassen?

c) Kombination lösungsorientierter und problemorientierter Fragen

- Fragen nach dem Nutzen, das Problem (vorläufig) noch zu behalten:
 - › Wofür wäre es gut, das Problem noch eine Weile zu behalten oder es gelegentlich noch einmal einzuladen?
 - › Was würde schlechter, wenn das Problem weg wäre?
- Zukunfts- oder Zeitpläne:
 - › Wie lange werden Sie Ihrem Problem noch einen Platz in Ihrer Wohnung gewähren? Wann werden Sie es vor die Tür setzen? Wie lange wäre es dafür noch zu früh?
- Fragen nach einem „bewussten Rückfall“:
 - › Wenn Sie Ihr Problem schon längst verabschiedet hätten, es aber noch einmal „einladen“ wollten: Wie könnten Sie das tun?
- „Als – ob“-Fragen:
 - › Wenn Sie gegenüber anderen nur so tun wollten, als ob Ihr Problem wieder zurückgekehrt wäre, ohne dass es da ist, wie müssten Sie sich verhalten?
 - › Würden die anderen erkennen, ob Ihr Problem tatsächlich wieder da ist, oder ob Sie nur so tun, als ob?

5. Schritte zum Erreichen persönlicher Ziele

- Zieldefinition:
Formulieren Sie Ihr Ziel! (verständlich, positiv, unter eigener Kontrolle)
- Kriterien der Zielerreichung:
Woran werden Sie merken, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben? (konkret, nachvollziehbar, kontrollierbar)
- Physiologische Kontrolle:
Geben Sie bitte eine körperliche Darstellung davon, wie es sein wird, wenn Sie Ihr Ziel erreicht haben!
- Kontext:
Wer wird von Ihrem Ziel auf welche Weise betroffen sein? Wann? Wo? Auf welche Weise? Wie genau?
- Ökologie:
Was werden Sie verlieren, was aus der gegenwärtigen Situation aufgeben?
Was gewinnen Sie? Wie wird sich Ihr Leben verändern? Was werden die sonstigen Folgen sein? Stimmen Sie diesen Folgen zu?
- Hindernisse:
Welche Hindernisse oder Barrieren gibt es auf dem Weg zum Ziel? (Erinnerungen, Gefühle, Glaubenssätze, konkrete Schwierigkeiten etc.)



- Hilfen:
Welche Hilfe oder Unterstützung ist Ihnen willkommen? (Gedanken, Worte, Handlungen, Gegenstände usw.)
- Zukunftsorientierung:
- Was wird Ihr erster (nächster) Schritt zur Zielerreichung sein?

6. Weitere hilfreiche Fragen

- Fragen nach Ausnahmen:
Wenn Menschen Probleme haben und verzweifelt sind, empfinden sie manchmal so, als ob es ihnen immer schlecht ginge. Das Problem ist aber nicht immer gleich, es unterliegt Schwankungen. Es ist daher sinnvoll, nach diesen Ausnahmen zu fragen.
 - › Wann war die Ausnahme?
 - › Wie sah das aus, als es besser war?
 - › Was machst du, wenn es besser ist?
 - › Wann waren Sie das letzte Mal zufrieden mit dem Verhalten Ihres Sohnes?

Durch diese Frageform wird vorausgesetzt, dass es Zeiten gab, in denen es besser war, und dass die Betroffene etwas aktiv dazu beigetragen hat.

- Hypothetische Fragen:
 - › Angenommen, Sie hätten bei einer guten Fee einen Wunsch frei für eine persönliche Veränderung: Was würden Sie sich wünschen?
 - › Angenommen, das Problem wäre gelöst: Was würden Sie dann anders machen? Wie würden Sie sich dann verhalten?
 - › Stellen Sie sich einmal vor, es wären fünf Jahre vergangen: Welches Ihrer Kinder wird dann als erstes Ihr Haus verlassen haben?
- Zirkuläres Fragen:
Mit diesen Fragen wird beabsichtigt, „Muster“ zu explorieren, die Personen, Handlungen, Ereignisse, Deutungen miteinander verbinden.
- Wer ist über das Problem mit der Problemträgerin verknüpft?
 - › Wen interessiert das Verhalten (Problem) am meisten/am wenigsten?
 - › Was machen die Personen, wenn Sie das problematische Verhalten zeigen?
 - › Wer ist am ehesten an einer Lösung interessiert? Wer leidet am meisten unter Ihrem Problem?
 - › Was würde Ihre Tochter tun, wenn Sie ihr Problem ignorieren würden?
- Wer sieht wie das Problem?
 - › Was denkt deine Mutter, dein Vater darüber?
 - › Was glauben die Lehrer/innen, warum Ihre Tochter sich gerade in dieser Weise verhält?
 - › Wie würde jemand, der es gut mit ihr meint, das sehen?

- Über eine dritte Person befragen
 - › Wenn ich deine Lehrerin, (Freundin, Mutter) fragen würde ...
 - › Wie sieht das aus der Perspektive Ihrer Tochter aus?

- Reflexive Fragen:
Mit diesen Fragen wird beabsichtigt, die Klientin indirekt und konstruktiv zu beeinflussen.

- Zukunftsorientierte Fragen:
 - › Wie willst du dein Ziel erreichen?
 - › Wer kann dich dabei unterstützen?
 - › Wann wäre es günstig, Schritte in diese Richtung zu unternehmen?
 - › Woran merkst du, dass dein 1. Teilziel erreicht wurde?
 - › Angenommen, du unternimmst nichts, was würde in Zukunft passieren?
 - › Auf welche Erfahrungen kannst du zurückgreifen, um dein Vorhaben zu verwirklichen?
 - › Wer wird deine Fortschritte am ehesten bemerken? Wie?

- Unterscheidungen bewusst machen, Gegensätze betonen:
 - › Was musst du tun, damit du es angenehm hast?
 - › Wie müsstest du es anstellen, dass sich besonders viele Leute in dein Leben einmischen und dir sagen, was richtig ist?
 - › Was machst du in den Stunden anders, wenn du aufpasst?

- Suggestivfragen:
 - › Angenommen, deine Mutter würde dich eine Woche in Ruhe lassen, könntest du dann ...
 - › Nehmen Sie einmal an, dass Ihre Tochter nicht absichtlich zu spät kommt, sondern nicht mit Zeit umgehen gelernt hat, würde das an Ihrer Reaktion etwas ändern?
 - › Was müsstest du tun, damit du wieder von deiner Freundin abgewiesen wirst?

- Normativer Vergleich:
 - › Wird in dieser Klasse mehr gerauft als in anderen?
 - › Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind viel häufiger fortgeht als andere Jugendliche in diesem Alter?
 - › In diesem Alter ist es üblich, nicht mehr mit den Eltern gemeinsam etwas unternehmen zu wollen, was ist so ungewöhnlich daran?

- Weitere Annahmen treffen
 - › Wer hätte am meisten dagegen, wenn du dich plötzlich zur Wehr setzen würdest?
 - › Wenn du dich entschließen würdest, einen Tag nicht zu stören, welche Lehrerinnen würden darauf reagieren? Wer nicht?
 - › Angenommen X würde sich bei dir entschuldigen, könnte dies etwas ändern?

- Paradoxe Fragen:
Diese Fragen haben den Zweck, die Einflussmöglichkeiten der Klientin auf ihre Situation, gerade wenn sie glaubt, keine zu haben, herauszuarbeiten.
 - › Angenommen, das Problem ist morgen gelöst: Wie könnte man das Problem wieder herstellen?
 - › Wie könnten Sie das Problem noch verschärfen?
 - › Wie könnten Sie die Lösung verhindern?
 - › Wie könnten Sie sich am besten daran hindern, Ihr Ziel zu erreichen?
 - › Wer hat Vorteile durch das Problem?

5.10.3 Rollenspiele

Rollenspiele eignen sich hervorragend für das Handlungslernen – insbesondere für jene Beraterinnen und Klientinnen, die dabei auch noch ihren Spaß entdecken. Besprochenes kann veranschaulicht, Neues ausprobiert und evaluiert werden. Die Beraterin kann aber auch ein laufendes Gespräch zwischen Mutter und Tochter aufgreifen, sich einmal neben die eine setzen, um in deren Rolle zu schlüpfen, danach Gleiches für die andere tun – und dabei verdichtend oder zuspitzend Wesentliches klar machen. Oder eine in der Beratung erarbeitete Verhaltensweise (z. B. Wie gewaltfrei auf Gewalt reagieren?) wird spielend getestet. Ist die Klientin zurückhaltend, übernimmt zuerst die Beraterin die heiklere Rolle, ermöglicht ein Lernen am Modell, und dann werden die Rollen getauscht. Nach jedem Spieldurchgang – es können durchaus mehrere nötig sein – werden Empfinden und Wirkung sowie etwaige Verbesserungsmöglichkeiten besprochen. Manchmal wird auf diese Weise kaum Vorstellbares machbar.

5.10.4 Denkanstöße im Gespräch

Drastifizieren

Oft werden Gefühle oder Ereignisse, die die Klientin nicht wahrhaben möchte, von ihr verharmlost. Sie werden nur abgeschwächt erzählt. Und doch wird der Beraterin klar, dass diese Punkte die Klientin sehr beschäftigen. Durch eine Übertreibung der Beraterin wird das Thema aufgegriffen und die Klientin angeregt, präziser Stellung zu beziehen. Z. B. Klientin: „Mein Mann arbeitet jeden Tag sehr lange.“ Beraterin: „Ihr Mann nimmt sich keine Zeit für die Familie.“ Klientin: „Naja, es ist nicht so, dass er sich überhaupt keine Zeit nimmt. Aber ja, es stimmt, er ist eigentlich – zumindest für mich – zu wenig zu Hause.“

Reframing

Reframing ist eine Technik, die paradoxerweise immer weiteren Bevölkerungskreisen bekannt ist, bei einigen jedoch einen besonders schlechten Leumund hat. Von manchen wird sie sogar als das Paradebeispiel manipulierender, aber durchschaubarer psychologischer Vorgangsweise betrachtet. Dabei ist der Grundgedanke durchaus einleuchtend: Jedes Ereignis gewinnt seine Bedeutung erst durch seinen Bezugsrahmen. Das klingt richtiggehend trivial, geht es z. B. um den Sieg eines bestimmten Schifahrers: Der ist nämlich toll, wenn man sein Fan ist, aber schlimm, wenn man für seinen geschlagenen Rivalen schwärmt. Es gilt aber selbst in existenziellen Fragen: Der Tod eines Menschen kann je nach Um-



ständen – z. B. extreme Schmerzen bei unheilbarer Krankheit – als hinnehmbar, vielleicht sogar erlösend oder als inakzeptabel und unerträglich empfunden werden. Die Macht des Bezugsrahmens ist also Erfahrungstatsache. Die Idee des Reframing ist, diese Macht zu nutzen, indem von einem Bezugsrahmen zu einem anderen gewechselt wird und damit das – zumeist belastende – Ereignis für die Klientin eine neue, andere Bedeutung erhält.

Ein Beispiel dafür ist die Verwendung des Wörtchens „noch“: Unscheinbar, einsilbig gibt es dem Ausdruck der Resignation (z. B.: „Ich kann das nicht!“) unlegbar eine zuversichtliche Note („Ich kann das noch nicht!“) und suggeriert zum einen die zeitliche Begrenztheit dessen, was nicht geht, zum anderen einen bevorstehenden Wandel zum Gelingen.

Eine andere Variante ist, abgelehntes Verhalten oder störende Eigenschaften in einen Kontext zu verorten, in dem sie angemessen sind: Aggressives Verhalten beispielsweise ergibt dann Sinn, wenn man es im Kontext von Einengung und illegitimen Widrigkeiten sieht – dann erscheint es selbsterhaltend, schützend oder durchsetzungsfähig. Und Ängstlichkeit kann in einem anderen Rahmen als zurückhaltend und vorsichtig interpretiert werden. Diesen Wechsel des Bezugsrahmens anzuregen, damit die Klientin eine veränderte Sichtweise einnimmt und dann auch neue Handlungsmöglichkeiten hat, ist Kern der Technik des Reframing.

5.10.5 Visualisieren

Das Visualisieren von Gesprächsinhalten kann Sachverhalte, Beziehungen und Bewertungen veranschaulichen, dient zur Gedächtnisstütze und dazu, Wesentliches festzuhalten. Es verdeutlicht Inhalte und bringt sie manchmal auf den Punkt. Beraterin und Klientin haben den Gesprächsgegenstand sozusagen materialisiert, wie ein Objekt, vor sich liegen. Sie können sich so oft besser auf ihn beziehen. Für die Klientin bewirkt es darüber hinaus manchmal eine erleichternde Distanzierung.

5.10.6 Kreativer Ausdruck

Manchmal scheinen in der Beratung Nachdenken, Fragen stellen oder beantworten sowie weiteres Reden nicht mehr zu helfen, sondern an der Sache vorbeizugehen. Vielleicht weil die kognitive Klarheit der Klientin für genauere Wörter und Sätze noch nicht ausreicht oder ihre Motivation, sich auf solche Weise mit einem bestimmten Thema zu beschäftigen. In dieser Situation hat die Beraterin mehrere Handlungsmöglichkeiten: Sie kann das Offensichtliche respektvoll ansprechen, was in aller Regel schon konstruktiv wirkt, Druck nimmt oder sogar neue Gedanken bringt. Sie kann die Sitzung beenden und einen weiteren, späteren Termin anbieten. Oder sie wechselt die Art der Auseinandersetzung und schlägt z. B. vor, dass die Klientin ihr Bild von sich mit dem Problem zeichnet oder eine bestimmte Szene oder eine Abfolge von Handlungen. Der Ausdruck ihrer Empfindungen ist dabei zumeist das Wesentliche, das Interessante und manchmal Erhellende. Sollte die Klientin Lust haben, kann sie natürlich auch eine bestimmte Situation vorspielen, etwas aus Knetmasse formen oder auf eine andere Weise Aspekte ihres Erlebens expressiv darstellen. Besonders, wenn die Beraterin gegenüber dem Reichtum an Gestaltungsmöglichkeiten neugierig ist, kann die Anregung zu kreativem Ausdruck eine erfrischende und gehaltvolle Phase in der Beratung initiieren.



5.10.7 Aufgaben erteilen

Um von einem Beratungstermin zum nächsten eine konstruktive Entwicklung anzuregen, werden manchmal „Hausübungen“ gegeben. Verhaltensweisen, die in der Beratung besprochen wurden, können z. B. ausprobiert oder geübt werden. Beobachtungsaufgaben hingegen haben z. B. den Sinn, den Blick für bislang nicht Wahrgenommenes oder nicht Geglaubtes zu schärfen, Beobachtungsergebnisse könne von der Klientin schriftlich festgehalten werden. Z. B. wird das Thema Vermeidung mit der Jugendlichen besprochen. Die Schülerin erhält – nach entsprechender Vorbereitung – nun die Hausübung, sich einer Situation, die sie bislang vermieden hat, in einem erträglichen Ausmaß zu stellen und die entsprechenden Gedanken und Gefühle aufzuschreiben. Hausübungen bieten damit auch Material und eine gute Basis für die Weiterarbeit in der Beratung.

5.10.8 Das Lernen aus Misserfolgen: „Tatsachen sind freundlich“

Aus Misserfolgen zu lernen ist natürlich keine spezifische Methode, sondern eher eine optimistische Haltung zu Fehlerhaftigkeit, Kritik und Qualität. Das Zitat im Titel stammt übrigens von Rogers, der immer wieder auf den Entwicklungscharakter alles Seienden („formative Tendenz“), aber auch seiner eigenen Theorien hingewiesen hat. Mit dieser Haltung Schülerberatung zu betreiben, wird vermutlich mit einer Neugier für Aspekte der eigenen Arbeit einhergehen, für Zusammenhänge, Wirkungen, Zufälle und wiederkehrende Muster. Aus den eigenen Erfahrungen zu lernen, nicht nur aus den guten, den Erfolgen, sondern auch aus den unbehaglichen, ja gerade aus Fehlern und Misserfolgen, kann die Güte dessen, was immer Sie tun, auf besonders wirkungsvolle Weise heben.

Literatur

- Bloom, E.** (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Auflage, Beltz Verlag/Weinheim
- De Shazer, S.** (2019): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 14. Auflage, Carl Auer Verlag/Heidelberg
- Pesendorfer, B.** (2006): Etymologisches zu Rat und (be)raten. In: Beratung und Ethik. Heintel (Hrsg.), Klagenfurt
- Reichel, R.** (2005): Beratung Psychotherapie Supervision. Facultas/Wien
- Rogers, C. R.** (1996): Entwicklung der Persönlichkeit. 11. Auflage, Klett-Cotta/Stuttgart
- Rogers, C.R.** (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH/Frankfurt am Main
- Schein, E.** (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. EHP/Bergisch Gladbach

Zur Person

Heinz Teufelhart, Mag.; Psychologiestudium an der Universität Wien, Klinischer und Gesundheitspsychologe, Mediator, Personenzentrierter Psychotherapeut. Jahrzehntelange Arbeit im Bildungssystem, im Bereich psychologischer Diagnostik und Beratung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Supervision und Fortbildung für Lehrer/innen; Mediation und Beratung im Wirtschaftsbereich, Lehrveranstaltungen an der Universität Wien zum Thema Konflikte, Tätigkeit für den Internationalen Strafgerichtshof.

6 Umgang mit Krisen und Gewalt in der Schule

Ingrid Egger-Agbonlahor

6.1 Einrichten von Krisenteams und Erstellen von Krisenplänen

Krisen treten stets unerwartet ein und präsentieren sich meist als komplexe und aufgrund von Informationsmangel undurchsichtige Situationen. Aufgrund des seltenen Auftretens fehlen dem Schulpersonal meist bewährte Handlungsmuster, um die Situationen gut zu bewältigen. Als Folge kommt es gelegentlich zu unüberlegten Reaktionen, die womöglich negative Folgen für die Betroffenen und die Verantwortlichen nach sich ziehen. Daher wird dringend empfohlen, dass jede Schule im Vorfeld ein Krisenteam installiert und Krisenpläne für verschiedene Szenarien durchgeht.

Das **Kernteam eines Krisenteams** sollte aus der Schulleitung und mehreren interessierten, stressresistenten Lehrkräften bestehen. Zumindest einmal pro Jahr sollte sich das Krisenteam im erweiterten Kreis treffen (Schulsekretär/in, Schulwart/in, Brandschutzbeauftragte, schulbezogen arbeitende Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte, ev. Schulpsycholog/innen, Schulpsycholog/inn/en), um die Sachlage zu reflektieren und die Krisenpläne zu aktualisieren (Handlungspläne, Fluchtpläne, Notrufnummern etc.). Krisenpläne geben Handlungsmuster vor und helfen, angemessene und rasche Hilfe zu leisten.

Die **Aufgaben des innerschulischen Krisenteams** liegen in der Vorsorge (Erarbeiten von Krisenplänen, Reduzierung von Konfliktpotential und Risiko, Fortbildung des eigenen Teams), Fürsorge (kurzfristige, unmittelbare Hilfe im Anlassfall, schnelles Hinzuziehen von geeigneten Fachkräften) und in der Nachsorge (Erheben der Bedürfnisse Betroffener und Weiterleitung an Fachkräfte, Evaluation des Krisenmanagements). Die Verantwortung des unmittelbaren schulischen Krisenmanagements liegt bei der Schulleitung.



Das Kennzeichen von Krisen ist, dass sie sofortiges Handeln erfordern.

Häufige Arten von Krisenfällen an Schulen:

- Tod eines/r Schülers/in bzw. einer Lehrkraft (natürlich/Unfall/während einer Schulveranstaltung)
- Suizid(-versuch) eines/r Schülers/in (an der Schule/in der Freizeit)
- Zielgerichtete Gewalt an Schulen (School Shooting/Bombendrohung)

6.2 Grundsätze von Akutintervention nach krisenhaften Ereignissen⁶¹

Betroffene befinden sich in einem psychischen Ausnahmezustand und erleben Überwältigung, Überschwemmung mit negativen Affekten wie Hilflosigkeit, Furcht und Entsetzen sowie Desorientierung und massive Stressreaktionen. Aus diesem Grund sind die vorrangigen Ziele dieser Interventionen, Schutz und Sicherheit sowie Informationen, Orientierung und Struktur zu geben. Sie finden häufig am Ort und kurz nach dem Geschehen statt und werden häufig durch Laien, die zufällig am Ort sind, geleistet. Die Kontaktaufnahme sollte aktiv durch die Helfer erfolgen („aufsuchende Hilfe“), da viele Betroffene in dieser Situation nicht in der Lage sind, sich selbst Hilfe zu organisieren.



Tipp

Die Helfer sollten folgendermaßen vorgehen:

- Einholen von möglichst gesicherten Informationen
- Aktiv Kontakt aufnehmen mit dem oder der Betroffenen, Herstellung einer vertrauensvollen Beziehung
- Vermittlung von Sicherheit: Entfernen vom Unfallort ist wichtig für die Betroffenen, aber auch für die Helfenden, gegebenenfalls unaufdringlicher Körperkontakt, Aussagen wie „Du bist jetzt in Sicherheit“ oder „Der Krankenwagen kommt bald“ können hilfreich sein (wenn sie zutreffen), Schutz vor Zuschauern und Medienvertretern
- Trennung von Täter und Opfer bei sozial bedingten Traumatisierungen
- Nachdem ein grundlegendes Sicherheitsgefühl hergestellt ist, kann ein erstes Krisengespräch geführt werden, das vor allem Normalisierung und Psychoedukation zum Thema hat und von Empathie und Einfühlungsvermögen geprägt sein sollte. Die Betroffenen sollten auf das Auftreten von Reaktionen, die nach potentiell traumatischen Ereignissen häufig sind, vorbereitet werden und diese Reaktionen als normale Reaktionsweisen auf ein „unnormales“ Ereignis beschrieben werden.

Außergewöhnlich belastende Ereignisse wie schwere Unfälle, das Erleiden oder Beobachten von Gewalt oder Tod rufen bei Betroffenen sowohl emotionale als auch körperliche Reaktionen hervor. Häufige Reaktionsweisen auf „unnormale“ Ereignisse sind:

- Hilflosigkeit
- Angst
- Starke Trauergefühle
- Gefühle, am Ereignis schuld zu sein, unabhängig davon, ob dies der Fall ist
- Gefühlschaos
- Orientierungslosigkeit und Ratlosigkeit
- Unfähigkeit, alltägliche Handlungen auszuführen
- Grübeln, warum das Ereignis passiert ist.

Diese Reaktionsweisen sind normal und werden von den meisten Menschen in den nächsten Tagen und Wochen bewältigt.

⁶¹ Vgl. Gerngroß 2015, Fischer und Riedesser 2009, Landolt 2012

Hinzu kommen häufig in der nächsten Zeit danach **Symptome**, die ebenfalls von Woche zu Woche nachlassen und schließlich ganz verschwinden:

- Starke Nervosität und Schreckhaftigkeit
- Schlafstörungen und Alpträume
- Erinnerungslücken und Konzentrationsprobleme
- Anhaltendes Gefühl der Sinnlosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Verlust der üblichen Interessen
- Quälende Erinnerungen oder Bilder, die sich „aufdrängen“ und nicht unterdrückt werden können (Intrusionen), lebhafte Rückblenden
- Körperliche Stressreaktionen wie Appetitlosigkeit, starke Müdigkeit, Energielosigkeit
- Vermeidungsverhalten: Bemühungen, sich von den Bildern, Gerüchen, Gedanken abzulenken; emotionale Taubheit, verstärktes Bedürfnis nach Beruhigungsmitteln und Alkohol

Grundsätzlich gilt, dass das Verhalten, die Reaktionen und die Wünsche der Betroffenen immer zu respektieren sind. Nicht die Helfenden wissen, was „das Beste“ ist, sondern die Betroffenen selbst. Als „Kardinalfehler“ in der Krisenintervention beschreiben Lasogga und Gasch:⁶²

- Erzählen der eigenen traumatischen Erlebnisse
- Nicht-ernst-Nehmen von Wünschen, Reaktionen der Betroffenen
- Hektik, zu wenig Zeit
- Schnelle „Ratschläge“
- Wiedergabe ungesicherter Informationen
- Versprechen machen, die man nicht halten kann
- Bagatellisieren („Es wird sicher alles wieder gut“)
- Unehrlichkeit, um Betroffene zu schonen („Er/Sie hatte sicher keine Schmerzen“)
- Vorwürfe machen, Schuld diskutieren



Die Rückmeldungen von Betroffenen zeigen jedoch grundsätzlich, dass es als besonders wertvoll erlebt wird, wenn sich Lehrkräfte einfach interessiert am Befinden von betroffenen Schüler/inne/n zeigen und bei Bedarf ein offenes Ohr haben – nach dem Motto: Gehe nicht einfach zur Tagesordnung über, aber zwingen mich auch nicht, darüber zu reden. Eine besondere Unterstützerrolle kommt Lehrkräften hier insbesondere einige Zeit nach einem Vorfall zu. Wenn die Betreuung durch Fachkräfte beendet ist, stehen sie als Gesprächspartner niederschwellig zur Verfügung und können durch interessiertem Nachfragen im Einzelkontakt zeigen, dass z. B. ein/e verstorbene/r Mitschüler/in nicht „vergessen“ ist.

6.3 Überbringen einer Todesnachricht

Die Überbringung einer Todesnachricht sollte so schnell wie möglich geschehen. Es ist besser, die Nachricht gemeinsam in einer geplanten Situation zu erhalten, als durch ein

62 Vgl. Lasogga und Gasch 2011

Gerücht im Bus, Schulhof etc. damit konfrontiert zu werden. Man muss heutzutage gesichert davon ausgehen, dass sich eine Todesnachricht binnen weniger Stunden über die sozialen Medien weitflächig an Schüler/innen verteilt. Die Todesnachricht an die Klasse sollte durch eine vertraute Bezugsperson übermittelt werden (Lehrkraft, nicht alleine durch eine fremde Person aus der Krisenintervention). Kinder brauchen keine Experten, sondern in einer außerordentlichen Situation eine ihnen bekannte Person. Grundsätzlich sollte man sich als Lehrkraft nicht für eventuell auftretende eigene Tränen schämen. Mittrauern verbindet und ist kein Zeichen von Schwäche. Es ist aber möglich, wenn sich eine Lehrkraft überfordert fühlt, eine zweite Lehrperson, die Schulleitung oder externe Helfer (z. B. Schulpsycholog/in) als Stütze mitzunehmen.



Tipp

Es ist sinnvoll, sich als Schule ein gemeinsames „Wording“ für die Überbringung der Todesnachricht und wenige erste Fakten zu überlegen. Dies erleichtert Lehrkräften die Formulierung und die Überbringung und sichert einen ähnlichen Informationsstand der Schüler/innen.

- schnell zum Punkt kommen, nicht um den heißen Brei herumreden
- Klarheit geben
- Betroffenheit äußern
- Zeit für Reaktionen geben

z. B. „Es ist etwas Schlimmes/sehr Trauriges passiert ... Euer/Eure Mitschüler/in/Lehrer/in X ist leider heute/gestern verstorben. Soviel ich weiß, ist Folgendes passiert ... (kurze Schilderung der gesicherten Faktenlage, um Gerüchten vorzubeugen). Wir sind als Schule sehr traurig und betroffen und sind mit unseren Gedanken bei der Familie.“

6.4 Empfehlungen für die Arbeit in der Klasse nach einer Krise

Krise hat Vorrang: Nachdem Schüler/innen eine schwere Nachricht überbracht worden ist (Todesnachricht über Mitschüler/in oder Lehrer/in, schwere Verletzung, Suizidversuch etc.), sollte das Alltägliche außer Kraft gesetzt werden und nicht einfach zum normalen Unterricht übergegangen werden. Kurzfristig anstehende Schularbeiten oder Tests sollten verschoben werden und dies den Schüler/inne/n auch klar und frühzeitig mitgeteilt werden, um weitere Stressfaktoren zu reduzieren. Es erscheint jedoch sinnvoll, bestimmte Dinge des Tagesablaufes beizubehalten (z. B. Pausenzeiten), da gewohnte Strukturen nach außerordentlichen Ereignissen Sicherheit geben. Keinesfalls sollten die Schüler/innen frühzeitig vom Unterricht entlassen werden, da nicht gewährleistet ist, dass die Schüler/innen zu Hause nicht alleine sind und dies zu Schwierigkeiten mit der Aufsichtspflicht führen kann.



Tipp

Anregungen für die ersten Schulstunden:

Als Zeichen des Durchbrechens des Schulalltags und angenehme Kommunikationsform wird häufig das Formen eines Sesselkreises empfunden. Es bietet sich an, dazu z. B. eine Kerze für den Verstorbenen in der Mitte des Kreises zu entzünden.

Eine erste Gesprächsrunde bietet die Möglichkeit, über das Ereignis zu sprechen (Wie habe ich darüber erfahren, was geht mir durch den Kopf, Gerüchte und gesicherte Informationen unterscheiden, wie geht es mir jetzt, was ist für mich am schwierigsten bzw. macht mir Angst, aber auch: Was hat mir bisher gut geholfen, damit umzugehen?).

