

Julia Kruczek

2024

Beratung in der Schule

Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften

Information:

Der Weltbund für Erneuerung und Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: juliakruczek30@gmail.com).

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Zusammenfassung	2
1 Einleitung und Fragestellung	3
2 Bildungsberatung: ein kontinuierlicher Prozess	4
2.1 (Bildungs)beratung: Definitionen	9
3 Theoretischer Rahmen	12
3.1 Pädagog:innen in der Grundschule – Rollen und Tätigkeitsbereiche	12
3.1.1 Lehrer:innen	12
3.1.2 Sonderpädagog:innen	14
3.1.3 Schulsozialarbeiter:innen	16
3.1.4 Schulpsycholog:innen	18
3.2 Diskurs über die Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen Ratio	20
3.3 Zusammenfassung	21
4 Beratungskonzepte in der Bundesrepublik Deutschland	23
4.1 Sachsen	25
4.2 Bayern	28
4.3 Beratungskonzepte in Baden-Württemberg	30
4.3.1 Schuleigene Beratungskonzepte in der Grundschule	35
4.4 Zusammenfassung	38
5 Empirischer Teil	40
5.1 Forschungsprozess und Forschungsfrage	40
5.2 Forschungsmethodik	42
5.3 Das Interview als qualitative Datenerhebungsmethode	43
5.4 Leitfaden für das Expert:inneninterview mit Lehrkräften	50
5.5 Durchführung und Datenauswertung der Interviews	53
5.6 Zusammenfassung der Interviews und Diskussion der Ergebnisse	54
5.7 Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften	65
5.7.1 Interview 1	65
5.7.2 Interview 2	66
5.7.3 Interview 3	67
5.7.4 Interview 4	67
6 Zusammenfassung und Ausblick	68

Literaturverzeichnis.....	75
Internetquellen.....	77
Anhang	80

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ebd.	Ebenda
o. g.	oben genannt
o.A.	ohne Autor
o.D.	ohne Datum

Abstract

The role of counseling teachers in schools is multifaceted, encompassing a wide range of tasks – from classroom support to individual counseling of students. Furthermore, consultation talks with teachers, school principals, and parents are an essential part of their duties. Against this backdrop, the present master's thesis focuses on a specific aspect of teachers' activities: educational counseling. The core of the investigation examines the challenges and opportunities that arise in the context of educational counseling.

In the theoretical part of the work, the organizational structure and the diverse range of tasks of educators in primary schools, who also engage in counseling, are examined in detail. This is followed by an in-depth analysis of the concepts of school counseling in the Free State of Saxony, Bavaria, and Baden-Württemberg, with a special focus on administrative regulations and legal frameworks.

The empirical part of the master's thesis is based on the results of four guided expert interviews. These interviews are conducted to gain a deeper understanding of the challenges and opportunities presented by educational counseling. The experiences and insights of the experts on various aspects of educational counseling are thoroughly explored. From these findings, valuable recommendations for effective school counseling practices are derived, which are significant for both practical application and future research.

Zusammenfassung

Die Rolle von Beratungslehrer:innen in schulischen Kontexten ist durch ihre Vielschichtigkeit und ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet, das von der Unterstützung im Klassenraum bis hin zur individuellen Beratung von Schüler:innen reicht. Zudem sind Gespräche mit Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern integraler Bestandteil ihrer Arbeit. Vor dem Hintergrund dieser komplexen und facettenreichen Tätigkeit fokussiert die vorliegende Masterarbeit einen speziellen Bereich der Lehrer:innentätigkeit: die Bildungsberatung. Im Kern der Untersuchung steht die Frage nach den Herausforderungen und Chancen, die sich im Kontext der Bildungsberatung manifestieren.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird eine eingehende Analyse der Organisationsstrukturen und des vielfältigen Aufgabenbereichs von Pädagog:innen in Grundschulen vorgenommen, die Beratungsaufgaben übernehmen. Daraufhin erfolgt eine detaillierte Betrachtung der Konzepte schulischer Beratung in den Bundesländern Sachsen, Bayern und Baden-Württemberg, wobei ein besonderes Augenmerk auf die relevanten Verwaltungsvorschriften und den rechtlichen Rahmen gelegt wird.

Der empirische Teil dieser Masterarbeit stützt sich auf die Ergebnisse von vier leitfadengestützten Interviews mit Expertinnen im Bereich der Bildungsberatung. Diese Interviews dienen der vertieften Ergründung der spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich im Rahmen der Bildungsberatung ergeben. Es werden die Erfahrungen und Perspektiven der Expertinnen zu verschiedenen Aspekten der Bildungsberatung umfassend analysiert. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden fundierte Empfehlungen für eine effiziente Gestaltung der schulischen Beratungspraxis abgeleitet, die sowohl für die praktische Anwendung als auch für zukünftige Forschungsarbeiten von Relevanz sind.