Fokussierung auf Verarbeitung:

- Gemeinsames Erinnern an schöne Momente mit dem Menschen, Erzählen von kleinen Anekdoten – auch Lächeln ist erlaubt.
- Kreative Tätigkeit: Es wirkt entlastend, wenn nach einer Gesprächsrunde eine kreative Tätigkeit folgt. Es gibt z. B. die Möglichkeit, persönliche Abschiedsbriefe („Was ich dir noch sagen wollte“, „Was ich toll an dir fand“, „Was ich dir wünsche“...) oder Zeichnungen zu gestalten, die in einer Box am Trauerplatz in der Schule gesammelt werden und der Familie oder als Grabbeigabe übergeben werden. Entspannend kann eine Begleitmusik wirken.
- Spaziergang: Bewegung und die Wahrnehmung der Natur wirken entlastend. In der Bewegung ist es oft leichter, zu einzelnen Schüler/inne/n ein kurzes Gespräch zu suchen, und es spricht sich leichter, als wenn man einander gegenüber sitzt.
- Gestalten eines Gedenktisches/Trauerrecks: Der Gedenkort sollte möglichst nicht in der betroffenen Klasse sein, um ein ständiges „Erinnert-Werden“ im Unterricht zu vermeiden und auch Schüler/innen anderer Klassen die Möglichkeit zu geben, daran zu trauern. Gestaltungsmöglichkeiten sind u. a.: Blumen und Kondolenzbuch, Foto des Verstorbenen, Erinnerungsbox zum Einwerfen von persönlichen Abschiedsworten/Bildern, Aufstellen einer Pinnwand zum „Posten“ von letzten Gedanken, Klasse gestaltet ein Plakat mit Bildern und Texten, Verzieren einer Kerze mit Wachs als Erinnerungskerze etc. Es bietet sich an, Elemente des Trauerrecks bei der Gedenkfeier einzubeziehen und dieses nach der Gedenkfeier/Begräbnis ca. nach einer Woche wieder zu entfernen.
- Planen einer schulischen Gedenkfeier: Hierbei sollten betroffene Schüler/innen einbezogen werden (z. B. in der Musik- und Textauswahl).
Eine mögliche Begräbnisteilnahme ist mit der Trauerfamilie abzuklären und sollte nicht klassenweise, sondern unter Aufsicht der Erziehungsberechtigten stattfinden.
- Gegen Ende des ersten Schultages nach dem Ereignis sollte der Tag noch einmal kurz reflektiert werden. Schüler/innen sollten altersgemäß auf mögliche Reaktionsweisen hingewiesen werden, Möglichkeiten der Entspannung gesammelt und Hilfsangebote genannt werden (Schulpsychologie, Schüler- und Bildungsberatung, Rat auf Draht etc.). Häufig verfassen Schulen einen Elternbrief mit Informationen zum Vorfall, bisherigen und geplanten Maßnahmen (z. B. Unterstützung durch die Schulpsychologie) und Kontaktdaten.
- Psychoedukativ empfiehlt es sich, den Umgang mit Medien proaktiv anzusprechen. Dies betrifft einerseits häufige falsche Details in Printmedien, aber auch den eigenen Umgang mit sozialen Medien. Sollten Videos oder Fotos eines Vorfalls kursieren, sollten diese ebenso wie ängstigende Details keinesfalls geteilt werden (Recht am Bild, Pietät gegenüber der Trauerfamilie). Wichtig wären möglichst keine ausufernden Postings in der schulfreien Zeit, um ein Abschalten und Regenerieren zu ermöglichen.



Besonderheiten im Umgang mit Jugendlichen⁶³

Eine Untersuchung von Warger zeigt Kernbedürfnisse von Jugendlichen nach dem Todesfall eines Mitschülers auf. Es sollte auf eine zeitnahe Information geachtet werden, um Gerüchten entgegenzuarbeiten und das Vertrauen der Jugendlichen nicht zu verlieren.⁶⁴ Jugendliche greifen in solchen Situationen rasch zum Handy (starkes Bedürfnis der Kommunikation nach außen). Es reicht meist ein Hinweis, dass man jedem anderen die Möglichkeit geben sollte, eine traurige Nachricht nicht via WhatsApp, Facebook etc., sondern persönlich zu erfahren, um ein panisches, unkontrolliertes Weitergeben von Information einzuschränken. Peerunterstützung in Form von klassenübergreifender Freundschaftsunterstützung ist Jugendlichen wichtig. Es ist empfehlenswert, Jugendlichen weiters Rückzugs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu geben und sie selbst Ideen für Abschiedsrituale sammeln zu lassen. Weiters ist es ihnen ein großes Anliegen, dass vonseiten der Schule klare Zeichen der Trauer gesetzt werden (z. B. Trauerecke, Trauerfahne), ebenso jedoch auch, dass sie nicht zur Konfrontation gezwungen werden. Das Fördern von Toleranz für unterschiedliche Trauerreaktionen ist wichtig, um gegenseitigen Vorwürfen unangebrachten Trauerverhaltens entgegenzuwirken.



Tipp

6.5 Umgang mit Suizidalität

Suizid stellt in Österreich bei Jugendlichen nach dem Unfalltod die zweithäufigste Todesursache dar.⁶⁵ Allgemeine für Lehrer/innen beobachtbare Anzeichen einer Suizidgefährdung bei Schüler/inne/n sind:

- Plötzlicher Leistungsabfall, Konzentrationsschwierigkeiten, Schulverweigerung
- Gedankliches Beschäftigen mit dem Tod (z. B. in Zeichnungen und Symbolen, Gedichten, Aufsätzen, Abschiedsbriefen)
- Veränderungen im Sozialverhalten (Rückzugsverhalten, Abbruch von Freundschaften, Interessenverlust bei Hobbys)
- Freudlosigkeit, tiefe Traurigkeit, Selbstentwertung
- Äußerlich sichtbare Unordentlichkeit und Vernachlässigung
- Veränderungen in Bezug auf das Schlaf- und Essverhalten („Dauerschlaf“ versus Schlaflosigkeit, Gewichtszu- vs. -abnahme)
- Selbstgefährdendes Verhalten (z. B. provozierte Unfälle, Mutproben, selbstverletzendes Verhalten), ungewohnt gesteigerter Alkohol-/Drogenkonsum
- Ankündigung des Suizids (etwa 80% aller Suizide werden direkt oder indirekt angekündigt)
- Handlungsgebundene Alarmzeichen, z. B. das Verschenken wichtiger persönlicher Gegenstände, die aufgrund der geplanten Tat nicht mehr benötigt werden.

63 Vgl. Juen, Warger und Nindl 2015

64 Vgl. Warger 2013

65 Vgl. Supra 2014



Die suizidale Entwicklung⁶⁶

Studien haben gezeigt, dass die suizidale Entwicklung meist in drei Phasen über einen längeren Zeitraum abläuft. In der ersten Phase werden Suizidhandlungen als Problemlösung in Erwägung gezogen. In der zweiten Phase besteht eine Ambivalenz zwischen lebensbejahenden und lebensvermeidenden Gedanken und Handlungen (Abwägung). Es kommt häufig zu direkten Suizidankündigungen (Hilferuf). Bei anhaltender Belastung verdichtet und konkretisiert sich in der dritten Phase der Entschluss zur Suizidhandlung (indirekte Suizidankündigung, Vorbereitungshandlungen, „Ruhe vor dem Sturm“, da Entscheidungsfindung entlastet).

Ansprechen

Das achtsame Ansprechen eines Kindes oder Jugendlichen, das/der Anzeichen einer suizidalen Entwicklung zeigt, ist nicht nur den Fachleuten vorbehalten, sondern kann und soll auch Aufgabe von Familienangehörigen und Lehrer/inne/n sein. Die Angst, ein Ansprechen der Suizidalität könne erst recht eine Suizidhandlung auslösen, ist unbegründet; es ist im Gegenteil wichtig, dies zu tun.

„Wenn Sie das Gefühl haben, Ihr Gegenüber könnte an Selbstmord denken, bitte fragen Sie ihn danach!“⁶⁷

Einschätzen der Suizidgefährdung

Die Beurteilung des Suizidrisikos gehört auch für Fachpersonen zu den verantwortungsvollsten Aufgaben. Lehrpersonen kann daher nur eine niederschwellige Screeningfunktion zukommen.

Wesentliche Kriterien sind:

- Seit wann gibt es Suizidgedanken und wer weiß davon?
- Welche Art der Suizidgedanken liegt vor: überlegt vs. sich ungewollt aufdrängend (= fortgeschrittener Prozess)?
- Welches Stadium der suizidalen Entwicklung liegt vor (Erwägen/Abwägen/Entschluss)?
- Wurden bereits konkrete Vorbereitungen getroffen (Anschaffen einer Waffe, Tablettenvorrat etc.)?

Hilfe für suizidgefährdete Schüler/innen bedeutet, ihre Schwierigkeiten und Gefühle ernst zu nehmen, Interesse und Aufmerksamkeit zu zeigen und bei einem Gespräch in vertraulichem Rahmen die Gelegenheit zu bieten, sich auszusprechen. Verdichten sich die Anzeichen von Suizidalität, ist es jedoch wichtig, professionelle Hilfe zu organisieren (z. B. durch Schulpsycholog/inn/en oder psychotherapeutische und psychiatrische Angebote). Bei akuter Selbstgefährdung sind die Erziehungsberechtigten trotz Zusicherung von

⁶⁶ Vgl. Sonneck 2000

⁶⁷ Ebd.

Verschwiegenheit zu informieren (Kindeswohlgefährdung) und eine akutpsychiatrische Abklärung zu empfehlen.

6.6 Zielgerichtete Gewalt an Schulen (School Shooting)/Bombendrohung

Besonders bei zielgerichteter Gewalt an Schulen kommt im Vorfeld vorbereiteten Krisenplänen höchste Wichtigkeit zu, da sehr rasch reagiert werden muss, um Gefahr abzuwenden. Es ist insbesondere für Evakuierungen und den Einsatz von Polizei und Rettungskräften im Schulgebäude essentiell, dass Raumübersichten, die Fluchtwege, Sammelplätze etc. aktuell und dem Lehrkörper bekannt sind.



Tipp

Aufgaben von Lehrpersonen bei Amoklauf/School Shooting

(siehe „Leitfaden zur Krisenintervention an Schulen“⁶⁸)

- Alarmierung (rasches Verständigen der Polizei unter 133 sowie der Schulleitung, die die weitere Alarmierung im Schulgebäude veranlasst, z. B. Lautsprecherdurchsage über unklare Sicherheitslage)
- Ruhe bewahren und damit möglichst keine Panikreaktionen bei Tätern und Opfern verstärken
- Fluchtweg für den/die Täter/in freihalten, nicht den Helden spielen
- Schüler/innen in geschützte Räume evakuieren: nicht dem/der Täter/in in die Arme laufen, sondern im Regelfall „Lock-in“. Wenn möglich Raum versperren bzw. verbarrikadieren, Sammlung der Schüler/innen im sichersten Eck des Raumes durchführen. Dieses befindet sich im Regelfall an derselben Wand wie die Türe; Gefahrenbereich der Türe meiden).
- Eventuell Hilfeschild an Fenster anbringen (Zeichen für Polizei, wo sich Opfer befinden)
- Kein Verlassen ohne Anweisungen der Einsatzkräfte

Aufgaben von Lehrkräften bei Bombendrohung

- Der Empfänger der Drohung sollte die Aussagen aufnehmen und mitnotieren. Es ist ratsam, noch während des Anrufes zu versuchen, Hilfe zu bekommen (andere Personen/Lehrpersonen aufmerksam machen, auf Lautsprecher schalten, eventuell auf Handy aufnehmen etc.).
- Nach Details zur angeblichen Bombe fragen (Wann, wo, welche Bombe? Warum, wer?)
- Telefon nicht auflegen, von einem anderen Apparat aus die Polizei verständigen
- Schulleitung verständigen
- Evakuierung (falls notwendig) unterstützen: Schüler/innen ruhig und kurz informieren, abzählen und zu ausreichend entferntem Sammelplatz führen

68 www.krisenintervention.tsn.at

In der Akutsituation ist es wichtig, Ruhe zu bewahren und keine Massenpanik auszulösen. Anweisungen zur Evakuierung sollten mit beruhigenden Appellen verbunden werden, z. B.:

„Wir haben eine telefonische Drohung erhalten und müssen das Gebäude sicherheitshalber evakuieren. Bitte verlasst das Schulgebäude in Ruhe und geht geordnet zum Sammelplatz. Achtet bitte darauf, dass niemand zurückbleibt und bewahrt Ruhe. Sobald wir mehr Informationen haben, wird Näheres bekanntgegeben.“

Es wird empfohlen, bei zielgerichteter Gewalt in Schulen in weiterer Folge auf jeden Fall außerschulische fachliche Unterstützung (Schulpsychologie, Kriseninterventionsteams) zur Bewältigung und Verarbeitung in Anspruch zu nehmen.

Literatur

- Fischer, G. & Riedesser P.** (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München: Reinhardt.
- Gerngroß, J.** (2015): Notfallpsychologie und psychologisches Krisenmanagement. Stuttgart: Verlag Schattauer.
- Juen, B., Nindl, S. und Warger R.** (2015): Akute Krisen und Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Gerngroß, J. Notfallpsychologie und psychologisches Krisenmanagement. Stuttgart: Verlag Schattauer
- Juen B., Werth M.** (2008): Dann geh' ich zu Mama ins Bett. Arbeitsbuch zum Thema Tod und Suizid. Innsbruck, Wien: Berenkamp Verlag. .
- Lasogga, Frank/Gasch, Bernd** (Hrsg.) (2011): Notfallpsychologie. Lehrbuch für die Praxis. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Landolt, M.** (2012): Psychotraumatologie des Kindesalters. Göttingen: Hogrefe.
- Sonneck G., Kapusta N., Tomandl G. & Voracek M.** (2012, Hrsg.): Krisenintervention und Suizidverhütung. Wien: UTB Facultas
- Sonneck G.** (2000): Krisenintervention und Suizidverhütung. Wien: Facultas
- Warger, R.** (2013): Der plötzliche Todesfall im schulischen Kontext: Bedürfnisse und Reaktionen von Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitung. Eine Studie im Kontext von Hauptschule und Gymnasium. Dissertation, Universität Innsbruck.
- Supra Suizidprävention Austria** (2014): Suizid und Suizidprävention in Österreich. Bundesministerium für Gesundheit. Wien.

Weblinks

www.schulpsychologie.at

www.krisenintervention.tsn.at

www.bittelebe.at

Zur Person

Ingrid Egger-Agbonlahor, Mag., Studium der Psychologie, postgraduelle Ausbildung zur Klinischen und Gesundheitspsychologin, psychotherapeutisches Propädeutikum. Seit 2001 als Schulpsychologin in der Bildungsdirektion Niederösterreich tätig. Seit 2003 diverse Lehraufträge an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation sowie an der Fernhochschule Hamburg für den Fachbereich Betriebspsychologie.

7 Umgang mit (Cyber-) Mobbing

Ingrid Egger-Agbonlahor

Mobbing ist seit einigen Jahren ein fester Begriff für Schüler/innen, der auch in ihre Alltagssprache Eingang gefunden hat („Mobb mich nicht“, „du Opfer“). Häufig verstehen jedoch Kinder und Jugendliche unter Mobbing Handlungsmuster, die nicht den Definitionen entsprechen. Dadurch wird der Begriff auch häufig in der Jugendsprache verharmlost. Wenn sich Schüler/innen oder Eltern mit dem Vorwurf von „Mobbing“ an Lehrpersonen wenden, ist es daher wichtig, zuerst eine Problemanalyse voranzustellen, um zwischen Mobbing/Bullying und anderen Formen der Auseinandersetzungen zu unterscheiden und eine geeignete Vorgehensweise zu treffen.

7.1 Zur Definition von Mobbing



Der Begriff „Mobbing“ stammt ursprünglich aus dem Englischen („Bullying“). Mobbing bedeutet Tyrannisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwenden von Druck. Wesentliche Aspekte in Definitionen zu Mobbing sind, dass eine Schädigungsabsicht und wiederholte und systematisch über einen längeren Zeitraum durchgeführte Handlungen vorliegen. Des Weiteren besteht ein Machtungleichgewicht, das sowohl physisch oder psychisch tatsächlich zuungunsten des Opfers bestehen kann oder auch von diesem so eingeschätzt werden kann (z. B. weil sich das Opfer im Mobbingverlauf immer hilfloser fühlt und der Täter diese Schwäche absichtlich ausnutzt). Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass z. B. ein Kind von mehreren Kindern drangsaliert wird.

Eine noch heute grundlegende Definition stammt von Dan Olweus.⁶⁹ Dieser versteht unter Mobbing bzw. Bullying, dass ein Schüler oder eine Schülerin über einen längeren Zeitraum wiederholt negativen Handlungen durch ein oder mehrere Individuen ausgesetzt ist. Es handelt sich um negative Handlungen, wenn ein Individuum einem anderen Schaden bzw. Unannehmlichkeiten zufügt oder zuzufügen versucht. Solche Handlungen können verbal (drohen, verspotten, beschimpfen ...), physisch (schlagen, schubsen, treten, kneifen, festhalten ...) oder non-verbal/psychisch (Grimassen schneiden, böse Gesten, ignorieren, Ausschluss aus einer Gruppe ...) stattfinden. Olweus betrachtet auch einzelne schikanöse Vorfälle als Mobbing, wenn diese sehr schwerwiegend sind.

Die Definition für Cybermobbing ist an die Definition des traditionellen Schulmobbings (bzw. passender „Offline-Mobbings“) angelehnt. Bei Cybermobbing werden Personen

⁶⁹ Vgl. Olweus 2006

mittels moderner Kommunikationsmittel wie Handy oder Internet beleidigt, bedroht, bloßgestellt oder belästigt.⁷⁰ Auch die Ausgrenzung einzelner Personen (z.B. wiederholter Ausschluss aus WhatsApp-Gruppen) ist möglich. Cybermobbing findet meist auf der verbalen und/oder psychischen Ebene statt. Es kann jedoch auch zu physischer Gewalt als Antwort auf psychische Attacken oder in Form von „Happy Slapping“ kommen. Von „Happy Slapping“ spricht man, wenn Prügeleien mit der Handykamera gefilmt und anschließend als Video verbreitet werden. Cybermobbing ist ein mittlerweile weit verbreitetes Phänomen, das sich sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule abspielen kann und sich weitestgehend dem Zugriff von Erwachsenen entzieht.

7.2 Mobbing und Cybermobbing – wo liegen die Unterschiede?

- Cybermobbing ist rund um die Uhr möglich. Während das Mobbing meist nach der Schule (oder nach dem Zusammentreffen) vorbei ist, geht die Belästigung im Netz rund um die Uhr weiter und kennt keine zeitliche Grenze. Das Opfer kann sich nicht zumindest kurzfristig den Attacken entziehen; es nützt nichts, wenn es sich in eine sichere Umgebung begibt, um den Attacken zu entgehen.
- Das Publikum ist unüberschaubar groß. Während beim Mobbing zumeist ein kleiner Kreis agiert (Klassenkollegen, Freundeskreis etc.), gibt es solche Einschränkungen beim Cybermobbing nicht. Die Angriffe sind einem weiten, für das Opfer häufig nicht überschaubaren Kreis zugänglich. Kompromittierende Bilder und Filme können leicht von einer Plattform auf eine andere kopiert werden und sind häufig äußerst schwer wieder gänzlich aus dem Netz entfernbar.
- Beim Mobbing kennt das Opfer normalerweise den/die Täter/in, weil diese/r es persönlich beleidigt, belästigt oder verletzt hat. Hingegen ist bei Cybermobbing der/die Täter/in oft nicht auf den ersten Blick zu erkennen, es erscheint ein Text oder Bild im Netz oder auf dem Handy, der/die Urheber/in ist nicht immer feststellbar. Dies belastet zusätzlich, da es das Gefühl verstärkt, ausgeliefert zu sein. Zumeist geht Cybermobbinghandlungen jedoch ein sogenanntes „Offline“-Mobbing voran. Dies bedeutet, dass sich Opfer und Täter auch in der wirklichen Welt kennen und in irgendeiner Beziehung zueinander stehen. In den häufigsten Fällen wird Cybermobbing von Personen aus der eigenen Schule betrieben.⁷¹

Da die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen im Internet in den letzten Jahren stark zugenommen haben, werden vor allem soziale Netzwerke wie z. B. WhatsApp, Instagram, Facebook etc. zu Plattformen für Cybermobbing. Diese am Smartphone allzeit bereiten Medien haben es noch leichter gemacht, Angriffe rasch und unbemerkt zu tätigen und gleichzeitig viele andere daran teilhaben und auch mitwirken zu lassen. Z. B. werden

70 Vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2018

71 Vgl. Saferinternet 2014

ungewollt unvorteilhafte Fotos aufgenommen und rasch und unbeobachtet versendet. Häufig werden solche Mobbinghandlungen als noch verletzender und entwürdigender wahrgenommen als verbale und tätliche.⁷² Seit 2016 ist vom Gesetzgeber Cybermobbing als eigener Straftatbestand im Strafgesetzbuch verankert.

7.3 Umgang mit Bullying und Cybermobbing

Laut der UN-Kinderrechtskonvention, die auch Österreich verabschiedet hat, hat jedes Kind das Recht auf Schutz und Fürsorge durch die betreuenden Erwachsenen. Da im Fall von Mobbing eine deutliche Unterlegenheitssituation des Opfers entsteht, haben die Verantwortlichen umso mehr die Pflicht, das Mobbing-Opfer zu schützen.



In Mobbing-Fällen, die laut Definition über ein asymmetrisches Machtgefälle verfügen, gilt demnach nicht das Prinzip, dass Schüler die Probleme, die sie miteinander haben, auch selbst miteinander austragen sollen. Methoden zur Konfliktbewältigung wie Peer Mediation und Soziales Lernen sind in anderem Kontext sehr sinnvoll (u.a. als Präventionsmaßnahmen), können nach Caesar/Mölders bei Mobbing jedoch auf keinen Fall eingesetzt werden.⁷³ Da in der Regel aufgrund der Täter-Opfer-Konstellation ein deutliches Ungleichgewicht der Kräfte herrscht, sind die verantwortlichen Erwachsenen verpflichtet, einzugreifen.

7.4 Präventionsmaßnahmen

Wenn durch aggressives und gewalttätiges Verhalten Grenzen gravierend verletzt werden, muss konsequent gehandelt werden – null Toleranz gegen Gewalt. Werden Handlungen (z. B. körperliche Gewalt, Beleidigungen etc.) von Lehrkräften beobachtet, muss dieses Verhalten sofort gestoppt werden. Eine klare Haltung der Schulleitung gemeinsam mit Lehrkräften sollte im Schulkodex kommuniziert werden. In weiterer Folge kommt der systematischen Förderung des Sozialverhaltens in Schulen eine große Rolle zu.

Große Bedeutung für die Einordnung, Analyse und Beschreibung von Mobbing in der Schule kommen den Arbeiten von Dan Olweus zu. Sein Ansatz hat große Bedeutung für die Prävention von Mobbing.



Tipp

Präventive Anti-Mobbing-Strategien von Dan Olweus:⁷⁴

Maßnahmen auf Schulebene:

→ Ist-Analyse des Sozialverhaltens mithilfe einer Fragebogenuntersuchung

⁷² Vgl. Caesar/Mölders 2016

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. Olweus 2006, zitiert nach Keller 2011

- Pädagogischer Tag zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts gegen Mobbing
- Diskussion des Konzepts im Schulgemeinschaftsausschuss
- Schulkonferenz zur Beschlussfassung eines gemeinsamen Maßnahmenkataloges
- Normverdeutlichung (unmissverständliche Botschaft an alle: „Wir dulden keine Gewalt!“)
- Veränderung/Verstärkung der Pausenaufsicht
- Veränderung/Verstärkung der Busaufsicht
- Ausbildung und Einsatz von Schüler-Streit-Schlichtern, Peer-Mediation
- Kummerkasten/Ansprechperson für tyrannisierte Schüler

Maßnahmen auf der Klasseneben:

- Pädagogischer Konsens im Klassen-Lehrerteam
- Entwicklung sozialer Verhaltensregeln mit der Klasse (Klassenkodex)
- Behandlung des Gewaltproblems im Unterricht mit dem Ziel, das Mitgefühl für Opfer sowie die Hilfsbereitschaft zu fördern
- Rollenspiele zur Einübung prosozialer Verhaltensweisen
- Änderung des Begriffes „Petzen“ (Recht auf Selbstschutz)
- Würdigung prosozialer Verhaltensweisen
- Regelmäßige Klassengespräche/„Wetterberichte“
- Häufigere Anwendung kooperativer Unterrichtsformen
- Regelmäßiger Austausch Klassenlehrer – Klassenelternvertretung über das Sozialverhalten der Klasse
- Elternabend zum Thema „Mobbing“/Entwicklung eines Anti-Mobbing-Konzepts

Selbstevaluationsinstrument AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool)

AVEO dient der Erhebung des Gewaltvorkommens in einzelnen Klassen (AVEO-S) mit einer direkten Rückmeldefunktion für Lehrkräfte und Schulleitungen. Weiters dient es der Selbstreflexion für Lehrer/innen (AVEO-T). Das Verfahren wurde an der Universität Wien in Kooperation mit dem Bildungsministerium entwickelt und kann Lehrkräfte unterstützen, Gewalt und Mobbing besser zu erkennen. Näheres kann in der Broschüre des BMBWF „Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“ nachgelesen werden.

7.5 Interventionsprogramme

Aus Gründen der Anwendbarkeit wird hier statt eines Überblicks über viele Programme exemplarisch ein Ansatz ausführlicher dargestellt, der sich bisher im schulischen Alltag häufig bewährt hat. Zur Übersicht über weitere Programme wird auf die genannte Broschüre des BMBWF zum Thema Mobbing verwiesen.

No Blame Approach – Der Unterstützerguppen-Ansatz nach Caesar & Mölders⁷⁵

Der No Blame Approach wurde von Barbara Maines und George Robinson in England entwickelt und hat sich in den letzten Jahren vermehrt auch im deutschen Sprachraum bewährt.⁷⁶ Einflüsse auf den Ansatz haben die Grundlagen der Gesprächstherapie von Rogers, nicht-straftende Therapie-Konzepte der Psychologen Redl und Wineman im Umgang mit aggressiven Kindern, Konfliktlösungs- und Gesprächsmethoden von Gordon und die Methode des „Shared Concern“ von Pikas .

Der Ablauf erfolgt nach folgenden drei Schritten:



Tipp

A Gespräch mit dem Mobbing-Opfer

Dieses findet zum Schutz des/der Schülers/in im Verborgenen statt. Es sollte ein Setting gewählt werden, sodass die Klasse nichts davon erfährt (z. B. am Nachmittag). Bei diesem Gespräch zwischen Vertrauenslehrer/in und Opfer sollte auf die Anwesenheit von Klassenlehrer/inne/n verzichtet werden. Einerseits schämt sich das Opfer häufig und würde von der „Übermacht“ der Lehrpersonen im Raum erdrückt werden, andererseits haben Klassenlehrer/innen auch eine andere Rolle, da sie beurteilen, tadeln und Noten geben. Hinzu kommt, dass sie bewusst oder unbewusst, auch ein Teil des Mobbingprozesses sein können (zwar nicht unbedingt im aktiven Sinne, jedoch haben sie bisher das Mobbing auch nicht verhindert). Klassenlehrer/innen haben jedoch eine unverzichtbare Rolle bei der Organisation des Gespräches, sie liefern wichtige Hintergrundinformationen und begleiten die Klasse durch diese schwierige Phase. Unter Einhaltung der Verschwiegenheit können sie jedoch über den Verlauf des Prozesses auf dem Laufenden gehalten werden.

Im Gegensatz zur Mediation ist vom Vertrauenslehrer im Gespräch mit dem Mobbing-Opfer Parteinahme gefordert. Es ist unvermeidlich, auf der Seite des Gemobbten zu stehen und sich in seine Lage einzufühlen.

- **Beobachtungen mitteilen/Befindlichkeit erfragen:** In dieser Phase schildert der/die Gesprächsleiter/in, was er/sie über die Situation des Gemobbten bereits weiß. Dann bittet er/sie darum, dass der/die Gemobbte seine/ihre Sicht der Dinge erzählt bzw. die gemachten Ausführungen ergänzt. Es geht nicht primär um das Sammeln von Fakten, sondern darum, wie sich der/die Schüler/in fühlt.
- **Ermutigung geben/Einverständnis für Veränderung der Situation einholen/Unterstützerguppenansatz erläutern/Einverständnis zur Durchführung einholen:** Wurde eine erste Vertrauensbasis hergestellt, bietet der/die Gesprächsleiter/in Hilfe unter der Zusicherung absoluter Verschwiegenheit an und erklärt dem/der Schüler/in den No-Blame-Ansatz und ein Unterstützerguppen-Gespräch. Der/Die Gemobbte ist Souverän des Prozesses und trifft die Entscheidung, es gilt das mediative Prinzip der Freiwilligkeit. Mitunter benötigen Schüler/innen auch Beratung mit ihren Eltern oder Bedenkzeit.

⁷⁵ Vgl. Caesar/Mölders 2016

⁷⁶ Vgl. Maines/Robinson 1991

- **Potenzielle Mitglieder der Unterstützerguppe erfragen:** Ziel ist es, von dem/der Gemobbten die potenziellen Mitglieder der sogenannten Unterstützerguppe zu erfragen und mit ihm/ihr zusammenzustellen. Diese sollte möglichst paritätisch aus Tätern und anderen Mitgliedern der Klasse bestehen (ca. 6–8 Mitglieder). Die sogenannten Täter müssen alle miteinbezogen werden. In der Folge nennt das Opfer Schüler/innen, die evtl. als seine „Unterstützer“ angesehen werden können. Dies sind Schüler/innen, von denen er weiß, dass sie mit dem Verhalten nicht einverstanden sind, sich aber bisher nicht getraut haben, einzuschreiten (ev. aus Angst, selbst Opfer zu werden). Zudem sollten solche Schüler/innen einbezogen werden, die aus Opfer- und Lehrersicht „sozial kompetent“ sind, ev. könnte der/die Klassensprecher/in ein konstruktives Mitglied der Gruppe sein. (Mögliche Fragen: „Wer ärgert dich am meisten?“ versus „Wer hält noch zu dir, wer arbeitet gerne mit dir zusammen, auf wen hört die Klasse?“).
- **Klären, was nicht gesagt werden darf:** Auch wenn es kaum vorkommt, sollte nach Dingen gefragt werden, die der/die Vertrauenslehrer/in in keiner Weise im Gespräch erzählen darf, sogenannte Tabu-Themen. Dies gibt dem/der Gemobbten nochmals die Möglichkeit, sich als „Souverän“ des Prozesses zu fühlen und mitzugestalten.
- **Termin für Nachgespräch vereinbaren:** Nach dem Erfragen der Befindlichkeit und der Zusicherung der Unterstützung wird ein fester Termin für ein Nachgespräch nach dem Unterstützergruppengespräch vereinbart.