1 Einleitung und Fragestellung

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft, die durch rapide soziale, technologische und kulturelle Veränderungen geprägt ist, rückt die Notwendigkeit einer umfassenden Betreuung und Unterstützung von Schüler:innen immer stärker in den Fokus. Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Masterarbeit die Beratungsarbeit in Schulen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Perspektiven von Beratungslehrkräften gelegt wird. Ziel dieser Arbeit ist es, eine differenzierte Analyse der Potenziale und Limitationen der schulischen Beratungstätigkeit zu liefern, um dadurch einen tieferen Einblick in dieses essentielle Feld des Bildungswesens zu gewähren.

Die Relevanz dieses Themas ergibt sich aus der Erkenntnis, dass Schulen nicht nur als Orte der akademischen Bildung, sondern zunehmend auch als zentrale Instanzen für die soziale und emotionale Entwicklung junger Menschen gesehen werden. In dieser erweiterten Funktion sind Lehrkräfte gefordert, ihre traditionellen pädagogischen Rollen zu überschreiten und sich mit einem breiten Spektrum an Schüler:innenbedürfnissen auseinanderzusetzen. Hierbei nimmt die Beratungslehrkraft eine Schlüsselposition ein, indem sie an der Schnittstelle zwischen Bildung, psychosozialer Unterstützung und individueller Entwicklung agiert.

Zur Exploration dieses facettenreichen Themengebiets bedient sich die vorliegende Arbeit qualitativer Forschungsmethoden, insbesondere ausführlicher Interviews mit Beratungslehrkräften. Diese methodische Herangehensweise ermöglicht es, ein tiefgreifendes Verständnis für die Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungen der in der schulischen Beratung tätigen Fachkräfte zu entwickeln. Die Untersuchung fokussiert dabei die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte, ihre wahrgenommenen Herausforderungen, die von ihnen identifizierten Chancen sowie die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die ihre Arbeit beeinflussen.

Das Ziel der Arbeit ist es, einen wesentlichen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Forschung zu leisten, indem sie nicht nur detaillierte Einblicke für Akademiker:innen, Pädagog:innen und Bildungsverwalter:innen bietet, sondern auch für politische Entscheidungsträger:innen im Bildungsbereich von Bedeutung ist. Durch die Konzentration auf die Erfahrungen von Beratungslehrkräften wird eine Forschungslücke adressiert und es werden praxisrelevante Erkenntnisse bereitgestellt, die zur Optimierung der Beratungspraxis in Schulen beitragen können.

Darüber hinaus verfolgt diese Arbeit das Ziel, einen kritischen Diskurs über die Rolle der Beratung im Bildungssystem zu initiieren und somit einen Rahmen für zukünftige Forschungsarbeiten und bildungspolitische Überlegungen zu schaffen. Dies schließt die Reflexion über bestehende Bildungsnormen und -strukturen ein, mit dem Ziel, die Beratungsarbeit in Schulen nicht nur als ergänzende Maßnahme, sondern als integralen Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungsansatzes zu etablieren.

2 Bildungsberatung: ein kontinuierlicher Prozess

Die Bildungsberatung in Deutschland repräsentiert ein vielfältiges Paradigma, das essentiell für die Förderung des lebenslangen Lernens und der individuellen Entwicklung ist. Diese Form der Beratung manifestiert sich in einer Reihe von Dienstleistungen und Maßnahmen, die darauf abzielen, Individuen während verschiedener Phasen ihres Bildungs- und Berufsweges zu unterstützen. *„Bildungsberatung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einer bedeutenden pädagogischen Methode entwickelt, die das lebenslange Lernen in allen Lebensphasen in Form von Beratungsangeboten in Bildung, Beruf, Beschäftigung unterstützt“*¹, so Kathrin Ellwart.

Wie aus der bildungsgeschichtlichen Forschung hervorgeht, wurde der Bildungsberatung in den meisten europäischen Ländern erstmals in den 1960er Jahren eine zentrale Rolle zuteil.² Im Zuge der Bildungsreformen dieser Dekade sowie der 1970er Jahre wurde der Bildungsberatung im deutschen Bildungssystem eine dualistische Funktion beigemessen, definiert von Kurt Heller 1975: *„Bildungsberatung ist [...] Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Verfolgung bestimmter Bildungsziele“*³. Heller nach übernimmt die Orientierung im Beratungsprozess die Aufgabe der Entscheidungsvorbereitung, wie *„die Information über notwendige individuelle oder systemimmanente bzw. institutionelle Voraussetzungen und mögliche Bildungsziele“*⁴. Erst danach kann über spezifische Methoden und Strategien zur Realisierung von individuellen und/oder gesellschaftlichen Bildungszielen im Sinne der Entscheidungshilfe beraten werden.⁵ Heller stellt fest, dass der Terminus „Bildung“ als ein allumfassender Begriff fungiert, der die traditionellen