B Das Unterstützergruppengespräch

Die Unterstützerguppe wird zeitnah nach dem Gespräch mit dem/der Mobbing-Betroffenen eingeladen und trifft sich in der Regel einmal. Im Gruppengespräch ist die wichtigste Botschaft, die konsequent und wiederholt durch die Haltung des/der Gesprächsführers/in signalisiert werden muss, dass niemand beschuldigt oder angeklagt wird. Die anwesenden Vertreter der Klasse werden hingegen als „Hilfsexperten“ gesehen, die das Know-how haben, das Mobbing unter Anleitung von Experten zu stoppen. Ziel ist es, die Selbstheilungsprozesse innerhalb der sozialen Gruppe zu mobilisieren und den Schüler/inne/n einen Weg aufzuzeigen, wie sie ohne Gesichtsverlust aus der Mobbing-Sache herauskommen.

- **Vertraulichkeit zusichern/an Gesprächsregeln erinnern**
- **Beobachtung mitteilen/Situation darlegen:** Ein möglicher Gesprächsbeginn wäre z. B. „Uns Lehrer/innen ist aufgefallen, dass es jemanden in eurer Klasse gibt, dem es absolut nicht gut geht. Und wenn es so etwas gibt, stimmt doch sicher etwas mit der Klassengemeinschaft nicht. Ich habe euch zu diesem Gespräch eingeladen, weil ich der festen Überzeugung bin, dass ihr die Richtigen seid, die an dieser Situation etwas ändern können. Mir ist wichtig, dass ihr wisst: Mir geht es nicht darum zu erfahren, was passiert ist, sondern welche Wege wir finden können, damit sich die Situation verbessert.“ Der Begriff „Mobbing“ wird nicht erwähnt. In der Folge erzählt die pädagogische Fachkraft, wie sich der betroffene Schüler fühlt, bespricht jedoch keine Details und genauen Vorfälle. Der/Die Gesprächsleiter/in weist keine Schuld zu, bringt aber die Überzeugung zum



Ausdruck, dass sich die Situation ändern muss.⁷⁷ Verteidigungsversuche seitens der Schüler/innen werden zur Kenntnis genommen, es wird jedoch nicht darauf eingegangen (z. B. „Ihr braucht euch nicht zu verteidigen, ich bestrafe euch nicht. Es geht hier darum, dass ihr mir helft, die Situation von „A“ zu verbessern.“)

- **Sammlung von Ideen und Vorschlägen:** Der/Die Gesprächsleiter/in bittet die Schüler, sich Unterstützungsangebote für den/die Gemobbte(n) zu überlegen und welche er/sie selbst offerieren möchte bzw. Vorschläge zur Verbesserung der Situation zu machen. Hierfür eignet sich eine kurze Stillarbeit auf kleinen Zetteln. Dies bietet die Möglichkeit, unbeeinflusst individuelle Ideen zu entwickeln, aber nimmt auch den Mobbern die Möglichkeit, sich hinter den anderen zu verstecken. In dieser Phase verlieren die Mobber die Macht über die Gruppe. Die Lösungsvorschläge werden in der Mitte des Tisches platziert.
- **Übergabe der Verantwortung/Dank an die Gruppe:** Jede/r Schüler/in nimmt sich Ideen aus dem Ideenspeicher und benennt seine/ihre Absicht. Die Verantwortung für die Problemlösung wird der Gruppe übergeben.



Tipp

C Einzeltreffen mit den Gruppenmitgliedern

Die in der Regel kurzen Nachgespräche erfolgen nach ca. 8 bis 14 Tagen zuerst mit dem Mobbing-Betroffenen und im Weiteren mit jedem/r einzelnen Schüler/in der Unterstützerguppe. Oft haben die früheren Mobbing-Assistenten und Zuschauer es leichter, ihre Vorsätze umzusetzen als die aktiven Mobber. Es geht jedoch weniger um Kontrolle, ob die Vorsätze realisiert wurden, als um individuelle Hilfestellung bei Schwierigkeiten und Be-feuern der Motivation, den beschrittenen Weg weiterzugehen. Die Nachgespräche bringen Klarheit, wie sich die Situation entwickelt hat, ob das Mobbing gestoppt wurde oder ob gegebenenfalls weitere Schritte notwendig sind. Sie geben Sicherheit in der Beurteilung der Situation, sorgen für Verbindlichkeit und verhindern, dass die Mobbing-Handlungen wieder aufgenommen werden. Die Ergebnisse einer Evaluation in Deutschland zeigen, dass in 87% der Fälle Mobbing zeitnah und nachhaltig gestoppt werden konnte⁷⁸ und mit dem Ansatz in einem breiten Schulstufenspektrum erfolgreich gearbeitet werden kann.

7.6 Was Lehrende tun können, wenn ein Cybermobbing-Fall auftritt⁷⁹



Tipp

Wie beim analogen Mobbing ist es von wesentlicher Bedeutung, rasch und entschieden zu handeln:

- Klären, was vorgefallen ist und wer betroffen ist
- Mit den Beteiligten reden (Zustimmung des Opfers einholen)

⁷⁷ Vgl. Blum & Beck, 2012

⁷⁸ Vgl. Bund für Soziale Verteidigung 2008

⁷⁹ Siehe dazu: Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation 2014

- Täter und Opfer über rechtliche Möglichkeiten und Konsequenzen informieren: Hier kann ein Gespräch mit der Kinder- und Jugendanwaltschaft im Vorfeld hilfreich sein.⁸⁰
- Opfer bei der Dokumentation des Mobbingverlaufs unterstützen: Screenshots von Nachrichten/Fotos etc. anfertigen, Täter bei den Seitenbetreibern melden, E-Mails speichern etc.
- Opfer Unterstützung anbieten: neben Gesprächen mit dem/der Schüler- und Bildungsberater/in z. B. Beratung durch die Schulpsychologie anbieten
- Eltern einbinden: Neben Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten der Beteiligten ist auch eine allgemeine Sensibilisierung (z. B. in Form eines Elternabends) sinnvoll.
- In der Schule thematisieren: Auf keinen Fall darf Cybermobbing totgeschwiegen werden. Jeder Vorfall muss als Chance genutzt werden, um Aufklärung zu betreiben (wie fühlt man sich als Opfer, welche Motive haben Täter etc.).
- Beobachter ansprechen: Die Ermutigung der Beobachter, Opfer zu unterstützen und nicht mitzumachen, ist wesentlich, denn sie können Cybermobbing-Situationen durch ihr Verhalten stark beeinflussen. Jeder Vorfall kann dazu genutzt werden, um klar zu machen, dass Zuschauen eine Form von Mitmachen ist. Es ist wichtig, Hilfestellungen zu geben, wie Cybermobbing gemeldet werden kann.
- Lehrkörper einbeziehen: Neben der Arbeit mit den direkt Beteiligten ist es wichtig, den gesamten Lehrkörper einzubinden und Weiterbildungsmöglichkeiten (z. B. Schilf) anzubieten. Empfehlenswert ist u. a. der Online-Kurs „Konflikte in der Klasse lösen“ des Projektes Virtuelle PH.⁸¹
- Umgang mit Internet und Handyregeln: Was ist am Schulstandort erlaubt? Welche Sanktionen gibt es bei Missbrauch? Manchmal kann es schon zu einer Entspannung führen, wenn beispielsweise das Handy in der Zeit des Unterrichts abgeschaltet werden muss und dies in der Schulordnung geregelt ist. Auch für Schulsportwochen gilt es im Vorhinein klare Regelungen aufzustellen, z. B. dass Handys in der Nacht abgesammelt werden und keine Fotos ohne Einverständnis der abgebildeten Personen weitergegeben werden dürfen.
- Präventionsbeamte der Polizei zu Rate ziehen: zur Abschätzung, ob rechtliche Schritte eingeleitet werden sollten, präventive Aufklärung der Schüler über rechtliche Folgen (z. B. Recht am eigenen Bild)

Weiterführende Links

www.no-blame-approach.de

www.saferinternet.at (mit Link zu Internetombudsmann)

www.fragbarbara.at

aveo.schulpsychologie.at

www.zara.or.at (Meldestelle für Hass im Netz)

www.kija.at

www.virtuelle-ph.at (Virtuelle PH)

⁸⁰ www.kija.at

⁸¹ www.virtuelle-ph.at

Literatur

- Blum, H. & Beck, D.** (2012): Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch (3. Überarbeitete Auflage). Köln: Fairaend.
- BMBWF** (2018): Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung.
- Bund für Soziale Verteidigung** (2008): Evaluation: Der „No Blame Approach“ in der schulischen Praxis. Minden: Fairaend
- Caesar, V. & Mölders, L.** (2016): Mobbing ... die etwas andere Gewalt (1. Digitalauflage). Kerpen: Kohl-Verlag.
- Keller, G.** (2011): Psychologie für den Schulalltag. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe.
- Maines, B. & Robinson, G.** (1991). Don't beat the bullies. Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, Volume 7, Issue 3.
- Olweus, D.** (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (4. Auflage). Bern: Huber & Lang Verlag
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT)** (2018): Safer Internet in der Volksschule. Unterrichtsmaterialien. 2., völlig erneuerte Auflage.
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT)** (2014): Unterrichtsmaterialien. Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen – Erkennen – Handeln. 4. Auflage.
- Schultze-Krumbholz A., Zagorscak, P., Roosen-Runge, A. & Scheithauer, H.** (2018): Medienhelden. Unterrichtsmaterial zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. Mit zahlreichen Online-Vorlagen und Arbeitsblättern. 2. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Zur Person

Ingrid Egger-Agbonlahor, Mag., Studium der Psychologie, postgraduelle Ausbildung zur Klinischen und Gesundheitspsychologin, psychotherapeutisches Propädeutikum. Seit 2001 als Schulpsychologin in der Bildungsdirektion Niederösterreich tätig. Seit 2003 diverse Lehraufträge an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation sowie an der Fernhochschule Hamburg für den Fachbereich Betriebspsychologie.

8 Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und auffälligem Schülerverhalten

Ulrike Moser

Schüler- und Bildungsberater/innen sind wichtige pädagogische Experten und schulinterne Erstanlaufstellen für die Ersterfassung von Problemsituationen bei Schüler/inne/n. Wichtig dabei ist die sogenannten „Katalysatorfunktion“: Bei der Schüler- und Bildungsberatung laufen die schulinternen Beratungsbedürfnisse zusammen, Druckpunkte im Sinne von Prävention werden gesehen und entsprechende Maßnahmen eingeleitet. Schülerberatung besitzt diesbezüglich ein höheres Wissen als andere Lehrer/innen, jedoch sind bei Weitem nicht alle Beratungsanlässe von der Schülerberatung selbst durchzuführen. Die folgenden Grundprinzipien stellen ein allgemeines Rüstzeug dar, um standortbezogen in einer guten Teamkultur entsprechende Maßnahmen in Gang zu setzen.

8.1 Grundprinzipien der Vorgehensweise bei der Problemlösung

Problemklärung – Rechtzeitiges Handeln – Auf Zuständigkeit achten

Hier finden Sie ein allgemeines Schema, das in der Folge je nach Fragestellung noch spezifisch abgeändert werden kann.

1. Beobachtung von verschiedenen Kolleg/inn/en sammeln und einholen: Wer fällt auf, wer stört wen, welches Problem besteht, wo und wann wird gestört bzw. wer zieht sich zurück? Wann ist der „richtige“ Zeitpunkt, um tätig zu werden?
2. Heranziehen von Kolleg/inn/en zur Beobachtung für Austausch der Wahrnehmungen (Hospitation).
3. Sammeln von Informationen: Gespräch mit dem/der Schüler/in selbst (je nach Fragestellung und Alter), Gespräch mit den Erziehungsberechtigten, Gespräch mit der Schulleitung, allenfalls Gespräch mit dem Schularzt/der Schulärztin.
4. Klärung: Wer trägt welche Verantwortung, gemeinsames Tragen von Verantwortung (Last auf mehrere Personen verteilen), Einbeziehen der Betroffenen
5. Einberufung einer Klassenkonferenz (Einbeziehen aller beteiligten Lehrer/innen): Erarbeiten von Zielsetzungen mit individuellem Förderplan, Setzen von pädagogischen Veränderungen.
6. Hilfe holen (Was kann ich selbst lösen, was muss ich delegieren?): Inanspruchnahme von Helfersystemen (in ständiger Absprache mit den Erziehungsberechtigten), insbesondere Schulpsycholog/inn/en, Beratungs- und Betreuungslern/innen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulärztinnen und Schulärzte,



Tipp

- Jugendcoaches. Ziel ist zunächst eine Klärung der weiteren Vorgehensweise (dies ist auch telefonisch möglich).
7. Konkrete Interventionen durch Experten (insbesondere Diagnose, Beratung)
 8. Rückkoppelung mit Schule (z. B. Helferkonferenz, Gespräch Eltern-Lehrer/innen, Experten)
 9. Weiterführende Maßnahmen z. B. Behandlungen, (sonder-)pädagogische Maßnahmen.

8.2 Problemstellungen aufgrund von Kindern, die uns durch ihr Verhalten herausfordern

Auffälliges Verhalten von Heranwachsenden lässt sich auf einem Kontinuum abbilden, das von alltäglich störendem Verhalten über dissozialem bis hin zu pathologischem⁸² (oder bereits delinquentem) Verhalten reicht. Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen lassen sich grundsätzlich als von der Norm abweichendes Verhalten definieren, die u. a. mit einem Mangel an – emotionaler und kognitiver – Selbstkontrolle in Verbindung gebracht werden. Nach Reto Luder sind diese Verhaltensabweichungen als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation im Kontext der aktuellen Lebensumwelt des Kindes/Jugendlichen zu verstehen.⁸³ Sie werden häufig von Lehrer/inne/n als unangepasstes bzw. störendes Verhalten des Heranwachsenden, das einen geplanten Unterrichtsverlauf beeinträchtigt oder behindert, interpretiert. Verhaltensauffälligkeiten können, müssen aber nicht mit Lernstörungen einhergehen.



Grundsätzlich ist es bei solchen Problemstellungen wichtig, das Kind in seinem sozialen und institutionellen Umfeld zu sehen und die komplexen wie auch die funktionalen Ursachen von Störungen in Betracht zu ziehen. Die jeweilige Einschätzung, ob ein Verhalten als erwünscht oder unangepasst eingestuft wird, hängt ab vom Kontext des Verhaltens, von den geltenden Wert- und Normvorstellungen, von der ausführenden Person und von der beobachtenden Person (und deren Verhältnis zueinander).

Das Gegenteil von als problematisch empfundenem Verhalten wäre ein **prosoziales Verhalten**, das in einer spezifischen Situation (wie die der Schule) dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gegeben ist. Prosoziales Verhalten tritt vor allem dort auf, wo die Beziehungsebene und die Lern- und Arbeitsatmosphäre als konstruktiv und partizipativ wahrgenommen werden.

82 Vgl. Zur Prävalenz von psychischen Erkrankungen im Jugendalter siehe MHAT-Studie: <https://www.meduniwien.ac.at/web/ueber-uns/news/detailseite/2017/news-im-juni-2017/fast-ein-viertel-aller-jugendlichen-in-oesterreich-leidet-aktuell-an-einer-psychischen-erkrankung> [abgerufen am 1.8.2019]

83 Vgl. Luder 2017 und 2019; siehe: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Reto_Luder_Hauptvortrag_Wien_EnqueteVA2019_Referat_open.pdf [abgerufen am 3.5.2019]

Welche **Unterrichtsstörungen und Fehlanpassungen** treten nun im schulischen Bereich auf, die den Schulalltag stören, Lehrpersonen das Unterrichten erschweren, Mitschüler/innen in ihrem Lernen behindern und uns in der Beratung an die Grenzen bringen können?

| Intentionale und funktionelle Unterrichtsstörungen | Überaktivismus | Passivität |
|--|---|---|
| Sie äußern sich in Form von Störungen, die absichtlich bewusst zum Zwecke des Störens inszeniert werden, im gewollten Missachten vereinbarter Regeln ... | Äußert sich in Form von ständiger Unruhe, permanenter kommentierender Bemerkungen und mangelhafter Arbeitshaltung, im absichtlichen Stören oder Belästigen anderer, in verbalen Attacken in Form von Bloßstellen anderer, im Verspotten, in feindseligen Äußerungen, in Form tätlicher Übergriffe, Handgreiflichkeiten bis zu physischem Einsatz von Gewalt ... | Äußert sich in Form von persönlichen Verstimmungen, Schläffheit, Müdigkeit, Desinteresse; Demotivation, die so diffus ist, dass sie sich nicht als Sabotage äußert, sondern als Lethargie. Schüler/innen pflegen eine Perzeptionsweise, die sie selbst als „reinziehen“ bezeichnen; sie wollen etwas geboten bekommen ... |

Tabelle 8.1: Unterrichtsstörungen und Fehlanpassungen

Undiszipliniertes Verhalten entsteht aus einer Wechselwirkung von individuellen, interpersonellen und sozialen/gesellschaftlichen Konflikten und zeigt sich in unterschiedlichen Kontexten. Wenn Kinder oder Jugendliche in bestimmten Bereichen, in bestimmten Situationen und unter bestimmten Bedingungen sozial unverträgliches Verhalten zeigen, dann ist der Ursprungsort der Konflikte nicht immer mit dem Ort des problematischen Verhaltens identisch!

Was können Schüler/innen durch provokantes Verhalten bei anderen auslösen, erreichen, bewirken wollen?

- Grenzen ausloten und Reaktionen nachspüren
- für Abwechslung sorgen, Spaß haben wollen
- sich über diese Botschaften Zuwendung verschaffen
- Macht über Lehrer/innen und/oder Mitschüler/innen ausüben
- seine/ihre Stärke zeigen wollen (Imponiergehabe)
- die Statusposition in der „Peer Group“ erhöhen wollen
- sich selbst als wirksam erleben wollen

Schwierige Schüler/innen erfordern viel pädagogisches Geschick, Kraft und Konsequenzen von der Lehrkraft. Über ihre Köpfe hinweg lässt sich geplanter Unterricht nicht einfach realisieren. Sie fordern mehr und anderes von der Lehrkraft und von der Schule.

Bedingungsfaktoren für Schüler/innenverhalten



Abb. 8.1: Ansatzpunkte auf verschiedenen Ebenen, um in der Schule „Störungen“ entgegenzusteuern

Analyse der sozialen Gruppenstruktur in der Klasse

Schülergruppenmerkmale:

- Selbstwertzustand, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen der einzelnen und deren Kommunikationsformen
 - Herrscht „Wertschätzung oder Abwertung“ vor?
 - Klima der Annahme oder Ablehnung?
 - Sicherheit oder Bedrohung?
- Welche Regeln und Normen, Metaregeln gelten?
 - Ausgesprochene und unausgesprochene (!) Regeln, Sanktionen bei Überschreitungen;
 - welche Regeln werden nach welchen Verfahrensregeln und von wem aufgestellt oder vereinbart; mit welcher Bedeutsamkeit?

Subsysteme:

- Untergruppen in der Klasse

- Austauschqualität im Zusammenwirken:
 - Sind Kooperationsstrukturen vorhanden?
 - Gibt es wechselnde Interaktionsformen?

Ressourcen der Beteiligten:

- Wer hat welche Kompetenzen?
- Wie werden sie im Zusammenleben verwirklicht?
- Wie wird mit Defiziten umgegangen?

Wieweit ist die Fähigkeit entwickelt, sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen und auf konstruktive Weise zu lösen?

Organisation Teambildender Massnahmen auf Klassenlehreerebene

Kooperationsstil im Kollegiums-Team:

- Kooperatives Verhalten aktiv vorleben
- Regelmäßige pädagogische Konferenzen (bei Bedarf Einsatz eines kollegialen Beratungsmodells)
- Ritualisierte, geleitete, themenzentrierte Kommunikation zwischen allen im Klassen-Team
- Gemeinsame schulinterne informelle kollegiale Austauschtreffen
- Organisierte Lehrer/innen-Eltern-Aktivitäten zum Einbezug der Eltern

Teamteaching: Unterrichtseinheiten gemeinsam abhalten

- Fächerübergreifende aktuelle Themenbearbeitungen
- Hospitationen zur gegenseitigen Stützung ...

8.3 Pädagogische Schritte – Hinführung zu „erwünschtem“ Schülerverhalten

A Situationsanalyse

- Bemühe ich mich als Pädagoge/Pädagogin alle Umstände wahrzunehmen, in denen störende Verhaltensweisen auftreten?
- Inwieweit erfasse ich einzelne Situationsparameter richtig? Was ist vorangegangen, was war Folge wovon, wie verhielten sich bzw. reagierten die Zuschauer?
- Konzentriere ich mich auf einzelne Verhaltensaspekte? Übersehe ich dabei gravierende Störungen und gehe stattdessen auf Lappalien ein?
- Habe ich bestimmte Momente wirklich beobachtet oder habe ich sie hineininterpretiert?
- Ist meine Wahrnehmung auf bestimmte Schüler/innen fixiert – registriere ich dabei z. B. nur Mittäter und übersehe ich Anstifter? Nehme ich die Reaktionen der Mitschüler wahr?
- Wie interpretiere ich die Störungen (z. B. gravierend, harmlos ...)?



- Nehme ich mich selbst wahr – und zwar in meiner Einstellung, meiner momentanen Verfassung, meinen Reaktionen?
- Ist es mir möglich, bereits während der Störungen dahinterliegende, verborgene Ursachen zu erkennen?
- Habe ich ein entsprechendes Handlungsrepertoire zur Verfügung?

B Klärung des Bedingungsgefüges und Problemkontextes

Begleitumstände spezifizieren:

- Wer definiert was, wann, wie (wen!) als Problem?
- Was genau tut die Schülerin/der Schüler (konkrete Beschreibung des Verhaltens)?
- Wodurch wird es hervorgerufen?
- In Anwesenheit welcher Personen, wer ist mitbeteiligt?
- In welchen Situationen (Situationsanalysen)?
- Seit wann treten die Verhaltensweisen auf?
- Gibt es bei den Beteiligten unterschiedliche Beobachtungen?
- Gibt es unterschiedliche Definitionen zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Situationen?
- Definieren die gleichen Beteiligten die Beobachtungen immer gleich bzw. gleich intensiv als Problem oder manchmal stärker/schwächer/gar nicht registrierbar?
- Wie wirken sich eventuell unterschiedliche Problemsichten auf das Beziehungsnetz aus und wie gehen die Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Positionen um?
- Basisfrage: Was könnte das Kind bei den anderen auslösen, erreichen, bewirken wollen?

C Aus Pädagog/inn/ensicht: → Selbstreflexion/ Kompetenzerweiterung

Selbstreflexion

- Wie reagiere ich emotional auf Schwierigkeiten, die mir ein Kind bereitet?
- Wie steht es mit meinem persönlichen Führungs-, meinem Erziehungsstil?
- Welchen Kommunikationsstil pflege ich selbst?
- Wo sehe ich ev. persönliche Anteile, was meine Toleranzgrenze, Krisenanfälligkeit, (Selbst)Wahrnehmungsfähigkeit, Erwartungshaltung usw. anbelangt?
- Wie interpretiere/bewerte ich subjektiv das Störverhalten?
- Reagiere ich auf Störungen mit Ignorieren, Ermahnen, Beschimpfen, Bestrafen, Thematisieren, kooperativem Behandeln ...? Die Ergebnisse werden dementsprechend unterschiedlich sein: vom latenten Fortbestehen einer unbefriedigenden Situation bis zur Eskalation oder Konsens.

Kompetenzerweiterung

- Darauf achten, Situationen und Reaktionen möglichst umfassend wahrzunehmen;
- achten, den Anteil der eigenen Gefühle und subjektiven Theorien oder Hypothesen zu erkennen;
- darauf achten, zielführende Maßnahmen zu bestimmen und deren Erfolg zu kontrollieren.

8.4 Konflikte bearbeiten und gemeinsam Lösungen erarbeiten



- Rechtzeitig intervenieren und die Kinder zum bewussten Austragen von Konflikten anregen und anleiten
- Unterbrechen einer Konflikt-Eskalation
- Den Beteiligten die Möglichkeit bieten – mit Hilfe eines nichtwertenden Vermittlers und unter Beachtung geeigneter Rahmenbedingungen – aus subjektiver Sichtweise heraus das Geschehen zu schildern und eine erste Stellungnahme abzugeben
- Aktives Zuhören ermöglicht die Herausarbeitung von ursprünglichen und/oder gegenwärtigen Erwartungen, Wünschen, Bedürfnissen, Befürchtungen ...
- Gemeinsame Reflexion der Konfliktentstehung, der Ursachen und Anlässe, der Bedürfnisse und der bisherigen Austragungsformen
- Brainstorming: → Konfliktregelungen oder -lösungen ermöglichen
- Bisherige Problemlöser sollen zu Wünschen positiv umformuliert werden
- Eine Konfliktbewältigung besteht dann darin, dass neue Regeln (Absichtserklärungen) ausgemacht werden.

8.5 Pädagogische Konzepte

Leitlinien zur Erhöhung der sozialen Kompetenz

- Hinführung zu einer realistischeren und verbesserten Selbstwahrnehmung
- Verbesserung der Selbstkontrolle durch Handlungsunterbrechungsstrategien, Selbstanweisungen usw., mit deren Hilfe unbedachte und voreilige Handlungsabsichten zurückgestellt werden können
- Soziale Situationen analysieren lernen, insbesondere die Analyse von Motiven und Beweggründen der Handlungspartner
- Das Verhalten in „herausfordernden sozialen Situationen“ (z. B. bei Kritik, beschimpft oder „gehänselt“ werden, angestachelt werden ...) thematisieren, bearbeiten oder auch durchspielen
- Vermittlung interaktionaler Fertigkeiten (z. B. angemessene Wünsche und Bedürfnisse, aber auch negative Gefühlszustände äußern und annehmen können, ohne dabei Gefühle von Hilflosigkeit, Angst oder Schuld zu entwickeln, die dann zu einem aggressiven Ausbruch führen könnten)
- Vermittlung sozialer Problemlösekompetenzen, um in konfliktträchtigen Situationen konstruktiv umgehen zu können (z. B. impulsive Reaktionen unterdrücken, Absprachen treffen, Dinge ausmachen)

Setzen von Grenzen (= Orientierung ermöglichen): Analyse

Gefühle als Auslöser für unangepasstes Verhalten

Wut

- Wenn Erwartungen enttäuscht wurden oder bei
- Gefühl der Benachteiligung aufgrund unklarer Regelungen

Gegensteuerung:

- Zulassen der Wut, aber nur im Rahmen von vereinbarten Regeln

Förderliches Lehrer/innenverhalten:

- neutral und sachlich bleiben,
- „aktiv zuhören“,
- für die Einhaltung obiger Regeln sorgen

Angst

- vor Gesichtsverlust,
- bei Vergleich mit anderen zu unterliegen,
- dass eigene Bedürfnisse unberücksichtigt bleiben könnten

Gegensteuerung: Positionskämpfen vorbeugen

Förderliches Lehrer/innenverhalten:

- in Richtung von Werteerziehung
- gültige Regeln für Verhalten und Kommunikation gemeinsam erarbeiten, aber auch auf klare Grenzen verweisen

Kränkungen

- durch Bloßstellungen,
- nach Aussenden von „Killerbotschaften“

- **Förderliches Lehrer/innenverhalten:** Fördern von Affektkontrolle

Unerfüllte Wünsche

- **Förderliches Lehrer/innenverhalten:** Orientierung bieten

Auffälliges Verhalten ist zielgerichtet

Bei störendem Verhalten von Kindern ist es sinnvoll, die Situation und Begleitumstände genau zu analysieren, denn das auffällige, unerwünschte Verhalten des Kindes zahlt sich aus.

Überlegungen anstellen:

Was könnte das Kind bei den anderen auslösen, erreichen, bewirken wollen?

Gegenmaßnahmen:

- Unangemessenes Verhalten nicht durch die eigene Reaktion darauf im Sinne des Kindes „belohnen“.
- Das Muster „Aktion ↔ Reaktion“ unterbrechen
- „Ich-Botschaften“ senden: → rückmelden, wie wir uns fühlen, was in uns vorgeht, wenn das Kind sich so verhält!
- Dem Kind die Verantwortung für sein eigenes Verhalten übertragen, das heißt: die Folgen seines Verhaltens selbst tragen lassen.
- Dem Kind Hilfestellungen anbieten, welche Verhaltensweisen, die akzeptabel sind, es stattdessen zeigen könnte.

- Würdigen und spüren lassen, wenn es gut läuft.
- In gegebenen Situationen dem Kind Aufmerksamkeit schenken. Je mehr Aufmerksamkeit dem Kind aus freien Stücken zukommt, umso weniger muss es darum kämpfen!

Setzen von Grenzen (= Orientierung ermöglichen): Handlungsmöglichkeiten

Klartext reden

Voraussetzung für ein wirksames Setzen von Grenzen ist, dass sich das Kind angenommen fühlt. Unbequeme Forderungen und notwendige Einschränkungen brauchen als Gegengewicht liebevolle Zuwendung.

Geben Sie Rückmeldungen:

- Sagen Sie dem Kind, was Sie an ihm lobenswert finden!
- Machen Sie Lob nicht zunichte, indem Sie ein „aber“ anhängen, sondern machen Sie nach einem Lob einen Punkt!
- Sagen Sie dem Kind genau, was Sie mögen und möchten!

Machen Sie sich vorerst klar, was Ihnen selbst wichtig ist

- Vermitteln Sie dem Kind ganz genau, was es Ihrer Meinung nach tun soll. Drücken Sie sich dabei klar, knapp und verständlich aus!
- Wichtig ist, eine Aufforderung immer positiv statt negativ zu formulieren!
- Reden Sie mit ruhiger, fester Stimme!
- Unterstreichen Sie mit Ihrer Körpersprache, wenn Sie es ernst meinen!
- Wiederholen Sie mehrmals genau das, was Sie vom Kind wollen, ohne auf Widerreden einzugehen!

Auf Worte Taten folgen lassen

Was tun, wenn das Kind Regeln nicht einhält, sondern negiert oder verletzt?

- Die Taten, die den Worten folgen sollen, müssen im Vorhinein sorgfältig überlegt und geplant werden.
- Dem Kind muss klar werden, dass dieses Verhalten nicht zugelassen werden kann.
- Das Setzen von Grenzen soll als Orientierungshilfe für das Kind gesehen werden.
- Werden die Grenzen missachtet, müssen Konsequenzen spürbar werden.
- Damit die Konsequenzen wirken, müssen sie deutlich erlebbar sein (unangenehm, unbequem oder in Form einer Wiedergutmachung ausgehandelt), wobei jedoch niemals psychischer oder körperlicher Schaden zugefügt werden darf.
- Konsequenzen sind begründbar, Kinder lernen aus den logischen Folgen: Je klarer ein Zusammenhang zu erkennen ist zwischen dem unerwünschten Verhalten des Kindes und den Konsequenzen, desto besser.
- Konsequenzen sollten möglichst schnell und umgehend eingesetzt werden, d. h. möglichst zeitnah zum Verstoß.



Tip

Einen Vertrag schließen

Bei Vorhaben geht es darum, Fernziele in nahe und möglichst konkrete Teilziele zu zerlegen, damit nicht durch unklare Planung gute Absichten in Ansätzen hängen bleiben!

Die wichtigsten Merkmale von Verhaltensverträgen mit Schülern:

- Eine klare Beschreibung und Quantifizierung des unerwünschten Verhaltens.
- Klare Kriterien für Zeit und Häufigkeit im Hinblick auf das Ziel des Kontraktes.
- Eine detaillierte Beschreibung der positiven Konsequenzen bei Erfüllung des Vertrages.
- Eine klare Spezifizierung der aversiven Konsequenzen, die eintreten, falls der Schüler/die Schülerin es nicht schafft, die Bedingungen innerhalb der festgelegten Zeit oder mit der festgelegten Häufigkeit zu erfüllen.
- Eine „Bonus-Klausel“, die angibt, welche zusätzlichen Belohnungen in Aussicht stehen, falls die festgelegten Minimalkriterien übererfüllt werden.
- Methoden, mit denen das im Vertrag festgelegte Verhalten beobachtet, gemessen und aufgezeichnet werden kann.
- Das „Timing“ der Belohnungsvergabe, wobei kleine Belohnungen auf kurze Verhaltenssequenzen folgen und größere Belohnungen in längeren Intervallen gegeben werden können.

8.6 Pädagogische Grundregeln für den Umgang mit „schwierigen Kindern“

Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls

Sozial aggressive Kinder und Jugendliche wirken häufig stark und selbstbestimmt, sind in ihrem Inneren aber selbst unsicher und abhängig von der Meinung anderer.

Ein eigenes negatives Selbstbild, Ohnmacht und eine verminderte Fähigkeit, eigene und fremde Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren, ist der Motor für viele – auch unverständlich erscheinende – aggressive Ausfälle.

- Ein gesundes Selbstwertgefühl hat eine höhere Frustrationstoleranz zur Folge!
- Kinder mit labilem Selbstbewusstsein fühlen sich leichter bedroht und somit zur Verteidigung gedrängt.



Tipp

Konstruktive Handhabung von Aggressivität

- Faire Struktur von Umgangsformen schaffen
- Gefühle von Schüler/inne/n wahrnehmen & zulassen
- Wahrnehmungen reflektieren
- Störverhalten thematisieren
- Sichtweisen und Bedürfnisse der Schüler/innen erfragen/einholen
- Regeln aufstellen; eingeschlossen Regeln für Folgen bei Regelüberschreitungen
- Verhaltensrepertoire erweitern
- Wiedergutmachung (für Personen und für Sachen) statt stereotyper Strafen ...

Verhaltensmodifikation anbahnen

- Pädagogische Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten den Zielvorstellungen entsprechend planen
- Maßnahmen gezielt einsetzen
- Die Wirkungen (Erfolge/Misserfolge) reflektieren
- Positive Anreize zum Aufbau von Eigendisziplin bieten
- Sachliche Kritik in persönlich annehmbarer Form anbringen
- Unerwünschtes Verhalten hemmen oder stoppen
- Negative Auslöser vermindern
- Auslösesituationen für impulsive Handlungen umstrukturieren
- Grenzen erarbeiten und verdeutlichen
- Alternatives Verhalten fördern
- Positives Modellverhalten anbieten ...

Förderung der sozialen Integration

Die Klasse ist ein spezifisches soziales System. Je mehr die Anforderungen und die Bedürfnisse auseinander klaffen, je weniger Hilfestellungen es gibt, dass jeder Schüler/jede Schülerin seine/ihre Position in der Gruppe unter Wahrung seiner/ihrer eigenen Identität findet, umso eher steigt das Konfliktpotential. Beziehungskultur und ein förderlicher Umgang miteinander sollten in der Klasse sukzessive gefördert werden.



Bausteine:

- Orientierung ermöglichen
- Anonymität und Isolierung entgegenwirken
- Offene Kommunikationskultur wachsen lassen
- Gesellschaftliche und soziale Normen vermitteln; soziale Werte wie Toleranz gegenüber persönlichen Eigenarten sowie gegenseitige Akzeptanz und Gemeinschaft erlebbar machen
- Selbstverantwortung sich selbst und anderen gegenüber fördern
- zur Kooperation anleiten
- vorleben, sich Problemen zu stellen ...

Hilfreiche pädagogische Haltungen

Verständnisvolle Haltung einnehmen (getragen von einer positiven interpersonalen Beziehung) – dennoch unmissverständlich Feedback geben und Kongruenz beweisen

- Gelassenheit, Ruhe ausstrahlen
- Erwartungen der Störer enttäuschen (sich anders verhalten)
- Kreativ sein im Schaffen von Möglichkeiten, potentiell aggressive Impulse auf adäquate Weise zu kanalisieren
- Oppositionelles Verhalten regelgeleitet ermöglichen (auf demokratischer Basis)
- Humor



Wichtig im Zusammenhang mit problematischen Verhaltensweisen von Heranwachsenden ist, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit (u. a. mit der Schulpsychologie oder Schulsozialarbeit) gesucht und gestärkt wird, um gemeinsam Lösungen und am Schulstandort akkordierte Vorgehensweisen zu finden. Programme zur Stärkung der emotionalen und



sozialen Kompetenz sowie Gewaltpräventionsprogramme können insgesamt positiv auf Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie auf Schul- und Klassenklima einwirken. Hilfreich sind zudem eine klare Vereinbarungskultur, die ausweist, welches Verhalten an der Schule erwünscht und welches unerwünscht ist, die Stärkung der Schulpartnerschaft und eine konsequente, von gegenseitigem Respekt getragene Elternarbeit.

Literatur

Luder, Reto (2019): Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze.

Referat an der Enquête „Schulklima – eine zeitgemäße Interpretation – Entwicklung von Lösungsansätzen für Verhaltensauffälligkeiten“. Wien. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Reto_Luder_Hauptvortrag_Wien_EnqueteVA2019_Referat_open.pdf [6.5.2019]

Menzel, Dirk/Wiater, Werner (Hg.) (2009): Verhaltensauffällige Schüler – Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Wagner, Gudrun/Zeiler, Michael et al. (2017): Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2017, Volume 26, Number 12

Zur Person

Ulrike Moser, Mag., Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin sowie Psychotherapeutin (VT) und in der Schulpsychologie Steiermark als stellvertretende Abteilungsleiterin tätig.

9 Trauma im Kontext von Flucht und Migration⁸⁴

Claudia Winklhofer

Das Thema Flucht, Migration und Trauma ist zurzeit brisanter denn je. Aktuellen Schätzungen des UNHCR-Flüchtlingswerks zufolge sind derzeit mehr als 68 Millionen Menschen auf der Flucht vor Konflikten, Gewalt und Verfolgung – die Hälfte davon Kinder unter 18 Jahren. Somit gehören Entwurzelung, Heimatverlust und Abschied zur Erfahrungswelt vieler Menschen.

Die Einschulung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Aufnahmeländern wie Österreich stellt Lehrkräfte in pädagogischen Institutionen vor vielschichtige Herausforderungen. Denn viele betroffene Schüler/innen sind durch Kriegs- und Fluchterfahrungen verstört und oft traumatisiert, und brauchen dringend kompetente Unterstützung als Voraussetzung für eine gelingende Integration in unsere Gesellschaft und den Schulalltag.

Dieser Artikel möchte Lehrkräfte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen unterstützen, Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis geben und Möglichkeiten in der konkreten pädagogischen Arbeit aufzeigen.

9.1 Trauma

Der Begriff „Trauma“, aus dem Griechischen stammend, bedeutet psychologisch gesehen „die Konfrontation mit einem Ereignis, das real stattgefunden hat, dem sich das Individuum schutz- und hilflos ausgeliefert fühlt und bei dem die gewohnten Abwehrmechanismen und Verarbeitungsstrategien erfolglos sind. [...] Traumatisierung meint den Prozess, Trauma ist das Ergebnis dieses Vorganges.“⁸⁵



Traumatisierende Ereignisse sind existenzielle Erfahrungen, die Menschen mit dem Tod konfrontieren – konkret bzw. durch die Zerstörung der alten Existenz. Das gewohnte Leben, Lebenseinstellungen und Wertehaltungen geraten durcheinander oder werden gestört. Da derart massiv belastende Erlebnisse außerhalb der üblichen menschlichen

84 Dieser Beitrag basiert auf der Broschüre „Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext“, inhaltlich gestaltet von der Autorin und herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Als Grundlage für die Broschüre diente u. a. die Abschlussarbeit der Autorin zur Psychotherapeutin, die gemeinsam mit Ingrid Strennberger verfasst wurde und sich mit dem Thema „Migration und Trauma“ befasst.

85 Lueger-Schuster in Friedmann/Hofmann/Lueger-Schuster/Steinbauer/Vyssoki 2004, 49

Erfahrungen liegen, können Betroffene auf keinerlei Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem Erlebten zurückgreifen: Gefühle von Hilflosigkeit, schutzlosem Ausgeliefertsein, unbeherrschbarer Angst, exzessiver Scham, Sinnverlust, sowie Verwundungs- und Vernichtungsängste sind die Folge. Darüber hinaus erfolgt eine dauerhafte Erschütterung des Urvertrauens, des Selbst- und Wertverständnisses des Menschen und seiner spirituellen Anbindung. Schwer traumatisierende Erlebnisse sind unfassbar, nicht mitteilbar und entziehen sich daher oft der Versprachlichung.

Entscheidend für die Folgen eines Traumas sind nicht nur auslösende, sondern vor allem darauffolgende Ereignisse. Somit kann ein Trauma über Jahre, gar Jahrzehnte hinweg individuell und sozial wirksam bleiben und auch noch Folgegenerationen erfassen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass dieser Beitrag sich vorrangig dem Thema „Schocktrauma“ durch Flucht und Migration widmet. Traumatisierungen und Traumafolgestörungen können jedoch auch durch frühe Kindheitserfahrungen („Entwicklungstrauma“) entstehen – in einer Zeit, an die Menschen sich oft nicht erinnern können – die allerdings langfristig massive Auswirkungen auf das spätere Leben haben können und die Bewältigung eines eventuell später erlebten Schocktraumas maßgeblich beeinflussen können.

9.2 Symptombilder als Ausdruck einer Traumatisierung

Wichtig!

Ein Trauma kann durch direkte Handlungen von Menschen (man made trauma), aber auch durch Ereignisse wie Naturkatastrophen oder Schicksalsschläge hervorgerufen werden. Man made trauma wirkt sich dabei am schwerwiegendsten auf die Psyche eines Menschen aus und zieht sehr oft charakteristische Symptome nach sich.

In Bezug auf zu erwartende Folgeerscheinungen werden unterschiedliche Reaktionsformen beschrieben.

Unter der **akuten Belastungsreaktion** wird eine normale Reaktion eines Betroffenen nach einem traumatisierenden Ereignis verstanden. Diese klingt nach einem individuellen Zeitraum wieder ab und das Erlebte kann als Teil der Biographie integriert werden.

Die **chronische Posttraumatische Belastungsreaktion** sowie die **Posttraumatische Belastungsreaktion mit verspätetem Beginn** beschreiben verschiedene Symptome, deren Auftreten über einen langen Zeitraum für eine Vielzahl von Menschen typisch ist, die extremen psychischen Belastungen ausgesetzt waren. Es zeigen sich vor allem ein erhöhtes Erregungsniveau, Wiederholungsphänomene bzw. wiederkehrende, belastende Erinnerungen sowie Vermeidungsverhalten. Die Symptome werden oft ausgelöst oder verstärkt, wenn eine Person mit Situationen oder Aktivitäten konfrontiert wird, die dem ursprünglichen traumatisierenden Ereignis ähnlich sind oder stark daran erinnern.

Wichtig!

Unabhängig von der Schwere des Erlebten kann die **Posttraumatische Belastungsreaktion** das gesamte weitere Leben beeinträchtigen. Die schwankende Gefühlswelt,

Wutausbrüche, Depressionen und Schuldgefühle können zu selbstschädigendem Verhalten bis hin zum Suizid oder zur Entwicklung von Süchten führen. Des Weiteren können die Verleugnung des Traumas und die Unterdrückung der aggressiven Impulse zwanghafte Verhaltensweisen hervorrufen. Oft wird der Versuch unternommen, sich besonders gut an die neue Situation anzupassen, nicht aufzufallen. Viele Betroffene haben keine Wünsche, keine Bedürfnisse, keine Interessen und oft keine konkrete Erinnerung. Der Bezug zur Gegenwart geht verloren und es bleibt das Gefühl, durch das Geschehene dauerhaft geschädigt zu sein. Häufig wird auch über Gefühle von Isolation berichtet sowie die Unfähigkeit, Vertrauen aufzubauen, Intimität herzustellen oder alltägliche Aufgaben zu bewältigen.

Zudem treten verstärkt psychosomatische Reaktionen auf wie z. B. Herz-Kreislauf-Probleme, Magen-Darm-Beschwerden, Migräne, Rückenschmerzen sowie viele andere stressbedingte Symptome. Durch die ständige Alarmbereitschaft kommt es zu einer massiven Adrenalin-Ausschüttung und einem erhöhten Cortisolspiegel. Schlafstörungen, Konzentrations- und Gedächtnisschwierigkeiten, extreme Spannungszustände, Panikattacken und erhöhtes Aggressionspotential können ebenfalls als Folge von Trauma auftreten.

Im Kontext von Trauma können bestimmte Geräusche, Bilder, Gerüche usw. zu „Auslösern“ werden und das Aufbrechen verdrängter Gefühle ebenso wie das Auftreten oben beschriebener Symptome veranlassen, wodurch die traumatisierende Situation erneut erlebt wird (flash back).

9.3 Trauma bei Kindern und Jugendlichen

Traumatische Erlebnisse treffen selbstverständlich auch Kinder und Jugendliche psychisch wie physisch völlig unvorbereitet und können unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Grundsätzlich treffen alle beschriebenen Erklärungsmodelle von Trauma, Traumatisierung und deren mögliche Auswirkungen auch für Kinder und Jugendliche zu. Dennoch sollte bei der Beschreibung der Folgen von Trauma immer die individuelle Situation eines Kindes oder Jugendlichen in Bezug auf die objektiven Faktoren der traumatischen Situation berücksichtigt werden. Insbesondere ist zu beachten, dass die individuellen Faktoren in der Kindheit und Adoleszenz einer ständigen Veränderung und Entwicklung unterworfen sind. Der altersgemäße Stand der Entwicklung sowie spezifische Merkmale einer traumatischen Situation können sowohl zu Schutz- als auch zu Risikofaktoren werden.

Typische Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf traumatische Erfahrungen können Gefühle von Angst, Hilflosigkeit, Trauer, Wut, Aggression, Irritation, Schuld sowie Schlafstörungen, Spannungszustände, Hyperaktivität, Konzentrationsprobleme, soziale Unangepasstheit, Regression, Abschweifen oder bizarres Verhalten umfassen. Oft kommt es auch zu unangemessenen Trauerreaktionen, wenn Kinder z. B. lächelnd über schlimmste Erlebnisse berichten. Zu beobachten ist auch, dass viele Buben verstärkt mit „Acting-out“ (z. B. aggressives Verhalten) und viele Mädchen mit „Acting-in“ (z. B. introvertiertes Verhalten) reagieren.



Bei Jugendlichen besteht häufig eine stark ausgeprägte Zukunftsorientierung, die allerdings von dem Gefühl einer starken Einschränkung der Zukunftsperspektiven begleitet wird. In der Pubertät und Adoleszenz können durch Traumatisierungen besondere Probleme entstehen, weil sich Jugendliche gerade in dieser Zeit mit Fragen der Identität und Geschlechterrollen auseinandersetzen. Somit fällt das „normale“ kritische Hinterfragen der Eltern mit der durch das Trauma bewirkten Hilflosigkeit zusammen. Hinzu kommt, dass traumatisierte Eltern sehr oft trotz ihrer physischen Anwesenheit psychisch abwesend sind, da sie das Gefühlschaos aus Trauer, Wut, Angst und Resignation gefangen hält. „Bruno Bettelheim sagte, dass es schwer ist, sich gegen Eltern aufzulehnen, deren Welt in die Brüche gegangen ist. Kann sich die pubertäre Oppositionshaltung nicht gegen die Eltern richten, weil sie entweder physisch oder psychisch unerreichbar sind, richtet sie sich gegen andere Instanzen, die das väterliche Prinzip repräsentieren, etwa gegen die Schule oder andere Instanzen des gesellschaftlichen Umfelds. Das ist einer der Mechanismen, welche die Gewalt bei neu immigrierten Jugendlichen erklären.“⁸⁶

In der Praxis werden traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig nicht als solche erkannt, was vielfach zur Fehldiagnose führt, wie z. B. einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (mit oder ohne Hyperaktivität) oder einer Lernbehinderung. Erschwerend kommt hinzu, dass aufgrund des Migrationshintergrundes der Betroffenen die Verständigung in einer gemeinsamen Sprache oft nur schwer möglich ist und es an geeigneten Dolmetscher/innen fehlt.

9.4 Familie und Umwelt

Die psychischen Reaktionen von Kindern und Jugendlichen sind im Zusammenhang der familiären Bindungen zu sehen, denn Kinder übernehmen im Umgang mit dem Trauma die Strategien ihrer Eltern. Die Eltern stellen eine Art Filter dar, durch den die Kinder die Bedeutung der Bedrohung wahrnehmen, und sind somit für sie Vorbilder für den Umgang mit Trauma. Folglich nehmen die Eltern Einfluss auf die Bewältigungsstrategien, die die Symptome der Kinder lindern oder verstärken können. In manchen Familien gibt es beispielsweise eine Art „Schweigeabkommen“, an das sich alle Familienmitglieder unbewusst halten. Dies besagt in der Regel, dass erlebte Erniedrigungen nicht nach außen dringen dürfen, sondern verdrängt und abgespalten werden müssen. So sickern die traumatischen Erfahrungen der Erwachsenen in die Gefühlswelt ihrer Kinder ein und werden von den Kindern in der Folge oft übernommen und körperlich ausagiert.

Eltern, die flüchten mussten, können ihre eigenen Traumatisierungen vor ihren Kindern kaum verbergen, auch wenn sie häufig beabsichtigen, ihre Kinder durch das Nicht-Ansprechen der Ereignisse zu schonen und ihnen somit das Vergessen zu erleichtern; das Gegenteil wird aber erreicht. Umgekehrt versuchen Kinder auch ihre Eltern zu schützen, indem sie das eigene Leiden nicht aussprechen.

86 Lanfranchi 2006, 95

Viele Eltern entwickeln außerdem Schuldgefühle, da sie ihr Kind nicht vor dem traumatischen Ereignis bewahren konnten, und versuchen, die eigene Betroffenheit nicht zu zeigen. Gleichzeitig fühlen sich auch Kinder häufig schuldig und können nicht nachvollziehen, dass das Erlebte nichts mit ihrem Verhalten zu tun hat. Traumatisierten Eltern fällt es zudem vielfach schwer, mit den Gefühlswelten ihrer Kinder umzugehen. Wenn das Nervensystem der Eltern überreizt ist, sind Kinder oft den eskalierenden Emotionen der Eltern ausgesetzt. Dadurch wird die Fähigkeit der Kinder, eigene Gefühlszustände zu regulieren, eingeschränkt.

Kinder und Jugendliche entwickeln möglicherweise Ängste, Wut und Sehnsucht nach kompetenten, starken Eltern. Sie können innere Mechanismen entwickeln, u. a. die Strategie der Vermeidung, indem sie die eigenen Gefühle verdrängen, inneres Unbehagen und Wünsche nicht zur Kenntnis nehmen und eine positive Fassade vorspielen. Das kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche nach geraumer Zeit nicht mehr wissen, was für sie hilfreich sein könnte. Sehr oft wirken diese jungen Menschen äußerst selbstständig, selbstständiger als sie tatsächlich sind. Sie können emotional distanziert erscheinen, meiden Nähe und Freundschaft und sind oft sehr leistungsbereit. In der Folge neigen sie dazu, mit körperlichen Symptomen zu reagieren, als Ausdruck der durch das Trauma hervorgerufenen Übererregung und Unruhe.

9.5 Psychologische/psychotherapeutische Betreuung

Therapeutische Betreuung kann Betroffene bei der Integration des Erlebten als Teil ihrer persönlichen Geschichte unterstützen, damit die Gegenwart wieder erträglich wird. Sie kann helfen, wieder schrittweise Vertrauen in die Welt aufzubauen und zwischenmenschliche Beziehungen zuzulassen sowie neue Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Die therapeutische Beziehung ermöglicht den Ausdruck von Erlebtem im Detail und kann somit der Verdrängung und der Problematik des Totschweigens der Ereignisse entgegenwirken. Dafür ist allerdings unbedingt ein Rahmen zu schaffen, in dem sich Betroffene sicher und „gehalten“ fühlen.

Der extreme Stress, der durch ein Trauma verursacht wird, verändert die Funktionsweise des Gehirns. Mit dem Trauma verbundene Bilder, Gedanken und Gefühle werden vom Gehirn anders als alltägliche Ereignisse verarbeitet und im sogenannten **Traumagedächtnis** (Alarmzentrale) abgespeichert. Dort sind sie allerdings nicht bearbeitbar oder willkürlich abrufbar – sie brechen unkontrolliert hervor. Mithilfe traumatherapeutischer Methoden können diese Bilder aus dem Traumagedächtnis hervorgeholt, nachverarbeitet und dort eingegliedert werden, wo sie hingehören: ins biographische Gedächtnis (Gedächtnisarchiv), wo Kontinuität von Zeit und Raum gegeben ist, wo realisiert werden kann, dass das traumatisierende Ereignis in der Vergangenheit liegt und sich nicht in der Gegenwart zuträgt.

Therapeutische Gespräche in der Krise nach dem Trauma im Sinne einer Krisenintervention dienen der Stabilisierung und haben „Normalisierungsfunktion“. Dadurch kommt



es zur Linderung des Spannungszustandes im Hier und Jetzt und zur Vorbeugung späterer chronischer Probleme.

Sowohl das Chaos des Ereignisses als auch das Chaos des eigenen Erlebens müssen neu geordnet und wie Puzzleteile neu zusammengesetzt werden, um wieder entsprechende Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmöglichkeiten zurückzugewinnen. Der Fokus liegt auf dem Verstehen dessen, was sich in der Vergangenheit zugetragen hat, wie die aktuelle Situation sich gestaltet und wie es in Zukunft weitergehen kann.

Faktoren, die eine positive Krisenbewältigung fördern, umfassen die Sicherheit des Aufenthalts, stabile Beziehungen, Struktur und Kontinuität sowie Hilfestellung. Zugehörigkeit, Orientierung und Wirksamkeit sind Eckpfeiler, die zur psychischen Gesundheit von Menschen beitragen.

Eine **positiv bewältigte Krise** kann für Betroffene eine Entwicklungschance darstellen und eine Stärkung ihrer Persönlichkeit bewirken. Wird die Möglichkeit zur positiven Bewältigung verweigert – etwa durch herrschende Bedingungen in der Aufnahmegesellschaft – kann dies hingegen retraumatisierend wirken und mitunter pathologische Reaktionen zur Folge haben.

In diesem Zusammenhang sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass bei traumatisierenden Erlebnissen das Verdrängen und Vergessen sehr wohl auch Sinn machen kann; es ist als Selbstschutz zu verstehen, den es unbedingt zu respektieren gilt.

9.6 Schule als unterstützendes Umfeld

Pädagog/inn/en erleben in der Praxis immer wieder, dass alltägliche Unterrichtsthemen und Abläufe im schulischen Kontext traumatisierende Fluchterlebnisse bei Kindern und Jugendlichen wiederbeleben können.

Belastungssymptome können sich in der Schule als Lern- oder Verhaltensprobleme, Depressivität oder Aggressivität ausdrücken. Manche Verhaltensweisen traumatisierter Schüler/innen können im Klassenverband enorme Spannungen hervorbringen und somit die Belastung der Lehrpersonen stark erhöhen. Diese Kinder benötigen vor allem einen klaren Rahmen in der Regelklasse sowie intensive Förderung der deutschen Sprache, um dem Strukturverlust durch die erlebte Flucht, Heimatlosigkeit und Verunsicherung entgegenzusteuern. Forderungen, Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse separat zu unterrichten, würden eher zu einer Verschärfung der Problematik führen und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit entgegenwirken.



Tipp

Traumatisierte Kinder und Jugendliche brauchen dringend Halt und Geborgenheit. Schule als sicherer Ort ermöglicht Kontinuität und – basierend auf Empathie, Wertschätzung und Akzeptanz – einen geregelten, vorhersehbaren Alltag. Das **Erleben von Sicherheit, Kontrollierbarkeit und Handhabbarkeit** ist für die Bewältigung von Trauma von be-

sonderer Bedeutung. Im Gegensatz dazu wirkt sich Mitleid eher gegenteilig aus. Vielmehr geht es darum, dem Trauma „Normalität“ durch Orientierungshilfen wie einen strukturierten Tagesablauf, tägliche Routinen, klare Strukturen, Grenzen, Disziplin und Respekt entgegenzusetzen sowie verlässliche Beziehungen aufzubauen und Versprechungen wie Ankündigungen einzuhalten.

Hilfreich erweist sich, den betroffenen Schüler/innen Verständnis für ihre spezielle Situation entgegenzubringen, Gesprächsbereitschaft zu signalisieren und ihnen zuzutrauen, die Krise bewältigen zu können. Dazu gehört auch, die Aufgaben der Schule deutlich zu kommunizieren und die Kinder und Jugendlichen zu fordern und zu fördern.

Der **Gemeinschaft als tragender Ressource** kommt für traumatisierte Schüler/innen eine ganz besondere Bedeutung zu. Ein intaktes soziales Umfeld, Verbundenheit, Unterstützung und Mitgefühl können die Gefühle des Alleinseins oder Fremdseins überbrücken und zur Heilung beitragen. Insbesondere durch eine positive Klassengemeinschaft kann das Gefühl der Zugehörigkeit aufgebaut und die Schulklasse als Ort der Solidarität erfahren werden.

Identitätsstärkende Projekte, Musik, Theater, Kunst und Freizeitaktivitäten als Verarbeitungshilfe sowie kreative Ausdrucksmöglichkeiten aller Art sind sinnvolle Möglichkeiten, um im Schulkontext der Sprachlosigkeit andere Formen des Ausdrucks entgegenzusetzen.

So wird den Betroffenen ermöglicht, aus der Position der Hilflosigkeit herauszuschlüpfen, ihr Selbstvertrauen trotz erlebter Traumatisierung zu stärken und somit die Folgen des Traumas besser zu bewältigen. Großes Potential birgt hier auch der Sport, da jegliche Form von Bewegung den Abbau von angestauter Energie, Aggression und Angst fördert und dabei gleichzeitig Körpergefühl, Selbstvertrauen und Lebensfreude stärkt.

Des Weiteren können im Rahmen des Unterrichts regelmäßig stattfindende Gesprächsrunden den Schüler/innen Raum geben, ihre Gefühle mitzuteilen und ihre Zukunftsängste zu formulieren. **Psychoedukation**, also konkrete Aufklärung und Information über Trauma und seine Folgen ist darüber hinaus zur Bewältigung des Geschehenen sehr hilfreich. Wichtig ist, im Gespräch mit den Kindern und Jugendlichen immer wieder zu betonen, dass ihre Reaktionen angesichts der abnormalen, erlebten Zustände „normal“ sind, die Regeln und Vorgaben der Schule aber dennoch einzuhalten sind. Denn, „[w]enn Kinder sich nicht zwischen den zwei Extremen der Anpassung und Marginalisierung entscheiden müssen, ihre eigene ‚Zwischenwelt‘ aufbauen können, haben sie die Möglichkeit, trotz erlittener Traumatisierungen ihr Selbstwertgefühl zu stärken.“⁸⁷

Im schulischen Alltag bietet insbesondere das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen vielseitige Anregungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshinter-



87 Lanfranchi 2006, 95

grund und somit auch für Kinder mit Fluchterfahrung. Außerdem zielt es darauf ab, die gesamte Klassengemeinschaft zu sensibilisieren. **Interkulturelles Lernen** beruht auf der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen und wird als gegenseitige Bereicherung und Erweiterung des Horizonts verstanden. Nicht das Trennende, sondern das Verbindende, steht im Vordergrund.



Die **Migrationspädagogik** empfiehlt, den Blick auf die Ressourcen und nicht auf die Defizite zu richten. Als Ressource werden Fähigkeiten, Menschen, Orte und Aktivitäten bezeichnet, die beruhigend, ausgleichend oder stärkend wirken. Ressourcen können im Menschen selbst sowie in seinem Umfeld zu finden sein. Um Ressourcen herauszuarbeiten, können folgende Fragen hilfreich sein: Was kann ich gut? Was stärkt mich? Was tut mir gut? Was beruhigt mich? Was macht mir Mut?