¹ ELLWART 2019, S. 7

² VGL. SILLER 2014; HELLER 1975

³ HELLER 1975, S. 16

⁴ HELLER 1975, S. 15

⁵ VGL. HELLER 1975

Konzepte von „Erziehen“ und „Bilden“ integriert.⁶ Dies impliziert, dass „Bildung“ gemäß des allgemeinen Konsenses die Aktivitäten des Erziehens, des Lehrens bzw. des (schulischen) Lernens, ebenso wie das Beurteilen und Innovieren, als elementare Bestandteile eines modernen Bildungssystems beinhaltet.⁷

Bereits in früheren Jahrzehnten wurde der Terminus „Bildungsberatung“ als ein fundamentales Strukturelement des Bildungswesens konzeptualisiert, das sich über sämtliche Altersstufen erstreckt.⁸ Im Jahr 1952 erfolgte eine präzise Definition des Beratungsbegriffs im pädagogischen Kontext, wobei der Beratungsprozess als „*didaktische Situation*“ charakterisiert wurde.⁹ Dieses Konzept zielte darauf ab, „*Möglichkeiten, Wege, Maßnahmen und Hilfsmittel zur selbständigen, freien Annahme und Durchführung*“ zu vermitteln.¹⁰

Diese konzeptionelle Einordnung, wie sie in der einschlägigen Fachliteratur dargelegt wird, umfasst ein breites Spektrum an Beratungsfunktionen, betont Gertrud Siller.¹¹ Die Funktionen beinhalten nicht nur die schul- und berufsbezogene Beratung von Kindern und deren Erziehungsberechtigten, sondern auch die pädagogische Unterstützung von Lehrkräften.¹² Darüber hinaus wird die Rolle der Bildungsberatung im Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere in Bezug auf Weiterbildungsinteressierte, hervorgehoben¹³. Diese umfassende Zuweisung von Beratungsaufgaben unterstreicht die zentrale Bedeutung und die multidimensionale Natur der Bildungsberatung innerhalb des Bildungssystems. Obgleich die Bildungsberatung eine breite konzeptionelle Ausrichtung aufweist, zeigt sich in der organisatorischen Implementierung eine Diskrepanz zu den theoretisch formulierten Ansprüchen, so Siller, denn die Umsetzung in der Praxis bleibt weitgehend an Schulen und den schulpsychologischen Dienst gebunden.¹⁴ Dies weist auf eine Lücke zwischen der theoretischen Konzeption und der praktischen Umsetzung der Bildungsberatung hin, die in der Bildungsforschung und -politik kritisch reflektiert und adressiert werden muss.¹⁵ Laut Kathrin Ellwart ist eine zunehmende Ausdifferenzierung des Beratungsbegriffs im Feld der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren zu beobachten.¹⁶ Die Ursache dieses Prozesses ist in komplexen gesellschaftlichen und weltpolitischen Entwicklungen zu finden, die zur Emergenz

⁶ EBD.

⁷ EBD.

⁸ VGL. SILLER 2014

⁹ VGL. DOLCH 1952, S. 31, ZITIERT NACH KOSSACK 2010, S. 5, ZITIERT NACH ELLWART 2016

¹⁰ EBD.

¹¹ VGL. SILLER 2014

¹² VGL. REICHENBERGER 1975, ZITIERT NACH SILLER 2014

¹³ VGL. SILLER 2014

¹⁴ EBD.

¹⁵ EBD.

¹⁶ VGL. ELLWART 2016

eines neuen pädagogischen Verhältnisses geführt haben.¹⁷ Charakteristisch für dieses neue Verhältnis ist eine deutliche Stärkung der Rolle des Subjekts in Beratungskontexten, mit einem Fokus auf die Förderung von eigenverantwortlichen Handlungs- und Problemlösungskompetenzen.¹⁸ Diese Entwicklung reflektiert einen paradigmatischen Wandel, der die Bedeutung von Selbstbestimmung und Autonomie in Bildungs- und Beratungsprozessen hervorhebt.¹⁹