Imagination, d. h. die Arbeit mit Vorstellungen und inneren Bildern (innerer sicherer Ort, innere Helferfiguren), kann das persönliche Wachstum anregen und wertvoll sein für die Bewältigung von Erlebtem. Auch Rituale des Übergangs, z. B. die Themen Abschied und Neubeginn können in der Ressourcenarbeit Platz finden. Rituale sind aktive Handlungen, die es ermöglichen, Gefühle, Gedanken und Erlebtes nach außen zu bringen.

Bei all dem Schweren soll jedoch auch dem Humor und Lachen Raum gegeben werden, denn Fröhlichkeit bringt Entlastung, Entspannung und lässt die betroffenen Schüler/innen ihre Lebendigkeit wieder spüren. Lehrpersonen können bei der Bewältigung des Traumas unterstützen und Kinder und Jugendliche zurück in ein Leben begleiten, in dem sie wieder Gefühle von Sicherheit und Vertrauen aufbauen können, sich als wertvoll erleben und dadurch eine positive Identität entwickeln.

Die Institution Schule allein kann jedoch nicht alles abdecken. Pädagogische Interventionen können zwar sehr wohl zur Stabilisierung beitragen sowie Hilfestellung in der Bewältigung von Alltagssituationen sein, sind allerdings kein Ersatz für psychotherapeutische Maßnahmen. „Wenn also Kinder trotz guter Pädagogik und Familienberatung ständig Beruhigung und Zuwendung brauchen, weil sie extrem verletztlich sind und massive Verhaltensstörungen zeigen, kann es sein, dass nebst der sicheren und affektiv stützenden Schulumgebung therapeutische Hilfe nötig wird.“⁸⁸ Im österreichischen Kontext ist die psychotherapeutische Versorgung traumatisierter Kinder und Jugendlicher sowie ihrer Familien gegenwärtig allerdings nicht ausreichend gewährleistet, was den Druck auf pädagogische Institutionen zusätzlich erhöht.

88 Ebd., 93

9.7 Elternzusammenarbeit und Erziehungspartnerschaft

Traumatisierte Eltern fühlen sich in der Institution Schule oft sehr verunsichert. Daher ist es sinnvoll, auch im schulischen Kontext Strukturen der **Zugehörigkeit** zu schaffen, die Familienkultur und -sprachen zu achten, den Fluchterfahrungen Raum zu geben sowie wechselseitige Erwartungen und Wünsche bzgl. Erziehung und Zusammenarbeit zu besprechen. Vonseiten der Schule ist es dabei im Sinne der Kinder und Jugendlichen hilfreich, Eltern nicht als Störfaktor, sondern als Ressource wahrzunehmen.

Hier ist es wichtig, bei Gesprächen für kompetente Übersetzung zu sorgen. Kinder sind dafür jedoch keinesfalls geeignet. Zum einen erfordert das Übersetzen spezielle Kompetenzen und die Fähigkeit, zwischen zwei Sprachsystemen wechseln zu können; das kann von Kindern nicht erwartet werden. Zum anderen sind die zu übersetzenden Inhalte für Kinder ungeeignet bzw. bewirken vielfach eine Rollenumkehr zwischen Kindern und Eltern.



9.8 Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

In der Arbeit mit Traumatisierten ist es wichtig, gut für sich zu sorgen, denn Trauma kann Helfende „anstecken“ und zu einer sogenannten „**sekundären Traumatisierung**“ führen.

In Gesprächen mit Traumatisierten ist man mit dem Unfassbaren konfrontiert, wodurch auch das eigene Weltbild erschüttert werden kann. Viele Pädagog/inn/en erleben einen „Empathiestress“ zwischen Einfühlung und Abgrenzung. Es ist enorm wichtig, sich immer wieder auf die berufliche Rolle zu besinnen und aus dieser heraus das Beste für das Kind zu geben. Fluchtgeschichten können manchmal auch eigene Ängste vor dem Fremden aktivieren bzw. eigene traumatische Erlebnisse berühren oder Flucht- und Kriegsgeschichten im eigenen Familiensystem „wiederbeleben“. Denn **Traumata** sowie die mit ihnen verbundenen Verhaltensmuster, Tabus, Schuldgefühle oder Loyalitäten **können transgenerational weitergegeben**, also „vererbt“, werden.



Angesichts dessen sollte das Reflektieren eigener Abwehrhaltungen und Widerstände bzw. Abgrenzungsprobleme Teil des professionellen Umgangs sein. Konflikte und Spannungen aushalten zu lernen ist in der interkulturellen Begegnung unabdingbar. Das „Fremde“ darf befremden und man darf anerkennen, dass immer ein Rest des „Nicht-Verstehens“ bleiben wird.

Die tagtägliche Konfrontation mit den Traumata von betroffenen Kindern und Jugendlichen stellt für Lehrpersonen allerdings oft eine enorme, nicht zu unterschätzende, Herausforderung dar. Dennoch gilt es, den achtsamen und würdevollen Umgang mit traumatisierten Schüler/innen und ihren Familien im pädagogischen Kontext nicht als „Entgegenkommen“, sondern als Teil unserer politischen Verantwortung zu verstehen, die uns als aufnehmende Gesellschaft nicht nur in der Einwanderungspolitik obliegt, sondern sämtliche gesellschaftliche Bereiche, und somit auch den Bildungssektor, erfasst.

Diese Haltung gegenüber Flüchtlingen erscheint umso dringlicher, wenn man bedenkt, dass „Systemfehler“ Betroffene oftmals noch zusätzlich traumatisieren können. Hier sei auf die Problematik hingewiesen, dass ein positiver Asylbescheid für Familien häufig einen sofortigen Ortswechsel und damit Schulwechsel bedeutet, wodurch sie erneut mit Abschied und Neubeginn konfrontiert werden. Diese Situationen werden auch von den Lehrpersonen bzw. Mitschüler/innen als sehr belastend erlebt.



Um den Bedürfnissen traumatisierter Kinder und Jugendlicher im pädagogischen Kontext gerecht zu werden, sind die **interdisziplinäre Zusammenarbeit der schulischen Unterstützungssysteme** bzw. der Einsatz multiprofessioneller Teams bedeutsam. Schüler- und Bildungsberater/innen können stets nur Erstanlaufstelle sein, jedoch keinesfalls eine professionelle Traumatherapie durch entsprechend ausgebildete Psychotherapeut/innen ersetzen. Zudem ist es hilfreich, am Schulstandort bzw. in der Bildungsregion **traumapädagogische Konzepte** zu entwickeln, damit Pädagog/innen Kompetenzen im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen erwerben und einsetzen können. Ergänzt um Angebote in Form von Coaching und Fortbildung sowie Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs stellt dies auch einen wertvollen Beitrag zum Erhalt der Gesundheit der Pädagog/innen dar.

Literatur

- AnShin Thomas, Claude** (2003): Krieg beenden Frieden leben. Ein Soldat überwindet Hass und Gewalt. Theseus Verlag, Berlin
- Butollo, Willi/Hagl, Maria/Krüsmann, Marion** (1999): Kreativität und Destruktion post-traumatischer Bewältigung. Forschungsergebnisse und Thesen zum Leben nach dem Trauma. Pfeiffer bei Klett-Cotta, Stuttgart
- Charf, Dami** (2018): Auch alte Wunden können heilen. Wie Verletzungen aus der Kindheit unser Leben bestimmen und wie wir uns davon lösen können. Kösel-Verlag, München
- Egner, Helga** (Hrsg.) (1994): Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination. Walter Verlag, Solothurn, Düsseldorf
- El-Gawhary, Karim/Schwabenender, Mathilde** (2015): Auf der Flucht. Kremayr & Scheriau & Co, Wien
- Fischer, Gottfried** (2003): Neue Wege aus dem Trauma. Patmos Verlag. Ostfildern
- Forster, Edgar/Bieringer, Ingo/Lamott, Franziska** (2003): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. Lit Verlag, Münster/ Hamburg/London
- Friedmann, Alexander/Hofmann, Peter/Lueger-Schuster, Brigitte/Steinbauer, Maria/Vyssoki, David** (Hrsg.) (2004): Psychotrauma. Die posttraumatische Belastungsstörung. Springer Verlag, Wien
- Hegemann, Thomas/Oestereich, Cornelia** (2009): Einführung in die interkulturelle systemische Beratung und Therapie. Carl-Auer Verlag, Heidelberg
- Institut für Traumatherapie, Schubbe, Oliver** (Hrsg.) (2013): Traumatherapie mit EMDR. Ein Handbuch für die Ausbildung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Konrad, Sandra** (2013): Das bleibt in der Familie. Von Liebe, Loyalität und uralten Lasten. Piper Verlag, München/Zürich
- Kronsteiner, Ruth** (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt

- Lackner, Regina** (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder. Springer Verlag, Wien/New York
- Lanfranchi, Andrea** (2006): Kinder aus Kriegsgebieten in europäischen Einwanderungsländern – Trauma, Flucht, Schule und Therapie. In: Systeme. Interdisziplinäre Zeitschrift für system-theoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften. Jg. 20 (1)
- Larcher, Dietmar** (1991): Fremde in der Nähe. Interkulturelle Bildung und Erziehung. Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec
- Levin, Peter A./Kline, Maggie** (2005): Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. Kösel, München
- Lueger-Schuster, Brigitte/Pal-Handl, Katharina** (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte Kinder. Springer Verlag, Wien/New York
- Ottomayer, Klaus/Peltzer, Karl** (Hrsg.) (2002): Überleben am Abgrund. Psychotrauma und Menschenrechte. Drava Verlag, Klagenfurt
- Ottomeyer, Klaus/Renner, Walter** (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Traumadiagnostik. Drava Verlag, Klagenfurt
- Pal-Handl, Katharina/Lackner, Regina/Lueger-Schuster, Brigitte** (2004): Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder, Springer Verlag, Wien/New York
- Pflüger, Peter-Michael** (Hrsg.) (1991): Abschiedlich leben. Umsiedeln – Entwurzeln – Identität suchen. Walter Verlag, Olten
- Strennberger, Ingrid/Winklhofer, Claudia** (2003): Niemand verlässt leichtfertig seine Heimat. Migration und Trauma, Abschlussarbeit Systemische Familientherapie. Salzburg
- Wirtz Ursula/Zöbeli, Jürg** (1995): Hunger nach Sinn. Menschen in Grenzsituationen. Grenzen der Psychotherapie. Kreuz Verlag, Zürich

Internetlinks

www.unhcr.at

www.friedensbuero.at , Projekt: „Why War?“

www.hemayat.org und www.zebra.or.at

www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht_und_Trauma_im_paedagogischen_Kontext.pdf

Zur Person

Claudia Winklhofer, Mag., Studium der Erziehungswissenschaft; Pflichtschullehramt; Psychotherapeutin und Beraterin im Beratungszentrum zeit.raum

10 Psychosoziale Gesundheit, Resilienz und Bildungserfolg

Andrea Fraundorfer

Schüler- und Bildungsberatung fungiert in Bezug auf die psychosoziale Gesundheit von Schüler/inne/n als Erstanlaufstelle und vor allem als Vermittler an weitere Unterstützungssysteme.⁸⁹ Es zeigt sich zunehmend als notwendig, dass Schüler- und Bildungsberater/innen ein Grundlagenwissen im Bereich der psychosozialen Gesundheit von Heranwachsenden erwerben und für ihre Beratungstätigkeit nutzen. Zusammenhänge zwischen dem Erleben von schulischen Bedingungen, den individuellen Sozialisationserfahrungen und der psychosozialen Gesundheit können so besser in der Arbeit mit den Schüler/inne/n berücksichtigt werden.

10.1 Schule als Beziehungsraum

A green oval icon with a white border containing the word 'Wichtig!' in a bold, sans-serif font.

Schule als sozialer Raum wirkt stets auf die psychosoziale Gesundheit aller an Schule Beteiligten ein. Einerseits kommen Schüler/innen bereits mit individuellen gesundheitlichen und psychosozialen Ausgangslagen in die Schule, andererseits haben die institutionellen Rahmenbedingungen von Lernen und Lehren einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Wohlbefinden und Gesundheit. Nicht nur die Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrenden beeinflussen die Gesundheit und das Wohlbefinden von Heranwachsenden, sondern vor allem auch institutionelle Gegebenheiten, die von langem Stillsitzen, einem fremdbestimmten Zeitrhythmus und wenig jugendgerechten Räumen bis hin zu möglichen schulischen Beschämungs-, Stress- und Angstsituationen reichen können.⁹⁰ Die Tatsache, dass Schule als sozialer Raum auf die Gesundheit und auf das Wohlbefinden der Schüler/innen einwirkt, impliziert auch, dass von allen an Schule Beteiligten auch Konstruktives und Förderliches für die psychosoziale Gesundheit eingebracht werden kann.

Studien haben inzwischen hinlänglich bewiesen, **dass ein positives Schul- und damit Beziehungsklima Verhaltensauffälligkeiten reduziert und einen günstigen Einfluss auf die Gesundheit der Schüler/innen und Lehrer/innen ausübt.** Zu einem **gesundheitsfördernden Schulklima** gehören neben konstruktiven pädagogischen Beziehungen, die sich durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung ausdrücken, die Partizipation aller, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schulpartnern, keine Ausgrenzung und Diskriminierung einzelner Personen oder Gruppen, eine transparente Kommunikations- bzw.

⁸⁹ Siehe dazu den Einleitungsbeitrag und die dort diskutierte Definition von psychosozialer Gesundheit

⁹⁰ Vgl. Marks 2005 und Prenzel 2013

Konfliktkultur sowie möglichst hohe Leistungserwartungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen.⁹¹

Wie der Gesundheitssoziologe Wolfgang Dür in seinen Analysen ausführt, haben bestimmte Konstellationen in der Schule nicht nur positive, sondern auch negative Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden der Schüler/innen. So kann nach Dür die Schule durch „Lernstress, Prüfungsangst, Langeweile, Desorientierung, Entfremdungsgefühle, Müdigkeit, Streit mit Mitschülern, schlechte Noten, schlechte Stimmung mit den Eltern, Zukunftssorgen, Kränkungen, ‚dark sarkasmus in the classroom‘“⁹² auch ein Ort sein, an dem psychosoziale Gesundheit Gefährdungen ausgesetzt ist. Lehrer/innen sehen zwar ihre Mitverantwortung für das Wohlbefinden ihrer Schüler/innen, sind sich aber häufig nicht der intendierten Nebeneffekte des Systems Schule durch den vorhandenen Leistungs-, Disziplin- und Notendruck bewusst.⁹³

Schule kann ebenso ein Ort des Wohlfühlens und der von Lehrer/inne/n positiv unterstützten Bildung und Leistungserbringung sein. Dies hängt stark davon ab, welche Lehr- und Lernkultur am Standort verankert ist und welche professionellen Haltungen von Lehrenden sowie welche Führungskultur dahinterstehen.

10.2 Empirische Befunde

Eine zentrale Quelle für Daten im Bereich der Kinder- und Jugendgesundheit ist die „**Health Behaviour in School-aged Children**“(HBSC)-Studie der WHO, die alle vier Jahre Gesundheitsdaten in diesem Bereich erhebt. Die HBSC-Studie misst die Gesundheitskompetenz in den drei Bereichen Gesundheitsförderung, Prävention und Krankheitsbewältigung. **Health Literacy** (Gesundheitskompetenz) zeigt sich eng verknüpft mit Allgemeinbildung und umfasst



„Wissen, die Motivation und die Fähigkeiten von Menschen, relevante Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, um im Alltag in den Bereichen der Gesundheitsförderung, Prävention und Krankenversorgung Entscheidungen treffen zu können, die zur Erhaltung oder Verbesserung der Lebensqualität und Gesundheit während des ganzen Lebens beitragen.“⁹⁴

Eine Befragung (2014) von Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren zu ihrem Wissen und Handeln in Bezug auf die eigene Gesundheit ergab, dass die 17-Jährigen beider Geschlechter eine signifikant bessere Gesundheitskompetenz als die 13-Jährigen aufweisen. Zudem schneiden die 15-jährigen Burschen signifikant besser als die gleichalt-

91 Vgl. dazu die Ausführungen zu den Kernprozessen und didaktischen Formen, die eine bessere Gesundheitsbilanz an Schulen versprechen in: Dür 2008, 42f

92 Dür 2008, 35

93 Vgl. ebd.

94 Felder-Puig 2014, 2

rigen Mädchen ab.⁹⁵ In Bezug auf psychische Beschwerden werden in der HBSC-Studie Einschlafschwierigkeiten, schlechte Laune/Gereiztheit, allgemein schlechter Gefühlszustand sowie Nervosität abgefragt. Mädchen sind in allen Altersgruppen stärker als Burschen von psychischen Beschwerden betroffen.⁹⁶



Die Häufigkeit von emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten sowie psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren wurde erstmals durch die **MHAT-Studie** (Mental Health in Austrian Teenagers) erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 25% der Befragten emotionale und Verhaltensprobleme zeigen, ungefähr ein Drittel der Mädchen und 15% der Burschen weisen ein erhöhtes Risiko für Essstörungen auf. Auch zeigten sich hohe Werte bei Angststörungen, neurologischen Entwicklungsstörungen, depressiven Störungen und trauma- und stressbezogenen Störungen. Wagner et al. stellen fest, dass die höchste lebenslängliche Prävalenz (Krankheitshäufigkeit) bei Angststörungen (15.6%), bei neurophysiologischen Störungen (9.3%; ADHS 5.2%) und bei depressiven Störungen (6.2%) liegt. Internalisierende Störungen wie Ängste und Depressionen treten eher bei Mädchen auf, während externalisierende Störungen wie Verhaltensprobleme eher bei Burschen vorkommen.⁹⁷

Klinische Psycholog/inn/en und Fachärztinnen und Fachärzte arbeiten bei ihrer Diagnose mit den **Klassifikationsschemata ICD-10 bzw. ICD-11 der WHO und/oder mit DSM-V.**⁹⁸ Störungen werden demnach als ein klinisch erkennbarer Komplex von Symptomen oder Verhaltensweisen gesehen, die auf der individuellen und/oder sozialen Ebene mit Belastungen und Beeinträchtigungen von Funktionen einhergehen.⁹⁹ Da damit Normabweichungen und implizierte Annahmen sowie gesellschaftliche Übereinkünfte von Normalität angesprochen werden, sind immer die sozialen Kontexte, in denen sich die Abweichung zeigt, zu berücksichtigen. Auch eine kognitive Hochbegabung ist eine Normabweichung, ohne deswegen krankheitswertig zu sein. Da sich Heranwachsende in einem un abgeschlossenen Entwicklungsprozess befinden, sind auch vorschnelle Diagnosen und damit weitere Krankheitszuschreibungen möglichst zu vermeiden.

Die Autor/inn/en der MHAT-Studie zeigen auf, dass es bereits eine hohe Prävalenz von mentalen Störungen im Kindes- und Jugendalter, gleichzeitig aber zu wenige Behandlungsmöglichkeiten gibt. Die Behandlung dieser Störungen gehört jedenfalls in die Hand von Experten bzw. Fachärzten. Die Schule kann zumindest präventiv tätig werden und bedenkliche Entwicklungen durch gezielte Präventionsprogramme und entsprechende Beratungen abfedern.

95 Ebd., 5

96 Ludwig Boltzmann Institut/BMG 2013, 2

97 Wagner et al. 2017, 1

98 Vgl. Bacher 2016, 13f und BMGF (Psychische und Verhaltensstörungen sind unter F00-F99 nachlesbar)

99 Vgl. Bacher 2016, 13

In Bezug auf die diskutierten Befunde ist festzuhalten, dass der Zusammenhang zwischen psychischen Beeinträchtigungen bzw. Störungen und Bildungs(miss)erfolg gut belegt ist.¹⁰⁰ Daher ist es wichtig, Symptome, Veränderungen im psychischen Befinden oder manifeste Störungen frühzeitig bei Lernenden wahrzunehmen und durch zeitnahe Beratung bzw. rasche Weiterverweisung an Experten und entsprechende Behandlung abzufedern.

Prävention durch tragfähige Beziehungen, emotionale Unterstützung und Beratung

Paul Downes, der in seinen Meta- und internationalen Vergleichsstudien auf die Bedeutung der Berücksichtigung der Emotionen für den erfolgreichen Bildungsprozess hinweist, zeigt den engen Zusammenhang zwischen emotionalen Schwierigkeiten und schlechteren Schulleistungen auf.¹⁰¹ Nachgewiesen ist auch der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Benachteiligungen und psychosozialen Problemen („mental health issues“).¹⁰² Die internationale Literatur unterscheidet ebenfalls zwischen **externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen**. Zu ersteren zählen demnach Probleme mit der Aufmerksamkeit, der (emotionalen) Selbstregulation, nichtkonformes Verhalten ebenso wie antisoziales, aggressives oder unkontrolliertes Verhalten. Rückzugsverhalten, Hypersensibilität, Gefühle der Unzulänglichkeit, Ängste und Depressionen sowie psychosomatische Beschwerden gehören zu den internalisierenden Verhaltensweisen.¹⁰³

Die Conclusio der Forschungsarbeiten von Paul Downes ist, die emotionale Bildung und tragfähige Beziehungen an Schulen sowie die Partizipation der Heranwachsenden noch vielmehr als bisher zu stärken. Im Sinne der Präventionspyramide bedarf es universeller, selektiver und indizierter Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie entsprechender Änderungen in Richtung nicht-segregierender sowie Halt und Unterstützung gebender Bildungseinrichtungen.

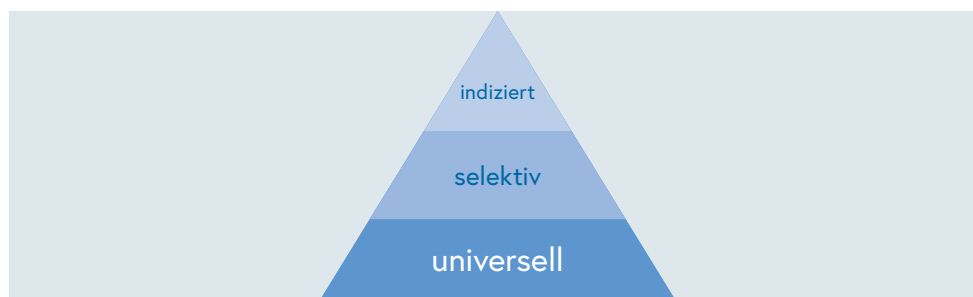


Abb. 10.1: Präventionspyramide

100 Ebd. 5f

101 Vgl. Downes 2011

102 WHO (2012, 7): „The HBSC study has found family affluence to be an important predictor of young people’s health. In general, cost may restrict families’ opportunities to adopt healthy behaviours, such as eating fruit and vegetables and participating in fee-based physical activity. Young people living in low-affluence households are less likely to have adequate access to health resources and more likely to be exposed to psychosocial stress, which underpin health inequalities in self-rated health and well-being. Many of these inequalities have persisted or increased over time.“

103 Downes 2011, 5f

Präventionsmaßnahmen können vereinfachend als Pyramide dargestellt werden. Demnach richten sich universelle Präventionsangebote an die ganze Schülerpopulation bzw. an ganze Klassen, z. B. Gewalt- oder Mobbingpräventionsprogramme oder Programme zur gewaltlosen Kommunikation und Konfliktlösung. Selektive Angebote zielen auf bereits identifizierte Gruppen, die eine besondere Maßnahme oder Unterstützung brauchen. Einer indizierten Prävention, die damit zur Intervention wird, bedürfen einzelne Schüler/innen, die zum Beispiel akut schulabbruchgefährdet sind oder andere, sich auf die Bildungslaufbahn auswirkende Probleme und Herausforderungen zu bewältigen haben und dies alleine nicht mehr schaffen.

Sowohl für die Prävention an Schulen als auch für die Beratung gilt, dass der Fokus vermehrt auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit, einer positiven Erfolgserwartung sowie einer realistischen und gleichzeitig konstruktiven Selbstwahrnehmung gelegt werden sollte. Übungen dazu finden sich zahlreich in der entsprechenden Literatur.¹⁰⁴

10.3 Resilienz bei Kindern und Jugendlichen

Das **Konzept der Resilienz** stammt ursprünglich aus der Physik und bezeichnet dort die Fähigkeit eines komplexen Systems, trotz massiver externer oder interner Störungen wieder in den Ausgangszustand zurückzukehren. So werden technische Systeme dann als resilient bezeichnet, wenn sie auch beim Auftreten innerer und äußerer Ausfälle und Störungen die angeforderten Systemleistungen aufrechterhalten können. In der Psychologie wird mit dem Resilienzbegriff zu erklären versucht, wie Menschen Belastungssituationen und krisenhafte Entwicklungen bzw. Ereignisse bewältigen bzw. wie sie trotz belastender Ereignisse psychische Widerstandsfähigkeit entwickeln. Der Begriff der Resilienz stellt somit einen positiven Gegenbegriff zur **Vulnerabilität**¹⁰⁵ dar. Resilienz bezeichnet eine relationale Unverletzlichkeit im Sinne einer Widerstandsfähigkeit gegenüber krisenhaften Situationen und Lebensereignissen, ohne ein fixes und statisches Persönlichkeitsmerkmal zu sein.

Die **Resilienzforschung** sucht nach **Schlüssel- und damit nach Schutzfaktoren**, die Menschen trotz widriger Umstände eine stabile und gesunde Entwicklung erlauben. Einer

104 Lesetipp für Praktiker/innen: Bebenburg, Manfred von: Wege aus einem Labyrinth. Wie Beratung gelingen kann. Ein Werkbuch für den psychosozialen Bereich.

105 Riederer 2019, 6: „Der Begriff der Vulnerabilität bezeichnet grundlegend einen Zustand der Verletzbarkeit oder Anfälligkeit. Betroffene Familien verfügen nicht über die notwendigen Ressourcen, Mittel und/oder Fähigkeiten, um mit auftauchenden Problemen, kritischen Ereignissen, chronischem Stress oder Druck von außen umgehen zu können. Vulnerabilität ist zudem ein multidimensionales Konzept: Ökonomische Vulnerabilität betrifft finanzielle Aspekte des Lebens sowie Deprivations- und Armutrisiken. Psychische Vulnerabilität bezieht sich auf das Empfinden von und den Umgang mit Stress sowie das Auftreten psychischer Erkrankungen. Soziale Vulnerabilität umfasst Aspekte wie Stigmatisierung, Diskriminierung, fehlende soziale Einbettung und Unterstützung.“

der Ansatzpunkte der heutigen Resilienzforschung liegt darin, dass auch die scheinbar widerstandsfähigsten Menschen Risikolagen und auftretende Lebensprobleme nicht alleine aus ihren Stärken und (inneren) Ressourcen bewältigen können. Vor allem Kinder benötigen „in einem hohen Ausmaß Hilfestellung und Unterstützung durch ein familiäres und gesellschaftliches Umfeld, insbesondere durch Vorbilder oder fürsorgliche Bezugspersonen. Betont wird daher in der Resilienzforschung, dass Resilienz immer das Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen Individuum und seiner Umwelt ist, Resilienz somit erst ex post zugeschrieben [...] und nicht angeboren ist. Resilienzfähigkeit muss darüber hinaus immer neu erworben werden.“¹⁰⁶



Protektive Faktoren liegen also vor allem in belastbaren und unterstützenden sozialen Beziehungen. Resiliente Jugendliche verfügen über ausgeprägtere soziale Netzwerke und erleben ihr Familien- und Erziehungsklimas als emotional sicher, stabil, wertschätzend und unterstützend. Belastungen, die zugleich mit einem Mangel an solchen protektiven Faktoren auftreten, können die Resilienz beeinträchtigen bzw. führen zur Vulnerabilität.¹⁰⁷

Zu diesen Belastungen zählen:

- Kinderarmut, Arbeitslosigkeit eines Elternteils, deprivierte Umstände
- Gewalt in der Familie
- Traumatisierungen, z. B. durch Flucht und Kriegserfahrungen
- Psychische und psychiatrische bzw. andere schwere Erkrankungen naher Familienmitglieder
- Suchtmittelmissbrauch etc.

Resilienz ist also keine personale Eigenheit oder kann auch nicht als bio-genetische Disposition des Einzelnen verstanden werden. Demnach kann die psychische Widerstandsfähigkeit auch nicht vom Einzelnen hergestellt werden; vielmehr werden vulnerable Jugendliche erst durch die Zumutungen ihrer sozialen Umwelt zu weniger resilienten Menschen. Resilienz ist primär als das Zusammenwirken protektiver Faktoren zu verstehen, die die individuelle Entwicklung im sozialen Setting begleiten. Resilienzentwicklung kann nicht monokausal erklärt oder einseitig beeinflusst werden, vielmehr sind es neben personalen Faktoren vor allem das (gelungene) Zusammenspiel von sozialen Interaktionen, Netzwerken und (unter)stützenden Strukturen, das sich auf die psychische Widerstandsfähigkeit positiv auswirkt.

Die Lehrer/innen können die Resilienzentwicklung ihrer Schüler/innen unterstützen, indem sie ihnen stabile soziale Beziehungen, ein entwicklungsförderndes Lernklima und Beratung in krisenhaften Situationen anbieten. Als zentral für die Entwicklung von Resilienz und Wohlbefinden werden Schul- und Klassenklima erachtet. Dazu gehören auch stabile Lehrer/innenteams, Zugehörigkeitsgefühl, emotionale Sicherheit, Anerkennung in der sozialen Gruppe, eine weitgehend angstfreie Lernkultur sowie eine konstruktive



106 Lindner 2017, 540
107 Gabriel 2005, 210f

Kommunikations- und Konfliktkultur. Wichtig ist es zudem, die **Rahmenbedingungen des Lernens und Lehrens** derart zu gestalten,

- dass sich Kinder und Jugendliche mit ihren Stärken und Entwicklungsbedürfnissen gesehen, anerkannt und unterstützt fühlen;
- dass so weit wie möglich Mitsprache- und Partizipationsmöglichkeiten gegeben sind (Klassenrat, Schuldemokratie ...);
- dass es Möglichkeiten zum reflektierten sozialen Lernen über Rollenspiele und Gruppenübungen gibt;
- dass bei klassen- und schulinternen Vereinbarungen und Entscheidungen über (Verhaltens-)Regeln die Schüler/innen mit einbezogen werden;
- dass Ausgrenzungen und Beschämungen einzelner Schüler/innen aufgrund von Erstsprache, kultureller bzw. geografischer Herkunft oder Behinderung vermieden werden;
- dass Konflikte direkt angesprochen und gewaltfrei zu lösen versucht werden sowie Peer Mediation als Unterstützung eingesetzt wird;
- dass Mobbing vorgebeugt bzw. im Falle seines Auftretens umsichtig und konsequent aufgetreten wird;¹⁰⁸
- dass Präventionsprogramme gegen Gewalt, Mobbing etc. umgesetzt werden
- dass es Null Toleranz für Gewalt an der Schule gibt;
- dass hohe und transparente Leistungserwartungen bei gleichzeitiger Unterstützung und Förderung schwächerer Schüler/innen vorhanden sind;
- dass zeitnah dort psychosoziale Unterstützung gegeben wird, wo das Wohlbefinden bzw. die psychosoziale Gesundheit gefährdet erscheinen.

Im Rahmen der OECD PISA-Testungen zielt der Resilienz begriff auf die Fähigkeit von Schüler/innen/n, trotz sozioökonomischer Benachteiligung in allen PISA-Feldern (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) mindestens die Kompetenzstufe drei und damit die Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe zu erreichen. Demnach wäre Resilienz in dieser Lesart ein Indikator für ein gutes Bildungssystem, das neben der geforderten **performance** (also Leistung) **equity** (Chancengerechtigkeit) und **well-being** (Wohlbefinden) fördert.

10.4 Wohlbefinden – Well-being als Qualitätsindikator einer Schule

Ferdinand Eder hat in seiner umfangreichen Befindungsstudie eine Definition des Befindens von Schüler/innen/n vorgelegt, die an gängige Konzepte der Psychologie anschließt. Der Befindensbegriff zielt auf die Beschreibung der momentanen Gesamtheit aller Stimmungen, Empfindungen und emotionaler Zustände einer Person:

¹⁰⁸ Zu Methoden und Übungen zur Prävention von Mobbing siehe: Wallner, Florian: Mobbingprävention im Lebensraum Schule. <http://www.ozeeps.at>

„Für das Befinden ist demnach konstituierend, wie sich eine Person selber wahrnimmt und wie sie ihre Beziehungen zu den Elementen in ihrem Lebensraum wahrnimmt [...]. Für den Lebensraum Schule (Klasse), der einen Teilbereich des gesamten Lebensraums einer Person bildet, läßt sich Befinden umschreiben als die affektiv-wertende Selbstwahrnehmung schulbezogener Merkmale der eigenen Person und der Beziehungen zu den relevanten Elementen der schulischen Umwelt.“¹⁰⁹

Die Ergebnisse der damaligen Studie sind auch heute noch von Relevanz, zeigen sie doch auf, dass aus Sicht belasteter Schüler/innen die Quelle der schulischen Belastungen im Zeitmangel, in der Überforderung und dem Erfolgsdruck, aber auch in der als fehlend wahrgenommenen Unterstützung liegen. In der Zusammenschau resümiert Eder, dass der Unterricht gerade für belastete Schüler/innen nicht genau das vermag, was sie am meisten brauchen würden, nämlich eine „hohe Erklärungs- und Vermittlungsqualität und eine Abstimmung auf ihre individuelle Situation“.¹¹⁰ Für ältere Schüler/innen konstatiert Eder zunehmend eine physische und psychische Ermüdung bzw. Erschöpfung,¹¹¹ die erst recht die Leistungsfähigkeit und Motivation beeinträchtigt.

Die OECD hat zudem die Faktoren, die zum Wohlbefinden von Schüler/inne/n beitragen, identifiziert und in vier Kategorien – psychisch, physisch, kognitiv und sozial – aufgeteilt:¹¹²



Abb. 10.2: Well-being Kategorien der OECD¹¹³

109 Eder 2007, 17f

110 Ebd., 230

111 Ebd., 209

112 Vgl. OECD 2017b

113 <https://www.oecd.org/pisa/Well-being-Infographics.pdf>

Im Bereich des psychischen Wohlbefindens geht es um eine generelle Lebenszufriedenheit, um Sinnempfinden, Selbstwahrnehmung und die Abwesenheit von Problemen. Fragen eines gesunden Lebens und der Gesamtgesundheit finden sich in der Kategorie des physischen Wohlbefindens. Das kognitive Wohlbefinden bezieht sich auf die Fähigkeit der Anwendung des eigenen Wissens in Bezug auf die Lösung von Problemen und das soziale Wohlbefinden wird von den sozialen Beziehungen sowie von der Bewertung des eigenen sozialen Eingebundenseins bestimmt.

Solche Kategorisierungen können hilfreich sein, um Herausforderungen und Problemlagen von Schüler/innen umfassender und rascher erfassen zu können und auch mehr Achtsamkeit darauf zu legen, inwieweit Schule und Unterricht selbst sowie die Beratung stärkend auf das Wohlbefinden einwirken können. So sind beispielsweise Zugehörigkeitsempfinden, erfahrene Anerkennung als Person bzw. Verhinderung von Beschämung und Ausgrenzung in der sozialen Kategorie verankert, das Selbstkonzept als Lernender und damit die eigene Leistungseinschätzung sowie die Bildungsaspiration sind dem kognitiven Bereich zuordenbar. Zu berücksichtigen ist, dass diese Kategorien eng miteinander verwoben sind und die Lernenden sich stets als ganze Person erleben und auch so gesehen werden wollen.

Ein ausgeprägtes Wohlbefinden von Schüler/innen verweist auf jeden Fall auf ein Schullethos, das der emotionalen und sozialen Entwicklung Rechnung trägt und gemeinsam mit hohen Leistungsanforderungen und der entsprechenden Unterstützung aller Leistungsniveaus eine qualitätsvolle Bildungseinrichtung kennzeichnet.



Tipp

Schüler- und Bildungsberater/innen können vor allem Zeit und Beratungsressourcen bereitstellen, um Schüler/innen Orientierung und das Gefühl, nicht mit den eigenen Problemen alleine gelassen zu werden, zu vermitteln. Als Teil eines sozialen Netzwerkes, das Heranwachsende an Schulen vorfinden, tragen Schüler- und Bildungsberater/innen so auch zur Resilienzstärkung bei. Dazu reichen manchmal wenige, einfühlsame Gespräche aus, die das Thematisieren und Lösen von Problemen ermöglichen.

Lehrpersonen und hier vor allem die Schüler- und Bildungsberater/innen für die Problemlagen und die Widerstandsfähigkeit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren, ist daher ein wichtiger Schritt, um gemeinsam mit allen psychosozialen Unterstützungssystemen in und außerhalb der Schule Lösungsansätze und Wege für die Wiederherstellung der psychischen bzw. psychosozialen Gesundheit zu finden. Die gemeinsame, konstruktive Gestaltung des Lebensraumes Schule könnte zudem verstärkt dazu beitragen, dass z.B. häufig auftretende Störungen wie Ängste oder gewalttätiges Verhalten gemildert werden. Im Sinne der Systemberatung können Schüler- und Bildungsberater/innen das Bewusstsein am Schulstandort für Fragen der psychosozialen Gesundheit stärken und fungieren damit auch als wichtiger Teil des schulischen Supportsystems.

Literatur

- Bacher, Johann** et al. (2016): Psychische und physische Gesundheitsbeeinträchtigungen im Jugendalter. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung sowie Johannes Kepler Universität Linz. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Linz.
- Bebenburg, Manfred** von (2012): Wege aus dem Labyrinth ... Wie Beratung gelingen kann. Neu-Ulm: Fünf Reisen Verlag.
- BMGF** (2017): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision – ICD-10 BMGF 2017. Wien. SYSTEMATISCHES VERZEICHNIS https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/0/CH3987/CMS1537963053638/icd-10_bmgf_2017+_-_systematisches_verzeichnis.pdf [März 2019]
- Downes, Paul** (2011): The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. In: The International Journal of Emotional Education. Volume 3, Number 2, pp 3–36.
- Downes, Paul/Nairz-Wirth, Erna** (2016): NESET II Report. How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence. Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dür, Wolfgang** (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Eder, Ferdinand** (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studienverlag.
- Felder-Puig, Rosemarie/Kuso, Stefanie/Flaschberger, Edith** (2015): Argumente für die Gesunde Schule. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.
- Felder-Puig, Rosemarie/Teutsch, Friedrich/Hofmann, Franz** (2014): Die österreichischen HBSC-Ergebnisse im internationalen Vergleich. HBSC Factsheet. Wien: BMG.
- Gabriel, Thomas** (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 207–217.
- Hofmann, Franz/Felder-Puig, Rosemarie**. (2014): Soziale Ungleichheit und Gesundheit bei österreichischen Schülern und Schülerinnen. HBSC Factsheet. Wien: BMG.
- Hurrelmann, Klaus** (2000): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lindner, Doris** (2017): Resilienzförderung als Hilfestrategie im Umgang mit ‚armen‘ Kindern? In: Erziehung und Unterricht. Mai-Juni 5–6/2017. Wien.
- Marks, Stephan** (2005): Arbeitsplatz Schule. Von der Beschämung zur Anerkennung. In: bildung & wissenschaft Oktober 2005.
- Ludwig Boltzmann Institut/BMG** (2013): HBSC Factsheet 7/2013. Die psychische Gesundheit von österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse 2010 und Trends. Wien.
- OECD** (2015): Mental Health and Work: Austria. Paris: OECD-Publishing.
- OECD** (2017a): PISA 2015 Results (Volume III) Students' Well-Being. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm> [Jänner 2019]
- OECD** (2017b): Evidence-based Policy Making for Youth Well-being. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Vodafone Stiftung** (2018): Erfolgsfaktor Resilienz. Düsseldorf.
- Pauls, Helmut/Stockmann, Petra/Reicherts, Michael** (Hg.) (2013): Beratungskompetenzen für die psychosoziale Fallarbeit. Ein sozialtherapeutisches Profil. Freiburg im Breisgau: Verlag Lambertus.

- Prengel, Annedore** (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Ramelow, Daniela/Teutsch, Friedrich/Hofmann, Felix/Felder-Puig, Rosmarie** (2015): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2014. Wien: Bundesministerium für Gesundheit.
- Riederer, Bernhard** (2019): Die Vulnerabilität von Familien mit Kindern. Gesellschaftliche Entwicklungen, zukünftige Herausforderungen und politische Maßnahmen. In: Österreichisches Institut für Familienforschung: beziehungsweise. Wien. S. 6–7.
- Schmidthermes, Sabine** (2009): Resilienzforschung und deren pädagogischen Implikationen. Eine Metaanalyse. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Spratt, Jennifer** (2017): Wellbeing, Equity and Education. A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools. Cham: Springer International Publishing.
- Teutsch, Friedrich/Felder-Puig, Rosemarie** (2014): Der Stellenwert der Klassengemeinschaft für das Wohlbefinden in Schulen der Sekundarstufe. HBSC Factsheet. Wien: BMG.
- Wagner, Gudrun et al.** (2017): Mental health problems in Austria adolescents: a nationwide, two staged epidemiological study applying DMS-5 criteria. Springer. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5701961/> [Juni 2018]
- Wallner, Florian** (2019): Mobbingprävention in der Schule. Wien. ÖZEPS.
- Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand, Bruno** (2012): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände (Auflage: 4.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Wälte, Dieter/Borg-Laufs** (Hg.) (2018): Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- WHO** (2012): Social determinants of health and well-being among young people. HBSC-Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Copenhagen.

Zur Person

Andrea Fraundorfer, Dr.phil., Erziehungswissenschaftlerin, ehemalige Pflichtschullehrerin und derzeit Mitarbeiterin im BMBWF, Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung. Einschlägige Publikationen im Bereich Schulabbruch, Innovationen in Schulen, Begabungsförderung und psychosoziale Gesundheit.

11 Umgang mit Diversität, Gender und Behinderung in der Beratung

Barbara Wohlauf

11.1 Was ist Diversität?

Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft. Menschen mit verschiedenen Werten, Normen, Sprachen, Lebensentwürfen und aus verschiedenen Herkunftsländern leben, lernen und arbeiten in unserer Gesellschaft zusammen. Jeder Mensch ist in seiner Individualität einzigartig. Der Begriff der Diversität verweist auf die Vielfalt und Unterschiede der Menschen. Diversität ist oft eine Herausforderung, weil wir einander nicht immer in unserem Anders-Sein verstehen und auch die Lebenswelten von Schüler/inne/n sehr verschieden von denen der (beratenden) Lehrer/innen sein können.



Tipp

Auch Schüler- und Bildungsberater/innen müssen mit der Diversität der Schüler/innen, die in die Beratung kommen, umgehen können. Was bedeutet es für die Schüler- und Bildungsberatung, dass Schüler/innen hinsichtlich ihrer sprachlichen, geografischen oder sozialen Herkunft, aber auch hinsichtlich ihrer religiösen oder sexuellen Orientierung sehr unterschiedlich sein können? Was begünstigt in dieser Hinsicht einen respektvollen und angemessenen Umgang in Beratungssituationen miteinander? Was heißt in diesem Zusammenhang **diversitätssensible Beratung** und welche Rolle spielt das soziale Geschlecht in der Beratung?

Im Umgang mit den verschiedenen Formen von Diversität ist es wichtig, die Verschränkung der verschiedenen Diversitätsaspekte (Gender, soziale, sprachliche und geografische Diversität, Behinderung etc.) zu berücksichtigen. Wie wir aus der Bildungsforschung wissen, entstehen Bildungsbenachteiligungen oft aus dem (negativen) Zusammenspiel von sozioökonomischen, (erst-)sprachlichen, kulturellen und anderen Faktoren wie Gender und Behinderung. Für die Beratung ist es wichtig, die Verwobenheit der unterschiedlichen Diversitätskategorien im Blick zu behalten und herauszufiltern, inwieweit Diversitätsaspekte die Problemsituation bzw. die Fragestellung der/des Ratsuchenden bzw. auch das eigene Beraterverhalten beeinflussen.

11.2 Gender in der Beratung

Gender bedeutet „soziales Geschlecht“. Das Thema ist für Schüler- und Bildungsberater/innen insofern wichtig, da vor allem Laufbahn- und Bildungswegentscheidungen noch immer stark vom Geschlecht abhängig sind und geschlechtstypische Sozialisations-

prozesse wesentlich zu den konkreten Entscheidungen beitragen. Auch die Herausbildung von Interessen und Fähigkeit ist stark vom sozialen Geschlecht geprägt: Spätestens in der Pubertät verfestigen sich die Stereotype, wofür sich Mädchen (z. B. eher für Soziales) und wofür sich Burschen (z. B. eher für Technisches/Naturwissenschaftliches) interessieren sollten. Dies gilt es in der Bildungsberatung aufzuweichen und damit Mädchen und Burschen jeweils den Zugang zu geschlechtsuntypischen Ausbildungswegen und Berufsfeldern zugänglich zu machen.



Wichtig!

Ziel einer solchen geschlechtssensiblen Beratung wäre es, dass Jugendliche Berufsentscheidungen geschlechtsunabhängiger treffen können.

Laufbahnberatung sollte sich immer an den Stärken, Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen orientieren. Viele Fragen können bei einer reflektierten Berufswahl auftauchen wie z. B.: Welcher Beruf passt zu mir, auch wenn er vielleicht eher untypisch für mein Geschlecht ist? Welche Ziele verfolge ich und wie möchte ich, dass mein Leben später aussieht? Wie kann es mir gelingen, mich in einem für Mädchen/Burschen eher untypischen Ausbildungszeit/Beruf zurechtzufinden? Welche Unterstützung brauche ich dafür?

Beispiele für Berufe, in denen mehr Mädchen wünschenswert sind:

- Mathematisch-technische/r Assistent/in (als Ausbildungsberuf), Mathematiker/in (als Studienberuf)
- Fachinformatiker/in (als Ausbildungsberuf), Internettechnolog/in (als Studienberuf)
- Pharmakant/in (als Ausbildungsberuf), Biochemiker/in, Chemiker/in oder Physiker/in (als Studienberuf)
- Bootsbauer/in oder Elektroniker/in (als Ausbildungsberuf), Bauingenieur/in, Fahrzeugtechniker/in (als Studienberuf)

Beispiele für Berufe, in denen mehr Burschen wünschenswert sind:

- Altenpfleger/in (als Ausbildungsberuf), Heilpädagoge/Heilpädagogin (als Studienberuf)
- Physiotherapeut/in (als Ausbildungsberuf), Logopäde/Logopädin (als Studienberuf)
- Erzieher/in (als Ausbildungsberuf), Lehrer/in, Sozialarbeiter/in (als Studienberuf)

Argumente für Mädchen in untypischen Berufen bzw. Vorurteile und Vorbehalte

| Vorurteile/Vorbehalte | Argumente dafür |
|---|---|
| 1. Sie können nicht: Die Stärken von Mädchen liegen in anderen Bereichen und sie können die Berufe nicht so gut ausüben wie Burschen. | 1. Sie können! Mädchen haben ebenfalls Stärken und Talente, in den Bereichen, in denen Burschen vorherrschend sind. Es geht um persönliche Stärken und Talente. MINT-Berufe erfordern auch kommunikative und soziale Kompetenzen. |
| 2. Sie wollen nicht: Mädchen wollen keine technischen Berufe. | 2. Sie wollen! Mädchen haben oft keine Kenntnisse und falsche Vorstellungen von technischen Berufen. Wichtig ist die Horizont- und Perspektivenerweiterung. |
| 3. Sie trauen es sich nicht zu: Mädchen trauen sich technische Berufe usw. nicht zu. | 3. Sie wachsen! Menschen wachsen an Aufgaben, die an sie gestellt werden. |
| 4. Sie fühlen sich körperlich überlastet: Mädchen fühlen sich in männertypischen Berufen überlastet. | 4. Sie leisten viel! Wenige Berufe erfordern körperlichen Einsatz. Mädchen verfügen über Feinmotorik, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit. |
| 5. Mädchen fehlt in der Technik die Anerkennung im sozialen Umfeld. | 5. Sie bekommen Stolz und Anerkennung durch Leistung: Technische Berufe auszuüben, genießt hohes Ansehen in der Gesellschaft. |
| 6. Fehlende Akzeptanz und Benachteiligung im Beruf: Sie müssen viel kämpfen, sind psychisch überfordert, werden in männerdominierten Berufen (sexuell) belästigt. | 6. Sie gewinnen an Selbstwert und innerer Stärke: Zusammenarbeit mit Männern kann auch positiv empfunden werden. |
| 7. Die Rahmenbedingungen sind unpassend: kaum Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei typischen Männerberufen. | 7. Die Arbeitswelt hat sich gewandelt. Es gibt ein breites Spektrum an Möglichkeiten für die Vereinbarung von Beruf und Familie (Kindertagesbetreuung usw.). |
| 8. Sie haben wenig Perspektiven: Karrierebruch | 8. Im Gegenteil: Die Aussichten sind sehr gut! |

Argumente für Burschen in untypischen Berufen bzw. Vorurteile und Vorbehalte

| Vorurteile/Vorbehalte | Argumente dafür |
|--|--|
| 1. Sie können nicht: Die Stärken von Männern liegen woanders. z. B. Kann ein Mann ein Geburtshelfer sein? | 1. Sie können! Männer haben auch Stärken und Talente im sozialen Bereich. |
| 2. Sie wollen nicht: Männer wollen keine sozialen Berufe ausüben, weil sie für technische Berufe angeblich besser geeignet sind. | 2. Sie wollen! Männer haben oft keine Kenntnisse und falsche Vorstellungen von sozialen Berufen. Horizont- und Perspektivenerweiterung sind die Stichwörter. |
| 3. Männer orientieren sich an den traditionellen Rollen ihres sozialen Umfeldes: Das soziale Umfeld lebt klassische Rollen vor. | 3. Traditionelle Rollen sind mehr Wunsch als Realität: Das Familieneinkommen kommt heutzutage hauptsächlich von der Frau. |

| Vorurteile/Vorbehalte | Argumente dafür |
|--|---|
| 4. Soziale Berufe bieten wenig Verdienst und wenig Ansehen: Ein Mann kann so seine Familie nicht „ernähren“. | 4. Soziale Berufe haben hohes Ansehen und bieten gute Aufstiegs- und Weiterentwicklungschancen; Gründe dafür sind Fachkräftemangel und demografische Entwicklung. |
| 5. Männer in sozialen Berufen werden gesellschaftlich verurteilt: Daher scheuen sie davor zurück untypische Berufe zu ergreifen (z. B. Pädophilie-Vorurteil) | 5. Sie verdienen Anerkennung und Respekt: Je mehr Männern in Berufen mit Kindern arbeiten, desto eher werden Vorurteile aufgeweicht. |
| 6. Männer haben es schwer in frauen-dominierten Arbeitswelten: Die Zusammenarbeit mit Frauen ist ihnen fremd und sie sind sogar persönlichen Angriffen ausgesetzt. | 6. Die Arbeitswelt hat sich geändert. Männer schätzen die Zusammenarbeit mit Frauen und kommunizieren anders miteinander. |

Tabelle 11.1 und 11.2: Argumente für Mädchen und Burschen in untypischen Berufen bzw. Vorurteile und Vorbehalte

Um eine **gendersensible bzw. -gerechte Beratung** sicherzustellen, laden folgende Fragen zum Reflektieren ein:

Relevanz von Gender: Ist die Kategorie „Gender“ in der Beratungssituation des ratsuchenden Jugendlichen von Bedeutung und wie stark wirkt sie zusammen mit dem sozialen Umfeld, mit der kulturellen/religiösen Herkunft oder dem Migrationshintergrund? Welche geschlechtstypischen Stereotype wurden in der Herkunftsfamilie vermittelt? Wie könnten diese überwunden werden?

Person der Beraterin/des Beraters: Gibt es einen Unterschied, ob das Beratungsgespräch von einer Frau als Beraterin oder einem Mann geführt wird? Hat eine Frau eine größere Nähe und Vertrautheit, wenn sie eine ratsuchende Frau berät? Dementsprechend ein Mann als Berater zu einem ratsuchenden Mann? Wie parteilich ist die Beraterin oder der Berater?

Stereotypen/Rollenprägung: Wie ist die Rolle der Beraterin/des Beraters bezüglich Rollenvorstellungen und Stereotypen? Was würde die Beraterin/der Berater machen, wenn die ratsuchende Person kein Mann bzw. keine Frau wäre? Wie weit ist der/die Berater/in fähig, die eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit/Männlichkeit zu reflektieren und nicht dem Ratsuchenden überzustülpen?

Kontext: In welchem sozialen Umfeld lebt die ratsuchende Person und welche Handlungsspielräume hat sie? Lässt das soziale Setting (Familie, Freunde) auch autonome Entscheidungen zu? Wie sehr wird sozialer Druck auf den/die Ratsuchende/n ausgeübt und wird das in der Beratung zum Thema? Inwieweit versteht der/die Beratende die (andere) Lebenswelt des ratsuchenden Jugendlichen?

Werte und Bedürfnisse: Was ist dem/der ratsuchenden Schüler/in wichtig im Leben und welche grundlegenden Bedürfnisse treiben ihn/sie an? Inwieweit teilt die Beraterin/der

Berater diese Werte und Bedürfnisse und in welchen Punkten weicht er/weicht sie ab?
Inwieweit kann dies von der Beraterin/vom Berater berücksichtigt werden?

Ressourcenaktivierung: Wo liegen die Stärken und Potenziale der/des Ratsuchenden und welche Situation hat diese bisher gemeistert? Welche Ressourcen in schwierigen Situationen hat sie gezeigt? Welche familiären Ressourcen oder Ressourcen aus dem Freundeskreis sind da, um eine gute Entscheidung zu fällen oder eine Herausforderung zu bewältigen?

Zielgruppenspezifische Angebote: Passen die vorhandenen Angebote für die ratsuchenden Schüler/innen in ihrer speziellen Lebenssituation und inwieweit sind solche Angebote vorhanden?

11.3 Erstsprache/Geografische und kulturelle Herkunft: Beratung von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund

Psychologischer Kontext

Hier geht es um das psychologische Verständnis von Beratung und deren konkrete Ausübung. Die kulturelle und gesellschaftliche Sensibilität helfen, sowohl Herausforderungen durch kulturelle Verschiedenheiten zu erfassen und die Wirkungen auf Ratsuchende und Beratenden einzuschätzen, als auch die in den unterschiedlichen Kontexten liegenden Ressourcen für die Beratungsarbeit und die daran Beteiligten zu erkennen und zu fördern. Dazu gehört:

- Erfassung der individuellen Lebens- (und Migrations)geschichte
- Erhebung der psychosozialen Entwicklung der Ratsuchenden
- Aufspüren der Bedürfnisse, der Emotionen und Ängste des Ratsuchenden
- Erfassung ihrer (gesetzlichen) Anerkennung bzw. Anerkennung ihrer bisherigen Bildungslaufbahn
- Erhebung der Lebensweise des Ratsuchenden, soweit diese für die Problemstellung relevant ist
- Einschätzung der Herkunftssysteme/-länder und ihre Bedeutung für den Bildungsweg
- Einschätzung der psychologischen Bedeutung von Migration (und Flucht) für den Ratsuchenden
- Einschätzung der (mutter-)sprachlichen Situation des Ratsuchenden und des Bedarfs an Spracherwerb in der Bildungssprache (notwendige Sprachkurse, Dolmetscher/in wird benötigt)



Tipp

Kultureller Kontext

In Beratungssituationen von Schüler/inne/n mit anderer sozio-kultureller Herkunft kann es wichtig sein, über feinfühliges (Nach-)Fragen die Bedeutung der Kultur zu erfassen:

Zum kulturellen Selbstverständnis und zur kulturellen Lebensform

- Welche Sprachen werden vom Heranwachsenden gesprochen? Welche Sprache ist die Erst-, Zweit- oder Fremdsprache?
- Welche Religion ist bedeutend und welche ist derzeit gegenwärtig und welche Wertorientierungen gibt es?
- Welche kulturellen Bedeutungen gibt es für helfende Beziehungen und für körperliche Beschwerden oder psychische Leiden?
- Wie ist die Zeitorientierung bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft?

Zu kulturellen Prozessen, kulturellen Veränderungen, kulturellen Unterschieden und Auswirkungen

- Wie ist der Kontakt zum Herkunftsland?
- Wie stark sind die Kontakte zu anderen kulturellen Gruppen? Und welche Entbehrungen gibt es? Was wird vermisst?
- Welche kulturellen Unterschiede werden wahrgenommen und wie wirken sie sich diese auf den Ratsuchenden und den Beratenden aus?
- Welche kulturellen Merkmale werden als anstrengend, befremdend oder verunsichernd erlebt?
- Übertragung und Gegenübertragung, Erfassen von (eigenen oder gegenseitigen) Befremdungen

Gesellschaftlicher Bedeutungskontext

Migration bedeutet nicht nur Ortswechsel, sondern meist auch Gesellschafts- und Kulturwechsel. Die Beratungsarbeit mit Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund beinhaltet auch die Konfrontation mit Empfindungen wie Neugier, Offenheit, Unsicherheit, Angst, Ohnmacht, Resignation und Wut auf der Seite der Schüler/innen. Diese Empfindungen sind unterschiedlich und abhängig von der Teilhabe- und Willkommenserfahrung sowie der Ausgrenzungs- und Ablehnungserfahrung von Migrant/inn/en. Viele dieser Gefühle werden von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund nicht gezeigt, wirken aber dennoch in ihnen und prägen das Lern- und Leistungsverhalten sowie das Zutrauen in die (berufliche) Zukunft.

Untersuchungen zu Migrationsstadien gibt es bei Sluzki¹¹⁴, der fünf Stadien unterscheidet:

1. Vorbereitungsphase,
2. Phase der Überkompensierung
3. konfliktreiche Phase der Orientierung
4. Aufarbeitung der gesellschaftlichen Phase der Orientierung und
5. generationsübergreifender Anpassungsprozess

Hier geht es primär um die Erfolge der Migrant/inn/en (Aufnahmegesellschaft) um die Teilhabe und Abgrenzung. Ansätze dafür gibt es im sogenannten „**social empowerment**“,

114 Vgl. Sluzki 2010, 108–123

die an den Fähigkeiten und Ressourcen bei den Migrant/inn/en ansetzen. Zwischen Beratenden und Ratsuchenden kommen im gesellschaftlichen Kontext einige Fragen auf wie die Erfassung der Migrationsgeschichte, die gesellschaftliche Stellung des Migranten im Aufenthaltsland, die gesellschaftliche Stellung im Herkunftsland und dessen Auswirkungen auf Emotionen und Verhalten des Ratsuchenden. Der Beratende wird mit diesem Klärungsprozess sowie mit seinen eigenen Sichtweisen, seiner Befangenheit usw. konfrontiert. Diese Reaktionen müssen vom Beratenden thematisiert und verstanden werden. Eine Beratungssituation mit Migrant/inn/en ist auch eine Begegnung mit der Geschichte der Staaten, aus denen diese stammen, sowie einer Geschichte, die Gewalt, Ausbeutung, Unterdrückung usw. beinhaltet. Dies reicht bis in die Beratungsarbeit hinein, wo es keinen neutralen gesellschaftlichen Raum gibt.

Hilfreiche Fragen zu einer migrationssensiblen Beratung gibt es vor allem aus der Erfahrung in der Beratung von erwachsenen Migrant/inn/en, die jeweils für den Schulkontext abgeändert werden können:

Thematisierung der Migration: Was waren der Anlass und die Begleitumstände der Migration? Was war das Ziel? Welche Veränderungen gab es? Und welche Zukunftsvorstellungen gibt es?

Gesellschaftliche Stellung im Aufenthaltsland: Wie fremd, wie vertraut ist das Aufenthaltsland? Welche Ausbildungsmöglichkeiten gibt es aufgrund vorhandener Kompetenzen oder Abschlüsse? Wie sind die Erfahrungen mit staatlichen Einrichtungen (Behörden, Aufnahmezentren, Gesundheitswesen etc.)? Gibt es Diskriminierungs- oder Rassismuserfahrungen?