Die 1970er Jahre markieren eine signifikante Phase in der Entwicklung der Bildungsberatung, getrieben durch eine zunehmende Sensibilisierung für Chancengleichheit und individuelle Förderung.²⁰ Wie in den 1960er Jahren, sind in den 1970ern innere Reformen weiterhin kennzeichnend für die Bundesrepublik Deutschland. Der Fokus lag auf der Förderung sozialer Teilhabe, die eng mit dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit verbunden ist.²¹ Dies beinhaltete auch die Förderung demokratischer Partizipation und der persönlichen Freiheit in politischen und gesellschaftlichen Kontexten.²² Im Kontext der internen Reforminitiativen wurde der Umstrukturierung des Bildungssystems eine prioritäre Bedeutung beigemessen.²³ Dieser Prozess war explizit auf das Ziel ausgerichtet, die Realisierung einer umfassenderen Chancengleichheit im Bildungswesen zu gewährleisten.²⁴ Ein entscheidender Punkt war der 15. Juli 1965, an dem durch eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern der Deutsche Bildungsrat etabliert wurde.²⁵ Zwischen 1966 und 1970 erarbeitete der Deutsche Bildungsrat Empfehlungen, die in dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ zusammengefasst und am 14. Februar 1970 der Kultusministerkonferenz präsentiert wurden.²⁶ In der Publikation des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970 wird die Bildungsberatung als ein Instrument zur Reduktion von Benachteiligungen im Bildungssystem dargestellt.²⁷ Gemäß dieser Darlegung soll die Bildungsberatung durch speziell ausgebildete, externe Beratungsfachkräfte erfolgen.²⁸

Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ identifiziert der Deutsche Bildungsrat vier distinkte Beratungsdomänen: Erstens, die Schullaufbahnberatung, welche sich auf die Unterstützung von Schüler:innen bei der Wahl ihrer Bildungslaufbahn konzentriert; zweitens, die Berufsbildungsberatung, die auf die berufliche Orientierung und Entwicklung ausgerichtet ist; drittens, die individualpsychologische Beratung, die individuelle psychologische Aspekte und Bedürfnisse der

¹⁷ EBD.

¹⁸ EBD.

¹⁹ EBD.

²⁰ VGL. HELLER 1975

²¹ VGL. VOGEL 2019

²² EBD.

²³ BOROWSKY 1998, S. 33, ZITIERT NACH VOGEL 2019

²⁴ EBD.

²⁵ VGL. ANWEILER ET AL. 1992, S. 22, ZITIERT NACH VOGEL 2019

²⁶ VGL. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 13, ZITIERT NACH VOGEL 2019

²⁷ VGL. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 91-97, ZITIERT NACH VOGEL 2019

Schüler:innen berücksichtigt; und viertens, die Beratung im Rahmen des dualen Systems, welches die Verknüpfung von theoretischer Ausbildung und praktischer Berufserfahrung umfasst.²⁹ Die Schullaufbahnberatung, laut Deutschem Bildungsrat, dient der Orientierung bei Bildungsübergängen, wie etwa dem Wechsel vom Kindergarten zur Grundschule oder von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, und soll innerhalb der Bildungseinrichtungen verschiedene Optionen aufzeigen.³⁰ Sie findet typischerweise in Gruppen mit Schüler:innen und/oder Eltern statt.³¹ Die Einzelberatung konzentriert sich hingegen auf Lernschwierigkeiten, basierend auf Tests und Beobachtungen, und involviert Gespräche mit Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen.³² Eng verbunden damit ist die Berufsbildungsberatung, die in der Sekundarstufe I beginnt und auf die spätere Berufs- oder Studienwahl ausgerichtet ist.³³ Die individualpsychologische Beratung fokussiert sich auf Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und bedient sich spezieller Untersuchungsmethoden im psychotherapeutischen Rahmen.³⁴ Eltern sind in alle diese Beratungsformen einzubeziehen, wobei die Beratung im dualen System als umfassend und auf die persönliche Entwicklung der Auszubildenden ausgerichtet beschrieben wird.³⁵ Lehrer:innen sollen in diesem Prozess sowohl kooperativ als auch als hauptberufliche Beratungslehrer:innen involviert sein.³⁶

Die Bildungskommission konstatierte, dass die notwendigen Bedingungen zur Implementierung der dargelegten Konzepte der Bildungsberatung in deutschen Bildungseinrichtungen bislang nicht adäquat erfüllt waren.³⁷ Zur Förderung der Umsetzung dieser Beratungskonzepte wurde die Expansion der schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen sowie der Einsatz von Schuljugendberater:innen und psychologisch geschulten Lehrkräften empfohlen.³⁸ Hinsichtlich der organisatorischen Gestaltung der Bildungsberatung hielt der Strukturplan für das Bildungswesen fest, dass diese zwar in die Bildungseinrichtungen integriert, jedoch ihre Autonomie gewahrt bleiben sollte.³⁹ Die Durchführung der Bildungsberatung sollte durch hauptberufliche Berater:innen mit spezifischen psychologisch-diagnostischen Kompetenzen in Kooperation mit Bera-

²⁸ EBD.