Gesellschaftliche Stellung im Herkunftsland: Wie waren die Erfahrungen im Herkunftsland und welche Bildungserfahrungen liegen vor? Welche gesellschaftlichen Subgruppen gibt es im Herkunftsland? Und zu welcher gehören die Ratsuchenden?

Auswirkungen des gesellschaftlichen Kontextes auf Emotionen und Verhalten: Welche emotionalen Auswirkungen hat der gesellschaftliche Kontext (z. B. atmosphärische Stimmungen und soziale Zuschreibungen) für Beratende und Ratsuchende? Wie sind diese einzuschätzen? Welche Resilienzkräfte wurden ausgebildet?

Die **Beziehung zwischen dem Beratenden und Ratsuchenden** steht in folgenden Kontexten:

Gesellschaftlicher Beratungskontext: Minderheiten-, Mehrheitenbeziehung, Diskriminierung und Rassismus, gesellschaftliche Bedeutung von Migration und deren Bedingungen, legislativer Umgang mit Flüchtlingen, Asylwerber/innen und Arbeitsmigrant/inn/en, Einwanderungsregelungen

Kultureller Kontext: Sprache, Religion, Kulturwechsel und Kulturschock, kulturelle Weltanschauungen, kulturelle Praxis, kulturelles Lernen, Veränderungen und Entfremdungen

Psychologischer Kontext: Psychodynamik in der Beratung, Angst und Aggressionsmuster, Beziehungskonstellationen, psychische Bedeutung der sprachlichen und gesellschaftlichen Situation, Krisenintervention

Die **Kompetenz zur migrations- und kultursensiblen Beratung** beinhaltet die Fähigkeit, psychologisch feinfühlig und empathisch zu agieren. Das betrifft nicht nur Beratende und Ratsuchende mit Migrationshintergrund, sondern auch Beratende und Ratsuchende ohne Migrationshintergrund. Diese baut auf die Fähigkeit, Probleme und Konflikte aus der Sicht des Ratsuchenden zu sehen, die Fähigkeit, eine Reaktion seitens des Ratsuchenden zu erkennen und zu benennen, die Fähigkeit, die eigene Abwehr bzw. das Vermeidungsverhalten zu verringern und die Fähigkeit, sich aus nicht gelingenden Beratungssituationen herauszuholen.

Zur Erlangung dieser Kompetenz in der Beratung gibt es verschiedene Lernziele, um die Beratung migrationssensibler zu gestalten:

Kulturbezogene Lernziele: Reflexion der eigenen Befangenheit und Vorurteile, der eigenen Werte und Normen sowie der kulturellen Befangenheit psychologischer Modelle; Wissen um die Unterschiede kultureller Art und die Bedeutung von Sprache, Sprachunterschieden und Sprachvermittlung; Fähigkeit, mit einem Dolmetscher zusammenzuarbeiten (Unterstützung der Beratung durch zweisprachige Fachkräfte, z. B. muttersprachliche Lehrer/innen, Angebote von lokalen Behörden oder des öffentlichen Dienstes, Dolmetsch- und Übersetzungsdienste von Migrant/inn/en-Vereinen oder sonstigen Institutionen, telefonische Beratungsdienste in der Muttersprache), Fähigkeit im Umgang mit kulturellen Unterschieden.

Gesellschaftsbezogene Lernziele: Reflexion der eigenen Befangenheit; Kenntnisse zum Thema Migration und Einwanderung, über Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus von Menschen mit Migrationshintergrund, über Fakten der Migration, über Teilhabequalität von Menschen mit Migrationshintergrund sowie die Fähigkeit Menschen mit Migrationshintergrund migrationssensibel zu beraten.

Beratungsbezogene Lernziele: Sensibilisierung zur Ausbildung von migrations- und kultursensibler Kompetenz, Reflexion und Sensibilisierung für einen Umgang mit Nicht-Wissen, Reflexion über die Auswirkungen eigener Befangenheit auf psychologische Beratung, Wissen um die Epidemiologie psychischer Störungen im Kontext von Migration, Fähigkeit mit schwierigen interkulturellen Beratungssituationen umzugehen.



Tipp

Für die Schüler- und Bildungsberatung gilt grundsätzlich, dass sie eine Erstanlauf- und Clearingstelle ist. Um Schüler/innen in ihrer Diversität anzusprechen und in ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen, sollten Schüler- und Bildungsberater/innen sich darin üben, in ihrer Haltung (wie oben beschrieben) migrantensensibel zu agieren und ihre eigenen Haltungen und Kommunikationsmuster zu reflektieren. Einfühlungsvermögen, Respekt und ein sensibler Umgang mit schwierigen biografischen Erfahrungen sind hier auf besondere Weise gefordert.

Geflüchtete Menschen in der Beratung – Was ist das Besondere?



Abb. 11.1: Diagramm des Papadopoulos, Tilki und Taylor Modells für die Entwicklung kultureller Kompetenzen¹¹⁵

Diese drei Themen sollte man als Berater/in im Zusammenhang mit Schüler/inne/n mit Fluchthintergrund berücksichtigen:

1. Das besondere Fremde: Geflüchtete sind hier fremd und haben ihre Heimat verlassen, weil sie dort fremd geworden sind. Sie sind weder dort noch hier daheim.
2. Komplexität der traumatischen Erfahrungen der Geflüchteten: lebensbedrohliche Situation im Heimatland, Gewalt, Armut, erzwungene Migration, vertraute Orte verlassen, Verlusterfahrungen, Fluchterlebnisse, unsichere Zukunft im Aufnahmeland.
3. Verlust oder Infragestellung der Zugehörigkeit: Verlust von Vertrauen, von Familie und Freunden, Verständigung, Nahrung, kulturelle Elemente.

Fragen in der Beratung

Auch wenn beim Kontakt mit geflüchteten Menschen oft Unsicherheit und Angst mitschwingen, sollte man im Gespräch den Mut haben, Fragen zu stellen. Viele Berater/innen scheuen davor zurück, weil sie beim Gesprächspartner keine Retraumatisierung auslösen möchten. Aber Fragen zeigen von Interesse und können auch heilsam sein, indem sie

115 Vgl. Papadopoulos et al. 1998

Erinnerungen wachrufen. In der Beratung ist das Fragen ein Qualitätsmerkmal, denn wir fragen, um zu verstehen oder Verstehen zu fördern. Fragen sind der Fortgang der Kommunikation. Doch das Fragen darf nicht zum „Verhör“ werden und sollte auch nicht aus einer Position der Dominanz erfolgen. An einigen „Fragetypen“ lässt sich das verdeutlichen:

- Die rhetorische Frage: nimmt die Antwort schon vorweg, z. B. „Hab ich nicht schon viel früher gesagt, dass das nicht gehen wird?“
- Die demagogische Frage: wird offen gestellt und lässt nur eine bestimmte Antwort zu, z. B. „Wird hier jemand leugnen, dass ich auf den Missstand schon hingewiesen habe?“
- Die narzisstische Frage: dient der Selbstbespiegelung, z. B. „Bin ich nicht immer offen gegenüber Migrant/inn/en?“
- Die beschämende Frage: Der/Die Befragte wird „vorgeführt“, z. B. „Hab ich Dir nicht schon gesagt, dass das so nicht geht?“
- Die diskriminierende Frage: birgt bereits eine abwertende Antwort in sich, z. B. „Heißen die nicht alle Mustafa?“
- Die moralische Frage: nach der Schuld anstatt der Ursache, z. B. „Wie konnte das nur geschehen?“
- Die reflexive Frage: Frager/in und Befragte werden zum Nachdenken aufgefordert, z. B. „Können Geflüchtete jemals das Land als Heimat empfinden, in das sie geflüchtet sind?“
- Die offene Frage: Der/Die Befragte kann nicht mit ja oder nein antworten, z. B. „Was kannst Du gut?“

Viele der Beratungsanliegen, mit denen Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. mit Fluchthintergrund zur Schüler- und Bildungsberatung kommen, ähneln denen von einheimischen Schüler/innen. Und doch muss die Beratung auf den Kontext der Migrations- und Fluchterfahrungen, so diese noch frisch sind, eingehen. Das Wichtigste ist vielleicht, diese Schüler/innen in ihrem Selbstvertrauen und in einem positiven Selbstbild zu stützen, ihre Resilienz zu fördern, indem wir tragfähige Beziehungen anbieten und ihnen Leistung und für sie passende Entscheidungen zutrauen. Beratende können Zukunftsperspektiven aufzeigen, Wege zur Problemlösung gemeinsam erörtern, die Fähigkeit vermitteln, schwierige Situationen als (Lern-)Herausforderung zu sehen und Mut machen, den eigenen Weg trotz zahlreicher Schwierigkeiten zu finden.

11.4 Umgang mit Behinderung/Beeinträchtigung in der Beratung

Behinderung als Defizit?

Der Begriff „Behinderung“ ist mehrdimensional. Behinderung wird als eine oder mehrere Einschränkungen unterschiedlicher Art definiert. Diese bezieht sich auf eine sichtbare bzw. unsichtbare „Schädigung“. Welche Bilder tauchen zum Begriff „Behinderung“ auf? Woran denken wir? Und ist es/das auch wirklich so? In der Medizin gibt es eine Einordnung zwischen Körperbehinderung, Sinnesbehinderung (Hör- und Sehbehinderung), Sprachbehinderung, geistiger und seelischer Behinderung. Wenn mehrere „Schädigungen“

gleichzeitig auftreten, so wird dies Mehrfachbehinderung genannt. Es wird auch nach dem Schweregrad einer Behinderung unterschieden, einer Einschränkung, eines „Defekts“. Dieser „Defekt“ soll vermieden, beseitigt, behoben werden, um „Normalität“ wiederherzustellen. Die Begriffe „Defizitorientierung“ und „Kompetenzorientierung“ kommen aus den 1970er Jahren. Behindertenorganisationen lehnen diese Begriffe strikt ab.

Behinderung als soziales Konstrukt

Menschen sind nicht a priori behindert, sondern werden durch die Festlegung und Schaffung fehlender Rahmenbedingungen von der Gesellschaft behindert (Beispiel Zuweisung zur Sonderschule und zu Werkstätten, Unterlassen von rechtzeitig erfolgreicher kompensatorischer Förderung usw.). Mit der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen aus schulischen Institutionen setzt eine lebenslange Ausgrenzung ein, die weitreichende Konsequenzen hat. Einem Großteil der Bevölkerung fehlt es an Wissen und Erfahrungen im Umgang mit Behinderungen. Es verursacht Unbehagen, Unsicherheiten, Vorurteile und falsche Bilder. Um diese unbefriedigende Situation zu verbessern, müssen Barrieren und Ausgrenzungsmechanismen abgebaut werden. Die Inklusion für behinderte Kinder und Jugendliche ist daher dringend notwendig. Im Wesentlichen geht es um folgende Aspekte: Barrierefreiheit, Hilfsmittel und Personelle Hilfe.



Disability Studies

Disability Studies sind „Studien zu Behinderung“ und deren Mechanismen. Behinderung wird als Ausgrenzung verstanden und auch erforscht. Es werden dabei folgende Fragen gestellt: Was ist eigentlich Behinderung? Wird ein Mensch als behindert bezeichnet, gilt er oder sie als nicht normal und wird aus der Gesellschaft ausgeschlossen? Wer oder was verursacht die Behinderung? Und welche Barrieren gibt es für die Ausgrenzung?

Fünf Elemente kennzeichnen diese Studien:

- Antidiskriminierung und Gleichstellung
- „Entmedizinierung“ von Behinderung
- Nichtaussonderung und größtmögliche Integration in das Leben der Gesellschaft
- Kontrolle über die Dienstleistungen für Behinderte durch Behinderte
- Peer Counselling, Peer Support und Empowerment als Schlüssel zur Ermächtigung Behinderter

Inklusion am Beispiel Schule

Inklusion ist sowohl das Ziel der Disability Studies als auch die zentrale Idee der UN-Behindertenrechtskonvention. Der Begriff leitet sich vom lateinischen Verb *includere* (beinhalten, einschließen) ab. Sie bedeutet, dass Menschen mit und ohne Behinderungen von Anfang an gemeinsam in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben und zusammenleben. Inklusion ist ein permanenter Prozess, der nicht von selbst und nicht einseitig geschieht, sondern sie muss von allen gelebt und geleistet werden. Inklusion bedeutet, dass alle Menschen überall dabei sein dürfen und teilhaben können und dass niemand ausgegrenzt wird. Die erste Adresse für Inklusion ist die Schule bzw. die vorschulische Bildung. Inklusion ist nicht nur ein Entwicklungsprozess, sondern die Möglichkeit individueller Entwicklung zwischen in Beziehung stehenden Menschen, die eine gemeinsame

Vision haben, nämlich das soziale Gefüge zu vervollständigen. Die inklusive Schule wird Strategien entwickeln (müssen), um den Umgang mit Vielfalt konstruktiv zu gestalten und Spannungen und Konflikte zu überwinden.



Relevanz von Inklusion für die Beratung

Wie geht man in der Beratung mit Menschen mit Behinderungen um? Sind sie ein selbstverständlicher Teil des Systems und vielleicht selbst Expert/inn/en? Das Konzept der Inklusion stellt in der Beratung ein weites Feld dar, das viele Vorteile hat. Die gängigste Form der Beratung ist die Arbeitsassistenz. Welche neueren Beratungsformen stehen noch zur Verfügung, die der Empowerment-Ansätze und Selbst-Bestimmt-Leben-Bewegung entsprechen?

- **Peer Counselling** ist eine Beratungsmethode, die davon ausgeht, dass Menschen mit Behinderungen einander bei den verschiedenen Fragen besser unterstützen und beraten können als Nicht-Behinderte. Grundprinzip ist die Unterstützung zum Independent Living (aktives Zuhören, Beratung ohne Bevormundung und Übernahme von Eigenverantwortung für eigene Probleme).
- **Persönliche Assistenz** ist eine Hilfestellung, die behinderte Menschen in die Lage versetzt, ein unabhängiges und selbstbestimmtes Leben führen zu können. Sie gibt ihnen die Möglichkeit, ihr Leben nach ihren eigenen Bedürfnissen zu gestalten. Sie umfasst die Bereiche Körperpflege, Haushaltshilfe, Mobilitätshilfe und Kommunikationshilfe.
- **Clearing** ist eine Dienststelle für Menschen mit Behinderungen an der Nahtstelle von Schule und Beruf. Beim Clearing werden die Eltern und Lehrkräfte der Jugendlichen miteinbezogen, wenn es um künftige Berufs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und um Berufsentscheidungen geht. Hier stellen die Angehörigen bzw. Freundinnen und Freunde eine Informationsquelle im positiven Sinne über die Neigungen, Fähigkeiten und Talente der Jugendlichen dar.

Was für den diversitätssensiblen Ansatz in der Beratung allgemein gilt, hat auch für den Umgang mit Behinderung in der Beratung Bedeutung:

- Es geht darum, Menschen durch Beratung darin zu unterstützen, (später) ein weitgehend autonomes, also selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Fähigkeit, für sich passende Entscheidungen zu treffen, muss sukzessive aufgebaut werden.
- Menschen brauchen Empowerment, Zuspruch, Akzeptanz und Wertschätzung, unabhängig von ihrem Anders-Sein. Ein konstruktives Selbstbild und Selbstwirksamkeit entwickeln sich vorwiegend über soziale Anerkennung und Teilhabe.
- Ziel ist es, behinderte Menschen in ihrer Laufbahn- und Bildungswegentscheidung so zu unterstützen, dass alle vorhandenen Möglichkeiten der Unterstützung ausgeschöpft werden (z. B. Ausbildungs- und Arbeitsassistenz). Jugendcoaching ist unter anderem spezialisiert auf Menschen mit Beeinträchtigungen.
- Menschen wollen sich integrieren und integriert werden und damit partizipieren. Bildungsberatung und psychosoziale Beratung sollten so weit wie möglich diesen Prozess unterstützen und dabei eng mit anderen Beratungssystemen zusammenarbeiten.

11.5 Sozialer Hintergrund/sozioökonomisches Milieu

Neben den bisher beschriebenen Diversitätsaspekten Gender, andere Erstsprache/Herkunft und Behinderung ist es vor allem der sozioökonomische Hintergrund der ratsuchenden Schüler/innen, der in der Beratung berücksichtigt werden sollte.

Für die Beratung im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft können folgende Fragen hilfreich sein:

- Gibt es für den Ratsuchenden innerhalb der Familie bzw. im Freundeskreis ausreichend Unterstützung bei Laufbahn-, Bildungsweg- oder psychosozialen Problemen?
- Wer konkret ist für den Ratsuchenden eine Ressource im Sinne von Unterstützung-Geben, Problemlösungen durchdenken und Handlungsoptionen durchgehen (vielleicht ein Großelternteil oder ältere Geschwister, Freunde etc.)?
- Welche konkreten Organisationen/Vereine könnten den Ratsuchenden bei seinem Problem unterstützen (z. B. in Form von Lern- und Nachhilfe bzw. Nachmittagsbetreuung)?
- Wie können die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz seitens der Schule gestärkt werden?
- Wie kann ich als Berater/in die Bildungsaspiration, also den Wunsch, eine gute Ausbildung zu erhalten bzw. zu absolvieren, im Jugendlichen stärken?
- Welchen Beitrag kann ich als Berater/in zu einem positiven Selbstbild und zu verbesserten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen leisten? Was braucht der Ratsuchende von mir?
- Gibt es an der Schule Peer Programme zur gegenseitigen Unterstützung beim Lernen (wie z. B. Talentify me¹¹⁶)?
- Braucht der Ratsuchende materielle Unterstützung (z. B. im Hinblick auf Schul-sachen oder Schulveranstaltungen¹¹⁷)?



Schüler- und Bildungsberatung leistet damit auch einen wertvollen Beitrag zur Beratung von Schüler/innen, die in der einen oder anderen Form (bildungs-)benachteiligt sind.

Literatur

Bellmann, L., & Stegmaier, J. (2007): Einfache Arbeit in Deutschland. Restgröße oder relevanter Beschäftigungsbereich? In Friedrich Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (Hrsg.), Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung (S. 10–24), Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04591.pdf> (letzter Zugriff am 30. April 2019)

116 <https://www.talentify.me>

117 https://www.sozialministerium.at/site/Soziales_und_KonsumentInnen/Soziale_Themen/Soziale_Sicherheit/Schulstartpaket/ und <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/befoe/schuelerunterstuetzung.html>

- bidok** – die barrierefreie digitale Bibliothek zu Behinderung und Inklusion, <http://bidok.uibk.ac.at/index.html> (letzter Zugriff am 13. Mai 2019)
- Brenner, Ilka** (2018): Bildungsbenachteiligung und Bildungsanlässe am Übergang Schule – Beruf. Eine Studie im Fokus auf Bildung, Geschlecht und soziale Herkunft.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung** (BMBWF): Finanzielle Unterstützungen für die Teilnahme an Schulveranstaltungen, <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/befoe/schuelerunterstuetzung.html> (letzter Zugriff am 13. Mai 2019)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz** (BMASGK): Schulstartpaket https://www.sozialministerium.at/site/Soziales_und_KonsumentInnen/Soziale_Themen/Soziale_Sicherheit/Schulstartpaket/ (letzter Zugriff am 13. Mai 2019)
- Ceri, Fatma** (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen?
- Kunze, Norbert** (2018): Kultur- und gesellschaftssensible Beratung von Migrantinnen und Migranten – Konzepte für eine psychologische und psychosoziale Praxis, Gießen.
- Leiprecht, Rudolf** (2015): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht, In: Rudolf Leiprecht/ Anja Steinbach, Schule in der Migrationsgesellschaft, Band 2
- Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja** (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1 und 2
- Luttenberger, Silke /Steinlechner, Petra/Fritz, Sabine** (2017): „Broschüre zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung (GeseBO)“
- Papadopoulos, I./ Tilki, M. and Taylor, G.** (1998): Trans-cultural care, a guide for health care professionals
- Pichler, Ernst/ Pongratz, Hanns Jörg** (Hrsg.) (2017): Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext.
- Rosenbichler, Ursula/ Doy-Eberharter, Martina** (2011): Kompetenzrahmen für Genderstandards in der Bildungsberatung, Impulse in und aus dem Netzwerk Bildungsberatung in Wien. abz*austria (Hrsg.)
- Schulze, Heidrun/ Höblich, Davina/Mayer, Marion** (Hg.) (2018): Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht. Opladen, Berlin und Toronto.
- Sluzki, Carlos** (2010): Psychologische Phasen der Migration und ihre Auswirkungen, in: Hegemann, Thomas/Salman, Ramazan (Hg.): Handbuch Transkulturelle Psychotherapie, Bonn, S. 108–123
- Surur, Abdul-Hussain/ Baig, Samira** (Hrsg.) (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien.
- Talentify Gmbh**, <https://www.talentify.me> (letzter Zugriff am 13. Mai 2019)
- Witte, Katharina** (2018): Versteh mich nicht zu schnell – Achtsames Arbeiten mit geflüchteten Menschen
- Yıldız, Erol**: Migration und Bildung (2015): Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung, In: Georg Gombos, Marc Hill, Vladimir Wakounig, Erol Yıldız, Vorsicht Vielfalt! Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen, S. 37f

Zur Person

Barbara Wohlauf, Mag. phil., ist Mitarbeiterin des BMBWF in der Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung.

12 Die individuelle Lernbegleitung in der Oberstufe

Ursula Fritz/Romana Bauer

Die individuelle Lernbegleitung – kurz ILB – ist eine innovative Maßnahme im Rahmen der neuen Oberstufe zur Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lernrückständen und/oder Lernschwächen. Das Augenmerk gilt dabei dem gesamten Lernprozess – individuelle Bedürfnisse und Begabungen sollen in den Fokus gerückt werden.

12.1 Aufgabenbereiche von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern

Lernbegleiter/innen stehen lern- und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern über einen vereinbarten Zeitraum zur Seite, um sie beispielsweise dabei zu unterstützen, individuelle Lernstrategien, Lernmotivation und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu entwickeln, Selbstvertrauen aufzubauen, ihre Lern-/Prüfungskompetenz einzuschätzen und zu steuern sowie ihre Konzentrationsfähigkeit oder ihr Durchhaltevermögen zu stärken. Dementsprechend ist die ILB klar von einer fachlichen Unterstützung im Sinne herkömmlicher Nachhilfe oder Förderkurse abzugrenzen und zeichnet sich durch ihr spezifisches Anliegen, nämlich die Verbesserung der gesamten Lernsituation im Hinblick auf Lernplanung und -organisation, aus. Die konkreten Aufgaben, Rechte und Pflichten der Lernbegleiter/innen sind im § 19a SchUG sowie im § 55c SchUG geregelt.

Doch wann kommt die ILB nun tatsächlich zum Einsatz? Der diesbezügliche Prozess – vom Anraten zur Inanspruchnahme der ILB bis hin zur „Ernennung“ einer konkreten Lehrperson sowie den Vereinbarungen zwischen Lernbegleiterinnen oder Lernbegleitern und Schülerinnen oder Schülern – soll im folgenden Abschnitt, unter Bezugnahme auf die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen, aufgezeigt werden.

12.2 Inanspruchnahme der ILB

Ausgangssituation für die ILB ist die Feststellung von Leistungsdefiziten im Rahmen des Frühwarnsystems (§ 19 Abs. 3a SchUG) oder zu einem späteren Zeitpunkt, und zwar ab der 10. Schulstufe einer zumindest dreijährigen mittleren oder höheren Schule (§ 19a Abs. 1 SchUG). Frühgewarnt wird unverzüglich, sobald die Leistungen der Schülerin/des Schülers aufgrund der bisher erbrachten Leistungen in einem Gegenstand mit „Nicht genügend“ zu beurteilen wären. Im Rahmen des Frühwarngesprächs (§ 19 Abs. 3a SchUG) kann sich die Schülerin/der Schüler freiwillig für die ILB als Unterstützungsmaßnahme



entscheiden, sofern diese sowohl von der unterrichtenden Lehrperson als auch von der Schülerin/vom Schüler als zweckmäßig erachtet wird.

Nach der Entscheidung für die ILB findet der erste Kontakt zwischen der potentiellen Lernbegleiterin/dem potentiellen Lernbegleiter und der Schülerin/dem Schüler statt (§ 55c Abs. 2 SchUG). Nach § 55c Abs. 2 SchUG muss auch den Erziehungsberechtigten durch die Schulleitung eine Gesprächsmöglichkeit (persönlich, telefonisch oder schriftlich) eingeräumt werden, um sie über den ILB-Prozess zu informieren.

Die Betrauung erfolgt schließlich – nach Beratung mit der Klassenvorständin/mit dem Klassenvorstand oder mit der Jahrgangsvorständin/mit dem Jahrgangsvorstand – durch die Schulleitung bzw. an Schulen mit Abteilungsgliederung durch die Abteilungsvorständin/den Abteilungsvorstand (§ 55c Abs. 1 SchUG). Die Aufgabe der Betrauung ist nur dann delegierbar, wenn die Schulleiterin/der Schulleiter abwesend ist (z. B. krankheitsbedingt) – in diesem Fall übernimmt deren/dessen Stellvertretung diese Aufgabe. In der Regel betreut eine Lernbegleiterin/ein Lernbegleiter eine Schülerin/einen Schüler pro ILB-Stunde, wobei eine ILB-Stunde grundsätzlich eine Unterrichtseinheit pro Woche umfasst. Bei gleichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen können pro Stunde fallweise auch bis zu drei Schüler/innen betreut werden.



Tipp

Nach der schriftlichen Vereinbarung übernimmt die betraute Lehrperson ihre Aufgabe und die Phase der ILB beginnt. Die Beratungstreffen finden in der Schule statt. Die Dauer und das Ausmaß der Begleitung werden individuell nach Bedarf der Schülerin/des Schülers festgelegt. Die Begleitung endet bei Erreichung der Zielvereinbarung (z. B. bei einer positiven Semesternote in dem Gegenstand, in dem frühgewarnt wurde). Gemäß § 19a Abs. 2 SchUG kann sie aber auch sowohl von der Lernbegleiterin/vom Lernbegleiter als auch von der/dem Lernenden wegen zu erwartender Erfolglosigkeit vorzeitig beendet werden (beispielsweise wenn die Schülerin/der Schüler die vereinbarten Termine nicht einhält oder die/der Lernende selbst diese Unterstützungsmaßnahme nicht mehr in Anspruch nehmen möchte).

Die ILB-Betrauung, die gesamte ILB-Tätigkeit sowie die ILB-Beendigung müssen schriftlich dokumentiert werden (§ 55c Abs. 4 SchUG).

12.3 Qualifizierung von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern

Lernbegleiter/innen in der Oberstufe sind Bundeslehrer/innen aus AHS bzw. BMHS, die über ein entsprechendes Lehramt verfügen und pädagogisch-didaktisch für ihren Fachunterricht ausgebildet sind. Im Rahmen der ILB-Fortbildung vertiefen interessierte Lehrpersonen die erforderlichen pädagogischen, sozialen und personalen Kompetenzen, um Schülerinnen und Schülern mit Lernschwächen bestmögliche Unterstützung anbieten zu können.

Um das Anforderungsprofil der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters bestmöglich zu erfüllen, wurde als Zusatzqualifikation vom BMBWF unter Einbindung von Fachexpertinnen und Fachexperten ein dreiteiliges Schulungsprogramm entwickelt, das bundesweit von den Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. Insgesamt umfasst die ILB-Seminarreihe 60 Unterrichtseinheiten und gliedert sich in drei Seminare:

- Das Seminar 1 bietet eine Einführung in die rechtlichen Grundlagen der NOST sowie der ILB.
- Im Seminar 2 dreht sich alles um das richtige Lernmanagement. Es werden sowohl Lernstrategien, Techniken zur Selbsteinschätzung, zur Konzentration sowie zur Motivation trainiert als auch Methoden zur Stärkung und Festigung der eigenen Ressourcen und der Selbstverantwortung und Leistungsbereitschaft geübt.¹¹⁸ Außerdem werden Visualisierungs- und Planungsmethoden zur besseren Entfaltung der Prüfungskompetenz behandelt.
- Im Seminar 3 geht es um die professionelle Prozessbegleitung und Gesprächsführung, wobei der Fokus insbesondere in der Förderung der Beratungskompetenz liegt. Es werden Methoden und Werkzeuge für die Beratungstätigkeit einzelner Schüler/innen geübt.

Lernbegleiter/innen werden somit auf die reale Situation im Schülercoaching vorbereitet. Es wird die praktische Umsetzung sowie die Abwicklung und Organisation der Lernbegleitung am Schulstandort im Rahmen der Ausbildung behandelt und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse (Stadt, Land, Schulgröße, Schülerpopulation, Erziehungsberechtigte, Migrationshintergrund der Schüler/innen, Einbettung der ILB im Stundenplan, Verwaltung und Dokumentation der ILB, Akzeptanz im Kollegium) eingegangen.

Die Seminare 2 und 3 können von der Schulleitung angerechnet werden, wenn adäquate Vorkenntnisse (z. B. eine abgeschlossene Ausbildung zur Schüler- und Bildungsberaterin/zum Schüler- und Bildungsberater) nachweislich vorliegen.

Darüber hinaus findet jährlich ein bundesweites ILB-Vernetzungstreffen für ausgebildete Lernbegleiter/innen statt. Dieses Format bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sich auszutauschen, ihre Erfahrungen einzubringen und praktische Kenntnisse weiterzuentwickeln. Im Rahmen dieser Veranstaltungen halten ausgewählte Fachexpertinnen bzw. Fachexperten Referate zu Themen der Lernbegleitung.