²⁹ VGL. VOGEL 2019

³⁰ VGL DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 92, ZITIERT NACH VOGEL 2019

³¹ VGL. VOGEL 2019

³² EBD.

³³ EBD.

³⁴ EBD.

³⁵ EBD.

³⁶ EBD.

³⁷ VGL DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 95, ZITIERT NACH VOGEL 2019

³⁸ EBD.

³⁹ VGL DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 95, ZITIERT NACH VOGEL 2019

tungslehrer:innen erfolgen.⁴⁰ Überdies wurde postuliert, dass sämtliche Lehrkräfte im Rahmen ihres erzieherischen Mandats Beratungsaufgaben wahrnehmen sollten.⁴¹

In diesem Zeitraum erfuhr die Bildungsberatung durchaus eine Ausweitung ihres Wirkungsbereichs, einschließlich der Einbeziehung von Grundschulen.⁴² Diese Entwicklung spiegelt einen Paradigmenwechsel wider, bei dem die Bedeutung frühzeitiger Bildungsinterventionen und -beratungen erkannt wurde.

Ab den 1990er-Jahren lässt sich eine Integration von drei therapeutischen Beratungsansätzen in die Schulberatung beobachten: den klient:innenzentrierten, den systemischen sowie den lösungsorientierten Ansatz.⁴³ Es ist jedoch anzumerken, dass diese Ansätze implementiert wurden, ohne dass zuvor eine umfassende beratungswissenschaftliche Evaluation ihrer Eignung und Wirksamkeit im Kontext der Schulberatung durchgeführt wurde.⁴⁴

Mit dem Aufkommen von Ganztagschulen und der verstärkten Anerkennung individueller Lernbedürfnisse in den 2000er Jahren intensivierte sich die Bildungsberatung in Grundschulen weiter. Diese Phase zeichnet sich durch eine stärkere Differenzierung und Spezialisierung der Beratungsangebote aus, angepasst an die diversen Bedürfnisse von Schüler:innen, einschließlich der Förderung von Hochbegabten sowie der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die seit den 1950er Jahren zunehmende Spezialisierung von Beratungsangeboten seither ein breites Spektrum abdeckt: von spezifischen Beratungsanlässen und Fragen der beruflichen Umorientierung, Neuorientierung und Orientierung bis hin zur Auseinandersetzung mit persönlichen Lebensproblematiken, wie beispielsweise Konfliktberatungen.⁴⁵ Infolgedessen ist in der deutschen Beratungslandschaft bis heute eine deutliche Diversität hinsichtlich der Beratungsansätze erkennbar.

⁴⁰ VGL DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 96, ZITIERT NACH VOGEL 2019

⁴¹ VGL DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 219, ZITIERT NACH VOGEL 2019

⁴² VGL. HELLER 1975

⁴³ VGL. VOGEL 2019

⁴⁴ EBD.

⁴⁵ VGL. ELLWART 2016

2.1 (Bildungs)beratung: Definitionen

Wie bereits erläutert, umfasst die Definition von Beratung ein breites Spektrum an Aktivitäten und Ansätzen, die darauf abzielen, Individuen, Gruppen oder Organisationen zu unterstützen, um spezifische Probleme zu lösen oder Entscheidungen zu treffen. Zudem ist Beratung ein Begriff, den man aus dem Alltag kennt. Laut Duden ist dem Begriff „Beratung“ eine mehrfache Bedeutung zuzuweisen: einerseits bedeutet Beratung „*Erteilung eines Rates oder von Ratschlägen*“⁴⁶, während die zweite Bedeutung auf „*Besprechung, Unterredung*“⁴⁷ zurückzuführen ist. Eine weitere Bedeutung ist Auskunft oder Beratungsstelle.⁴⁸ Einerseits wird Beratung als Prozess der Informationsübermittlung von Expert:innen an Ratsuchende konzeptualisiert. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem asymmetrischen Wissensgefälle zwischen Berater:innen, welche als Träger:innen von Expertise agieren, und Klient:innen, die als Empfänger:innen von spezifischen, sachdienlichen Informationen fungieren. Andererseits wird Beratung als ein dialogorientierter, partnerschaftlicher Austausch zwischen gleichberechtigten Teilnehmer:innen charakterisiert. In diesem Kontext ist die Beratung weniger durch eine hierarchische Wissensvermittlung, sondern vielmehr durch eine kollaborative Erörterung und Problemlösung gekennzeichnet. Diese Perspektive betont die Reziprozität im Beratungsprozess, wobei die Expertise der Berater:innen und die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Klient:innen gleichermaßen zur Geltung kommen. Des Weiteren wird in der Diskussion Beratung als ein Medium zur Erteilung von Auskünften interpretiert. Diese Betrachtungsweise impliziert, dass Beratung auch in einem institutionalisierten Rahmen, beispielsweise in einer Beratungsstelle, stattfinden kann, wo gezielt Informationen eingeholt oder bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang wird die Funktion der Beratung als eine Ressource für spezifische, anfragebezogene Informationen hervorgehoben.

In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit konzentriert sich die Betrachtung primär auf Definitionsansätze von Beratung, die im schulischen Kontext von Relevanz sind. Angesichts der Komplexität und Vielfältigkeit der Aufgaben sowie der Beratungsfelder, mit denen professionelle Beratungslehrkräfte in Schulen konfrontiert sind, wird ein Fokus auf Definitionen vorgenommen, die pädagogische und psychologische Dimensionen berücksichtigen.

⁴⁶ DUDEN: BERATUNG (STAND: O.D.) [HTTPS://WWW.DUDEN.DE/RECHTSCHREIBUNG/BERATUNG](https://www.duden.de/rechtschreibung/Beratung) [10.10.2023]

⁴⁷ EBD.

⁴⁸ EBD.

Winfried Palmowski plädiert folgendes zur Bildungsberatung:

„Im Kontext von Inklusion und Kooperation beraten sich Grund-, Regel- und Förderschullehrer, aus der Elternarbeit ist Elternmitarbeit geworden und Schüler, die selbstorganisiert lernen (sollen), werden selbstverständlich zu Partnern im Dialog. Der Erwerb der Beratungskompetenz ist fester Bestandteil in der Ausbildung von Referendaren (oder sollte es zum Mindesten sein), Sonder- oder Förderschulen nennen sich heute „Förder- und Beratungszentrum“ und an allen Schulformen gibt es den „Beratungslehrer“. Der zentrale Grund für das Anwachsen von Beratung und Beratungsbedarf, der – wie sich gleich zeigen wird – in vielerlei Facetten zum Vorschein kommt, liegt in der stetig wachsenden Delegation von Verantwortung und Entscheidungskompetenzen aus übergeordneten Instanzen an die sogenannte Basis sowie aus dem sich daraus ergebenden Arbeiten an „Lösungen vor Ort“. Dabei gilt dieser Gedanke sowohl für die Schule als Institution und als (lernende) Organisation als auch für die in ihr stattfindenden Inhalte, sprich pädagogisches und unterrichtliches Handeln. Postmoderne Pluralität zwingt auch hier zunehmend zur Aushandlung eigener und gemeinsamer Positionen und Plattformen.“^{49}*

Die dargelegte Perspektive beleuchtet eine signifikante Entwicklung in der Bildungslandschaft, insbesondere in Bezug auf die Rolle der Beratung im schulischen Kontext. Die Ausführungen reflektieren einen paradigmatischen Wandel, in dem die Integration von Beratungskompetenzen in die Lehrer:innenausbildung und die Etablierung von Beratungsrollen und -strukturen in Schulen als Reaktion auf die zunehmende Komplexität und Diversität des Bildungsumfelds verstanden werden.

Eine weitere Definition gibt Wolfgang Mutzeck:

„Beratung als eine Form erzieherischen Handelns bewegt sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits. Sie dient der Beantwortung einer Frage oder der Klärung und ggf. Lösung eines Problems. [...] Hervorzuheben ist [...], dass

⁴⁹ PALMOWSKI 2014, S. 13

im Zentrum pädagogisch-psycho-logischer Beratung Fragen und Probleme der Schule stehen.^{50*}

Mutzeck gibt einen Überblick über die Aufgabenbereiche der schulischen Beratung und differenziert zwischen der Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologischer Beratung, Unterrichtsberatung und Systemberatung für Schulen als Organisationssysteme.⁵¹ Der Autor merkt an, dass in vielen Fällen das vorhandene Personal nicht ausreicht, um den Anforderungen und Bedürfnissen der Ratsuchenden in vollem Umfang gerecht zu werden.⁵² Diese Diskrepanz zwischen Bedarf und verfügbaren Ressourcen stellt eine fortwährende Herausforderung im Bereich der schulischen Beratung dar, betont Mutzeck.⁵³

*„Beratung, schon immer Element im Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, gewinnt in Zeiten komplexer werdender sozialer Strukturen an Bedeutung. [...] Dabei sind verschiedene Konstellationen in der Praxis relevant. Die Beratung von Eltern, Kindern und Jugendlichen, Schulleiter*innen und Kolleg*innen der allgemeinen Schule ist der vordergründige Auftrag*^{54*}, kommentiert Baldur Drosbach.

Die zunehmende Bedeutung der Beratung im Tätigkeitsprofil von Lehrkräften, insbesondere im Kontext komplexer werdender sozialer Strukturen, ist ein bemerkenswerter Aspekt in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion. Es wird anerkannt, dass Beratung schon immer ein integraler Bestandteil der pädagogischen Praxis war, doch die wachsende Komplexität der Gesellschaft und die damit verbundenen Herausforderungen im Bildungsbereich verleihen ihr eine neue Dringlichkeit und Dimension.