12.4 Die konkrete Umsetzung der ILB am Standort

Im Österreichischen Bildungsbericht 2018 werden unter anderem folgende Erfolgsfaktoren für die Implementierung neuer Reformprojekte, Lehrplaninhalte oder Gesetze auf Schulebene identifiziert: die Unterstützung der Schulleitung, die systematische und kontinuierliche Einbindung des gesamten Lehrerkollegiums, die Sichtbarmachung der

¹¹⁸ Vgl. Hardeland 2014, S. 8

Reform in der Schule sowie die Beteiligung der Schulpartner/innen. Außerdem ist es wichtig zu konkretisieren, welche Personen jeweils für relevante Aktivitäten verantwortlich und auf welche Weise diese in den Reformprozess eingebunden sind.¹¹⁹

Somit wurden zu Beginn der Implementierung der NOST und der ILB im Schuljahr 2013/14 vom damaligen BMBWF bundesweite Kick-off-Veranstaltungen für Schulleiter/innen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte und Schüler/innen angeboten und Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt. Weiters wurden auch an den Schulstandorten Informationsveranstaltungen für Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte abgehalten, um von allen Schulpartnerinnen und Schulpartnern Akzeptanz für die Änderungen im Oberstufensystem zu erhalten.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die ILB als Unterstützungsmaßnahme großteils hohe Akzeptanz an den Schulstandorten erfährt. Allerdings erwies sich die Tatsache, dass ILB-Stunden in der unterrichtsfreien Zeit gehalten werden müssen, in manchen Fällen als organisatorische Herausforderung. Nichtsdestotrotz haben sich viele engagierte Lehrpersonen der ILB-Beratungsaufgabe gestellt. Es wurden Informationsfolder entwickelt, die einen Überblick zu den ILB-Aufgaben und ILB-Inhalten geben sowie die jeweiligen ausgebildeten ILB-Lehrpersonen namentlich auflisten. An Standorten wurden Besprechungsräume für die Abhaltung der ILB-Treffen eingerichtet und Materialien (Vorlagen für Lernpläne, Lernsterne, Lernräder etc.) erstellt und aufgelegt. Somit wurden die formalen Voraussetzungen für die praktische Einführung der ILB geschaffen.



Ein **wesentlicher Punkt bei der Betreuungsarbeit im Rahmen der ILB** ist das Vertrauensverhältnis zwischen Lernbegleiter/in und Schüler/in, denn erfolgreiche Lernprozesse hängen wesentlich von der Qualität dieser pädagogischen Beziehungen ab. Ein offenes Gespräch kann nur in einem „gesicherten“ Rahmen, abseits vom täglichen Trubel des Schulalltages, also im geschützten Bereich, stattfinden – geht es doch im Wesentlichen darum, über Lerndefizite, Leistungsschwächen, mangelnde Motivation für unterschiedliche Gegenstände, Lernhemmnisse aufgrund persönlicher Probleme in Familie oder Freundeskreis zu sprechen. Diese vertraulichen Themen, die den Grund für die Inanspruchnahme der ILB darstellen, sind vielfältig und erfordern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen sowie ein großes Spektrum an Handlungsmethoden von Seiten der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters. Es werden besondere Methoden sowie ein geändertes Professionsverständnis benötigt: „weg von der Belehrung, hin zu einer fragenden, zuhörenden Position, die den Schüler/die Schülerin dazu bringt, eigene Lösungswege zu finden.“¹²⁰ Lernbegleiter/innen gehen von positiven, ressourcenorientierten und ganzheitlichen Fördermaßnahmen aus, denn das Ziel der Unterstützung ist nicht nur die erfolgreich abgelegte Prüfung, sondern die Förderung der Selbstgestaltungspotenziale,

119 Vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, S. 460

120 Vgl. Pallasch, Hameyer 2012, S. 20

der Selbstregulierungsfähigkeiten und der Verantwortung, um das Selbstmanagement von Schülerinnen und Schülern zu optimieren.¹²¹

In zahlreichen Studien und Fachbüchern wird belegt¹²², dass erfolgreiche Lern- und Lehrprozesse wesentlich von der Qualität pädagogischer Beziehungen abhängen: Pädagogische Beziehungen, die durch ein Gefühl der Zugehörigkeit und Unterstützung gekennzeichnet sind, können die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen.

Die ILB schafft Raum, um diese pädagogisch-beratenden Beziehungen zu Schüler/innen mit Lernschwächen, einem oftmals negativen Selbstwertgefühl und mit Prüfungsängsten aufzubauen und zu vertiefen. Durch diese innovative Maßnahme sollen Schüler/innen mit schwierigen Lern- und Lebensbiographien den schulischen Anschluss zurückerlangen. Ihr Selbstwertgefühl sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft werden gestärkt, um ihnen somit den Weg für ein lebenslanges Lernen zu ebnen.

Literatur

Die Deutsche Schulakademie – Forum „Beziehungen gestalten – erfolgreich lernen“
www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles; [abgerufen am 25. März 2019]

Hardeland, H. (2014): Lerncoaching und Lernberatung – Lernende in ihrem Lernprozess wirksam unterstützen. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 8

Hattie, J., Zierer K., Beywl W: (2017) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen
Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“; Schneider Verlag GmbH, 3. Auflage., Hohengehren

Helmke, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Klett-Verlag, Stuttgart.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Cornelson Verlag, Berlin

Oberwimmer, K, Vogtenhuber, St., Lassnigg L., Schreiner, C. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Leykam, Graz. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf [abgerufen am 1.4.2019], S. 460

Pallasch, W., Hameyer, U (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. 2. Auflage, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 20

Zu den Personen

Ursula Fritz, Dr., ist Mitarbeiterin des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Stabsstelle für Grundsatzfragen der beruflichen Bildung.

Romana Bauer, Mag., ist Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Bereich Fortbildung und Schulentwicklung der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

121 Ebd.

122 Vgl. Hattie, Helmke, Meyer, Vgl. Die Deutsche Schulakademie

13 Elternarbeit in der Schüler- und Bildungsberatung

Daniel Passweg

Der Begriff **Eltern** wird hier als **Synonym für die Hauptbezugspersonen** gewählt, die sich in erster Linie um die Schüler/innen innerhalb von familiären Strukturen kümmern und erziehungsberechtigt sind.

„Die Gruppe der Eltern besteht häufig aus einem höchst heterogenen Gebilde durchaus divergierender Interessen. Sie lässt sich heutzutage vor dem Hintergrund höchst unterschiedlicher Lebenslagen und -entwürfe einordnen und verstehen. Hinweise dafür finden sich z. B. in den Szenarien, die sich in den bekannten Schlagworten Eineltern- und Patchworkfamilien, Familien mit Migrationshintergrund, Familien in prekären Lebenslagen u. ä. wiederfinden.“¹²³



Eltern stellen eine wesentliche Ressource im Bildungssystem dar, da sie die Entwicklung und Bildungslaufbahn ihrer Kinder in hohem Maße beeinflussen und die eigene Bildungsbestrebung und -motivation weitestgehend an ihre Kinder weitergeben. In ihrer Rolle als Eltern stellen sie Träger von relevanten Informationen über ihre Kinder in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht dar, die für einen erfolgreichen Bildungsverlauf der Schüler/innen bedeutend sind.

Eltern werden im österreichischen Schulsystem gerne als „**Bildungspartner**“ angesprochen und aufgefordert, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sehr unterschiedlich gelingt. Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Eltern, deren Bildungsbestrebung und dem Schulerfolg der Schüler/innen. Eltern spielen eine zentrale Rolle in Bezug auf Bildungslaufbahnentscheidungen, emotionaler, materieller und fachlicher Unterstützung ihrer Kinder im Hinblick auf die zu erbringenden Schulleistungen.

Bildungspartnerschaft

„beinhaltet Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zwischen Menschen – auf gleicher Augenhöhe – und hat zum Ziel, dass sich Eltern [...] und Lehrer/innen mit Achtung, Respekt und Wertschätzung begegnen. In unserem Fall sollen sie dabei vor allem das Wohl des ihnen anvertrauten Kindes im Auge haben und in einer gemeinsamen Suche die besten Entwicklungsbedingungen in Bezug auf Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsthemen erarbeiten. Idealerweise entsteht eine Atmosphäre von gegenseitigem Interesse,

123 Rohnke 2008

Aufmerksamkeit und Verständnis sowie wachsende Bereitschaft für eine gemeinsame Verantwortungsübernahme.“¹²⁴

Eine **gelingende und beziehungsvolle Elternhaus-Schule-Kommunikation** zeichnet vor allem einen – von Eltern und Lehrer/inne/n wahrgenommenen und gelebten – gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag aus, der auf eine weitestgehende individuelle Förderung des Kindes abzielt. In Anlehnung an eine Aussage des Religionsphilosophen Martin Buber, dass sich das „ICH“ in einer Kommunikation erst durch die Anerkennung des „DU“ entwickelt, zeigt sich in beziehungsvollen Kommunikationen durch die Vereinbarungskultur nach Volker Krumm¹²⁵ bestätigt, dass letztendlich etwas Gemeinsames, das „WIR“, entsteht und dadurch eine friktionsfreie und lösungsorientierte Interaktion zwischen den Gesprächspartner/inne/n zu erwarten ist.



Friktionen zwischen Lehrer/inne/n und Eltern nehmen ihren Ausgangspunkt laut Hans Smoliner zumeist in den Kontexten der Notengebung, den Hausaufgaben und Lehrinhalten, den erzieherischen Maßnahmen der Lehrer/innen und der politischen Einstellung der Lehrer/innen.¹²⁶

Ein **breites und wichtiges Aufgabengebiet in Elterngesprächen** sind negative Entwicklungen der Schüler/innen. Diese Beratungssituationen unterteilen sich laut Romana Lenger in die Bereiche **Lernprobleme und Verhaltensprobleme**.¹²⁷ Auf dem Gebiet der Lernprobleme

„besteht meist ein eindeutiges Kompetenzgefälle [zwischen Eltern und Lehrer/innen] in fachlichen Fragen. Ziel von Beratungen [der Eltern] ist es, gemeinsame Maßnahmen und Pläne zur Förderung zu entwerfen, festzulegen, wer für welche Maßnahme zuständig ist, mögliche Überlegungen für die nähere Zukunft anzustellen und eventuelle Veränderungen der Schullaufbahn ins Auge zu fassen und anzubahnen.“¹²⁸

Im Bereich der Verhaltensprobleme ist es wichtig, mit den Eltern

„klare Zuständigkeiten und Grenzen zu formulieren. [...] Im Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern muss das Maß an Unterstützung im Einzelfall abgeklärt werden, was auch heißen kann, dass es Grenzen für individuelle pädagogische Arbeit gibt. [...] Ziel von Beratungen [der Eltern im Kontext] mit Verhaltensschwierigkeiten ist es, gemeinsam Maßnahmen zu formulieren und ihre Umsetzung zu planen, Zuständigkeiten abzuklären, zusätzliche unterstützende Möglichkeiten ins Auge zu fassen und über außerschulische Hilfe zu informieren.“¹²⁹

124 Ebd.

125 Krumm 2002

126 Smoliner 2019

127 Lenger 2008

128 Passweg zitiert nach Lenger, S. 25

129 Ebd.



Werner Sacher vertritt die Ansicht, dass es für eine gelungene kooperative Beziehung zwischen Eltern und Lehrer/inne/n nötig ist, eine **beziehungsvolle Kommunikation auf Augenhöhe zu führen**, die im optimalen Fall auch frei von Ängsten ist.¹³⁰ Sehr gute Möglichkeiten dafür sieht er, wenn auch informelle Kontakte und Begegnungen außerhalb der Schule stattfinden, wie z. B. bei jährlichen privaten Eltern-KV-Austauschtreffen oder dergleichen. In Sprechstunden z. B. haben Lehrer/innen die Möglichkeit, die Eltern als gleichwertige Partner anzuerkennen, ihnen wertschätzend und vor allem sachlich Informationen über die schulischen Leistungen des Kindes zu geben und Rückmeldungen das Kind betreffend einzuholen und mit ihnen zu reflektieren. Er schreibt auch, dass ein Gespräch mit Eltern dann nachhaltig nutzbar ist, wenn Lehrer/innen in konstruktiver Gesprächsführung und empathischem Zuhören ausreichend gut unterwegs sind.

„Natürlich ist es auch vom besprochenen Thema abhängig, hier wäre es sinnvoll das Kerngeschäft anzusprechen, wie z.B. Leistung, Aufgaben, disziplinäre Probleme und andere schulalltägliche Dinge. (Oft wird hier zu wenig kommuniziert.) Hier könnte eine verpflichtende regelmäßige Kommunikations- und Informationseinheit zwischen Lehrer/innen und Eltern in der Schule oder an einem anderen Ort, Informationsvermittlung über neue Medien, wie Schulwebsite, E-Mail und Ähnliches, dazu führen, dass sich diese Parteien einander nähern, Vertrauen aufbauen und den Anderen verstehen lernen.“¹³¹

„Damit Erziehung und Unterricht erfolgreich ist, müssen Eltern und Lehrer möglichst mit gleicher Kraft, mit gleich guten Motivations- bzw. Lehrmethoden in die gleiche Richtung ziehen. [...] In der Kooperation und damit in der Beziehung von Lehrern und Eltern geht es zu wie in anderen Partnerschaften auch.“¹³²

Wenn der Begriff **Partnerschaft** in der Lehrer/innen-Eltern-Beziehung **als Raum zum kooperativen Aushandeln von Gemeinsamkeiten und zum lösungsorientierten Austragen von unvermeidbaren Konflikten** gesehen wird, dann kann damit die Hoffnung verbunden werden, dass das Gemeinsame überwiegt und dass Konflikte – im Interesse des Kindes – bewältigt werden können.

„Nicht das Recht zur Mitbestimmung und Mitwirkung“ verbessert die Lehrer/innen-Eltern-Beziehung, sondern „der Wille [zu dieser] Partnerschaft“. Gelingt dies, dann „motivieren (schätzen, anerkennen, vertrauen, helfen...) sich die Schulseitigen im Vereinbarungsprozess und anschließend bei der Umsetzung der Vereinbarungen im Schulalltag gegenseitig: Jeder gibt etwas und erhält etwas.“¹³³

130 Sacher 2007

131 Passweg zitiert nach Sacher, S. 27

132 Krumm 2002, S.2

133 Krumm 2002, S.10

Hier gilt es zu bedenken,

„dass es in Lehrer/innen-Eltern-Gesprächen nur bedingt Freiwilligkeit gibt, was den Grundvoraussetzungen für beratende Tätigkeit widerspricht. Außerdem befindet sich die Lehrkraft auf Grund ihrer Verpflichtung, die Leistungen des Kindes zu beurteilen, den Eltern gegenüber in einer Machtposition. Weder Eltern noch Lehrkräfte können autonom bezüglich ihrer Vorschläge und Entscheidungen verfahren, beide sind Systemzwängen der Schule ausgesetzt.“¹³⁴

Die **Arbeit mit Eltern steht in Zeiten der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit** in Schule und Unterricht vor besonderen Herausforderungen. Vor allem in der Kommunikation mit Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zeigt sich, dass **die Entwicklung eines kultursensiblen, respektvollen und verstehenden Umgangs** notwendig ist, um gegenseitiges Vertrauen und Verständnis aufzubauen.

Eltern mit Migrationshintergrund erbringen eine beachtliche Leistung, wenn sie im Zuwanderungsland ökonomisch, sozial und kulturell Fuß fassen – diese Leistung wird gesellschaftlich oft zu wenig anerkannt. Häufig beobachtbar ist eher eine Defizitorientierung, die vor allem die nicht ausreichenden Deutschkenntnisse der zugewanderten Familien in den Blick rückt. Schulen müssen aber zunehmend die biografischen Erfahrungen der Familien berücksichtigen, wenn sie die zugewanderten Kinder und Jugendlichen verstehen wollen. Zugewanderte Eltern sind als Bildungspartner wichtige Experten für ihre eigene Kultur und die entsprechenden Lebenswelten der Schüler/innen.

Damit Eltern, die zugewandert sind, die Funktionsweise und die damit verbundenen Erwartungen des Schulsystems an sie erkennen und sich dazu bewusst verhalten können, braucht es auf beiden Seiten die Bereitschaft, sich mit Erwartungen, Erfahrungen und Unterschieden auseinanderzusetzen. Zusätzlich bedarf es verstärkt vertrauensbildender Maßnahmen, die auf Eltern als gleichwertige Bildungspartner zielen, sowie die intensiviertere Schulung der Fähigkeit von Lehrer/innen, in kulturellen Überschneidungssituationen kompetent agieren zu können.



Eltern mit migrantischem Hintergrund leben in mehrfachen sozialen Bezugswelten. Ihre Herkunft, ihre Migrationsgeschichte und die Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft tragen wesentlich zu ihrem Verhalten dem System Schule gegenüber bei. Dazu kommen möglicherweise noch eine prekäre sozioökonomische Situation und ein anderer religiöser bzw. traditioneller Hintergrund dazu. Auch divergierende Geschlechterbilder sowie andere gelebte Konstrukte von Mutter- und Vaterschaft spielen eine wichtige Rolle in der Kommunikation zwischen Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und österreichischen Lehrer/innen.

Um alle diese Aspekte in der Kommunikationssituation zwischen Lehrer/innen und Eltern berücksichtigen zu können, müssten Lehrer/innen neben einem hohen kommunikations-

134 Passweg zitiert nach Lenger, S. 25f

technischen Wissen vor allem ein migrations- und kulturspezifisches Wissen zur Verfügung haben und damit fühlen sich viele Lehrer/innen zu Recht überfordert. Kommunikation in kulturellen Überschneidungssituationen ist eine hochkomplexe Angelegenheit, die Sensibilität und Wissen auf beiden Seiten braucht. Gerade in der interkulturellen Elternarbeit kommt es oft zu unreflektierten Vorannahmen und unnötigen Missverständnissen, die mit divergenten Erwartungen über die Rolle der jeweils anderen zu tun haben. So kann sich z. B. die Rolle der Eltern in den unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen so stark unterscheiden, dass es zu Fehlannahmen über notwendige Unterstützungs- und Beratungsleistungen im österreichischen Schulsystem seitens der mehrsprachigen Eltern kommen kann. Die Schüler/innen sind dann oft auf sich gestellt, wenn sich nicht kompetente Lehrer/innen finden, die eine konkrete Hilfe anbieten.



Als letzten Punkt in der Arbeit mit Eltern soll noch der Begriff der Werte kurz dargestellt werden. Werte stellen sehr starke Motivationsförderer dar. Wir handeln nach unseren Wünschen, Bedürfnissen und Werten und sind leistungsmotiviert, wenn ein Wert dadurch erfüllt wird. Konflikte in Gesprächssituationen entstehen häufig auf Grund unterschiedlicher Werte und deren Verteidigung dem anderen gegenüber. Wie stellen wir fest, was unsere Werte sind? Was ist mir wichtig? Was ist anderen wichtig? Eine gute Möglichkeit die eigenen Werte zu elizitieren¹³⁵, stellt die sogenannte Elizitation der Werte dar, die auf dem Modell der Logischen Ebenen von Robert Dilts basiert und von Wyatt Woodsmall entwickelt wurde. Eine professionelle und strukturierte Methode diese Werte herauszufinden, ist z. B. bei Daniel Passweg zu finden.¹³⁶ Die eigenen Werte zu kennen und darauffolgend die Sichtweise zu entwickeln, dass das Gegenüber im Gespräch, vor allem bei anderen Kulturen, ganz andere Werte haben kann, erleichtern die wertschätzende Haltung und eine beziehungsvolle Kommunikation auf Augenhöhe.

Literatur

- Krumm, Volker** (2002): Erziehungspartnerschaft. Gute Schule durch Vereinbarungen zwischen Schule und Elternhaus, <https://www.lernwelt.at/downloads/erziehungspartnerschaftvortrag.pdf>, [download 16.4.2019]
- Lenger, Romana** (2008): Beratungskompetenz im schulischen Feld, ARGE Bildungsmanagement Wien. Unveröffentlichte Masterarbeit
- Passweg, Daniel** (2019): Die Bildung der Menschlichkeit für Erwachsene. Schritte zur Gesellschaft von morgen, hrsg. Nana Walzer, Braumüller Verlag Wien, S. 66–67
- Passweg, Daniel** (2011): HTL-Lehrer/innen im Spannungsfeld Schule. Welche Konfliktfelder beeinträchtigen HTL-Lehrer/innen im Schulalltag? Diplomica Verlag Hamburg
- Rohnke, Hans-Joachim** (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsuetzliches-ueberblicksartikel/1761> [download 15.4.2019]

135 Elizitieren bedeutet im NLP das Registrieren und Beobachten äußerer Hinweise auf innere Zustände.

136 Passweg 2019

Sacher, Werner (2007): Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Gelingensbedingungen und Stolpersteine. In: Guter Unterricht. Friedrich Jahresheft XXV 2007, S. 84f

Smoliner, Hans: Differenzen und soziale Konflikte in der Schule. Einführung in die Methoden der kooperativen Konfliktregelung. Modul 5 Konfliktpsychologie, http://www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M5-soziale_konflikte.pdf [download 16.4.2019]

Zur Person

Daniel Passweg, Dr. MSc BSc, Professor für Kommunikation am Department für Diversität der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Hochschullehrer für angewandte Psychologie und Sozialpsychologie an diversen österreichischen Hochschulen, Erwachsenenbildner für Informatik am Wifi Wien und selbstständig in freier psychologischer Beratungspraxis tätig. Studien der Technischen Physik (TU Wien), Psychosozialen Beratung (SFU Wien) und Psychologie (IUK Graz).

Anhang: Weiterführende Links

Psychosoziale Beratung und Unterstützung:

Schulpsychologie, Psychosoziale Beratung an und für Schulen, Mobbing und Gewaltprävention:

schulpsychologie.at

Familienberatung: Infos und Beratungsstellen

familienberatung.gv.at/jugendliche/

Kinder- und Jugendhilfe: Infos

www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinder-jugendhilfe/kinder-jugendhilfe

Rat auf Draht: Beratungsangebote

rataufdraht.at

Jugendschutz:

www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendschutz

(Cyber-)Mobbing:

familienberatung.gv.at/start/was-tun-bei-cyber-mobbing/

Kinderschutzzentren in Wien und NÖ:

die-moewe.at

Beratung und Hilfe für Migrant/inn/en:

asyl.at/de/adressen/beratungsstellen

Beratungsstelle Extremismus:

beratungsstelleextremismus.at/

Laufbahnberatung

Bildungsinformation:

schulpsychologie.at/bildungsinformation

AMS – Information und Beratung zum weiteren Berufs- und Bildungsweg:

ams.at/arbeitsuchende/aus-und-weiterbildung/berufsinformationen

Infos der Arbeiterkammer zum Start ins Berufsleben: Arbeitswelt und Schule

www.wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/arbeitsweltundschule

Berufsinformationscomputer – Online-Portal zu einer Berufswegplanung:

www.bic.at

ibobb Portal – Infos, Materialien und Veranstaltungen für Bildung und Beruf:

portal.ibobb.at

Programm 18plus – Studien- und Berufshecker. Orientierung für die Zeit nach der Matura:

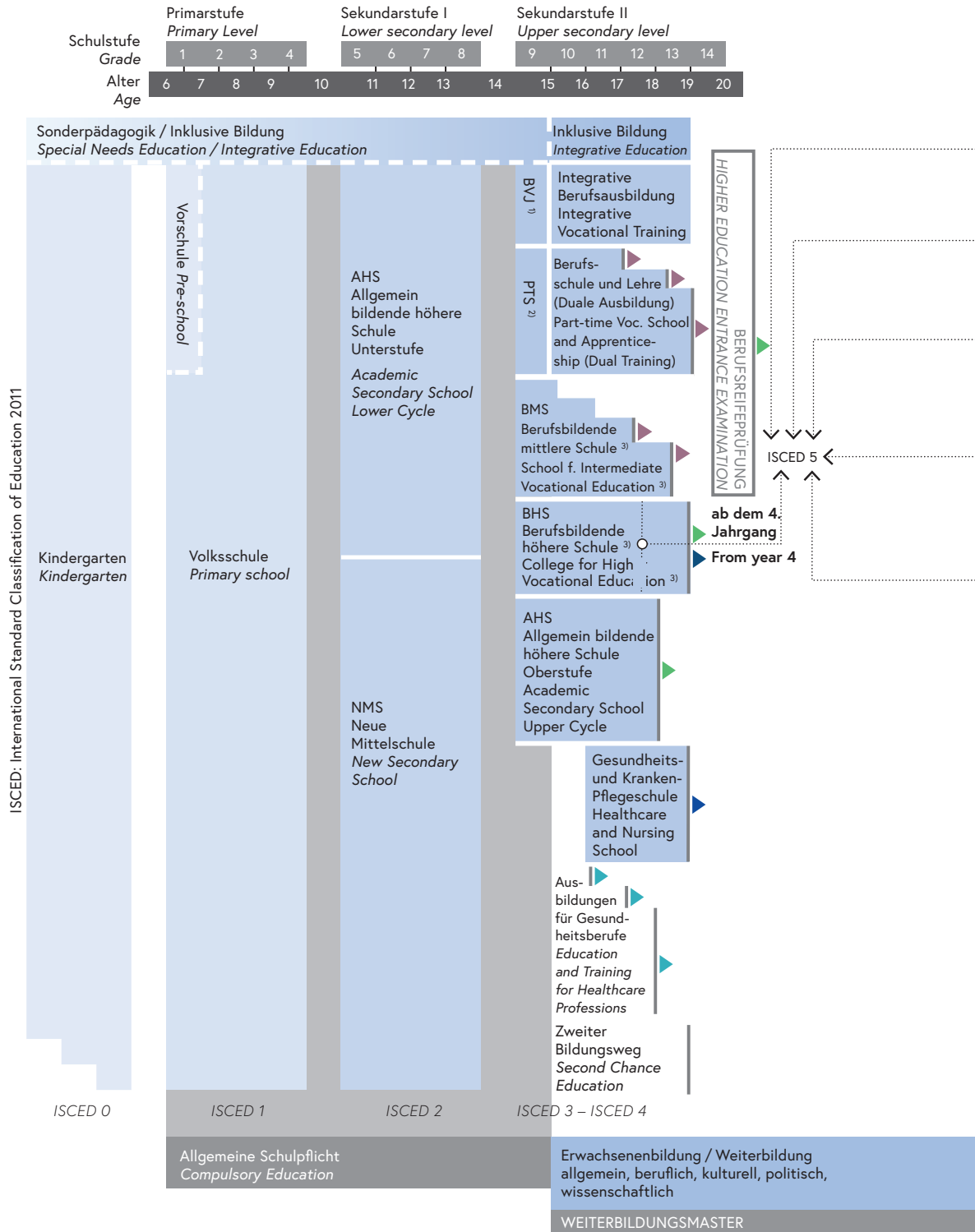
www.18plus.at

Infos zum Studieren:

studienwahl.at

Jugendcoaching:

neba.at



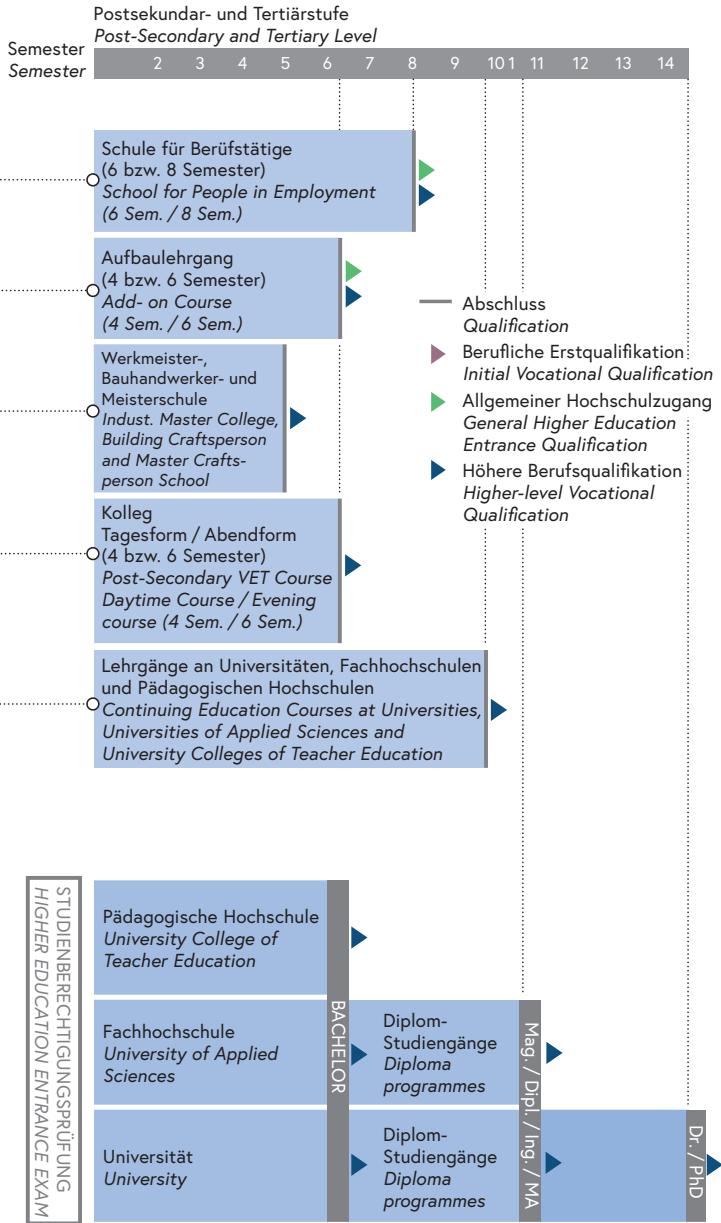
¹⁾ Berufsvorbereitungsjahr
Preparation Year for Work

²⁾ Polytechnische Schule
Pre-vocational School

³⁾ ab 10. Schulstufe: Semestergliederung
from age 15: no grades, but semester structure

Das österreichische Bildungssystem

The Austrian Education System



ISCED: International Standard Classification of Education 2011
ISCED 5 – ISCED 6 ISCED 7 ISCED 8

Adult Education / Continuing Education, General,
Vocational, Cultural, Political and Academic

FURTHER EDUCATION MASTER'S COURSES

Quelle: BMBWF, 03/2019, vereinfachte Darstellung