⁵⁰ MUTZECK 2008, S. 14

⁵¹ VGL. MUTZECK 2008

⁵² EBD.

⁵³ EBD.

⁵⁴ DROSLBACH 2017, S. 14

3 Theoretischer Rahmen

3.1 Pädagog:innen in der Grundschule – Rollen und Tätigkeitsbereiche

In diesem Kapitel sollen die Tätigkeitsbereiche, Rollen sowie Beratungsaufgaben der Pädagog:innen extensiv erörtert werden. Obwohl Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen verschiedenen Berufsgruppen in Grundschulen angehören, ist eine Zusammenarbeit sowie gegenseitige Unterstützung im Hinblick auf Beratungsaufgaben unerlässlich. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Betrachtung der spezifischen Aufgaben, die jede dieser Berufsgruppen übernimmt. Es wird aufgezeigt, wie diese Aufgaben ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen, um den Bedürfnissen der Schüler:innen in ganzheitlicher Weise gerecht zu werden. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den Herausforderungen und Möglichkeiten gewidmet, die sich aus der interprofessionellen Kollaboration ergeben. Das Ziel dieses Kapitels ist es, ein Verständnis für die Komplexität und Vielfalt der pädagogischen Arbeit in Grundschulen zu vermitteln.

3.1.1 Lehrer:innen

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts⁵⁵“, wurde im Beschluss *„Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“* der Kultusministerkonferenz erläutert. Ihre Verantwortung erstreckt sich über die Begleitung individueller Lernprozesse, die Bewertung der erzielten Schüler:innenleistungen und die Schaffung von Anreizen zur eigenständigen Wissensaneignung für Schüler:innen, betont Wolfgang Nieke.⁵⁶ Die dabei zu befolgenden Lehrpläne stellen den Rahmen des zu vermittelnden Lehrstoffes fest. Zudem sind Lehrer:innen dazu aufgefordert, die Vielfalt der Schüler:innen zu berücksichtigen, differenzierte

⁵⁵ KULTUSMINISTERKONFERENZ: STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG: BILDUNGSWISSENSCHAFTEN, BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 16.12.2004 (STAND: 16.12.2004)
[HTTPS://WWW.KMK.ORG/FILEADMIN/VEROEFFENTLICHUNGEN_BESCHLUESSE/2004/2004_12_16-STANDARDS-LEHRERBILDUNG.PDF](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), S. 3[29.08.2023]

⁵⁶ VGL. NIEKE 2006

Lernziele festzulegen und die Integration der Schüler:innen zu fördern.⁵⁷ Die Entscheidung darüber, ob die Lehrer:innen mehr Wert auf die Umsetzung des Lehrplans und die Erreichung der festgelegten Ziele legen oder den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen mehr Raum geben möchten, hat erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts.⁵⁸

Die Lehrer:innen tragen eine bedeutende Verantwortung im Hinblick auf die Beurteilung der schulischen Leistungen der Schüler:innen, da sie durch die Vergabe von Noten maßgeblich die Bildungsverläufe der Kinder steuern, was wiederum den Zugang zu weiteren Bildungswegen beeinflusst. In diesem Zusammenhang sind sie dazu angehalten, Beratungsgespräche mit den Schüler:innen und ihren Eltern zu führen und dabei auf verschiedene Methoden und Kommunikationstechniken zurückzugreifen.⁵⁹

Die pädagogische Aufgabe der Erziehung, die in enger Verbindung zum Unterricht sowie zum schulischen Umfeld und den familiären Hintergründen der Schüler:innen steht, ist ebenso von großer Bedeutung.⁶⁰ Diese Aufgabe kann in problematischen Stadtvierteln auch den Bereich der Schulsozialarbeit tangieren, wodurch eine effektive Zusammenarbeit zwischen den Pädagog:innen unabdingbar wird.

Lehrkräfte haben des Weiteren die Verantwortung, ethische Werte und soziale Normen zu vermitteln, um das eigenständige Handeln und die persönliche Entwicklung der Schüler:innen zu fördern.⁶¹ Die Konzeption und Umsetzung von Bildungsprojekten gehören gleichermaßen zu den Aufgabenbereichen der Lehrkräfte.⁶²

Zunehmend wird die Lehrer:innenausbildung kritisiert, vor allem darin, dass sie zu stark auf wissenschaftliche Aspekte ausgerichtet sei und die praktisch-didaktische Komponente vernachlässigt werde.⁶³ Dennoch wird immer wieder die Notwendigkeit einer fundierten wissenschaftlichen und theoretischen Ausbildung betont. Die Herausforderung für Lehrer:innen besteht vor allem darin, das im Studium erworbene theoretische Wissen effektiv mit ihren praktischen Erfahrungen zu verknüpfen, um so fundierte professionelle Ansätze zu entwickeln. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer:innen kontinuierlich ihre Kompetenzen auf dem neuesten Stand der wissen-

⁵⁷ VGL. KULTUSMINISTERKONFERENZ: STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG; BILDUNGSWISSENSCHAFTEN [29.08.2023]

⁵⁸ VGL. INCKEMANN 1997

⁵⁹ VGL. KULTUSMINISTERKONFERENZ: STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG; BILDUNGSWISSENSCHAFTEN [29.08.2023]

⁶⁰ VGL. TERHART 2008

⁶¹ VGL. NIEKE 2006

⁶² VGL. NIEKE 2006; KULTUSMINISTERKONFERENZ: STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG; BILDUNGSWISSENSCHAFTEN [29.08.2023]

⁶³ VGL. TERHART 2008; ROTERMUND 2001, TULODZIECKI UND GRAFE 2006

schaftlichen Erkenntnisse halten und aktiv die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen suchen und pflegen.

3.1.2 Sonderpädagog:innen

„Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bringen in den gemeinsamen Arbeitsprozess in einem multiprofessionellen Team Kenntnisse zu Formen von Beeinträchtigungen und Behinderungen, zu deren psychologischen und medizinischen Grundlagen sowie zu theoretischen Erklärungsansätzen und den daraus abzuleitenden unterrichtlichen Konsequenzen ein“⁶⁴, legt der Verband Sonderpädagogik e.V. die Aufgaben von Sonderpädagog:innen dar.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Bildungslandschaft insbesondere durch die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen in den regulären Schulunterricht in vielen Ländern stark verändert. Der Trend zur Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts, bei dem Kinder mit und ohne Behinderungen zusammen in einer Klasse unterrichtet werden, hat seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen. Seitdem ist eine kontinuierliche Zunahme von Grundschulen zu beobachten, die den gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen praktizieren, beeinflusst von verschiedenen Faktoren⁶⁵. Dies ist der Grund dafür, dass Sonderpädagog:innen zur Unterstützung von Lehrkräften an Grundschulen eingestellt wurden. Sonderpädagog:innen haben ein Studium für sonderpädagogisches Lehramt absolviert, wobei sie sich auf einen der acht verschiedenen Förderschwerpunkte⁶⁶ spezialisiert haben.

Laut DESTATIS, wurden im Schuljahr 2019/2020 mehr als 95.000 Schüler:innen in Grundschulen sonderpädagogisch gefördert.⁶⁷ In Baden-Württemberg gab es in Grundschulen im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 13.038 sonderpädagogisch geförderte deutsche und ausländische Schüler:innen. Davon entfielen 6.713 an den Förderschwerpunkt Lernen, während 6.198 Schüler:innen

⁶⁴ VERBAND SONDERPÄDAGOGIK E.V. 2019, S. 2

⁶⁵ UNTER „VERSCHIEDENEN FAKTOREN“ SIND INKLUSIVE BILDUNGSPOLITIK, INTERNATIONALE ABKOMMEN UND EMPFEHLUNGEN (UNESCO EMPFEHLUNGEN ZUR INKLUSIVEN BILDUNG, DAS ÜBEREINKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN AUS DEM JAHR 2008), ELTERN- UND SCHÜLER:INNEN AKTIVISMUS, PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRKRÄFTEN SOWIE GESETZGEBUNG ZU VERSTEHEN.

⁶⁶ LERNEN, SPRACHE, EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG, KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG, HÖREN, SEHEN, CHRONISCHE ERKRANKUNGEN

⁶⁷ VGL. DESTATIS STATISTISCHES BUNDESAMT: PRESSEMITTEILUNG NR. N 014 VOM 19. FEBRUAR 2021 (19.02.2022). [HTTPS://WWW.DESTATIS.DE/DE/PRESSE/PRESSEMITTEILUNGEN/2021/02/PD21_N014_63.HTML](https://www.destatis.de/DE/PRESSE/PRESSEMITTEILUNGEN/2021/02/PD21_N014_63.HTML) [29.08.2023]

sonstigen⁶⁸ Förderschwerpunkten zuzuordnen waren.⁶⁹ Die Rolle der Sonderpädagog:innen ist somit an den Grundschulen unentbehrlich.

Sonderpädagog:innen erfüllen eine Doppelfunktion an Grundschulen. Einerseits agieren sie als Lehrer:innen für die Schüler:innen, indem sie den Unterricht gestalten, Leistungen bewerten und insbesondere sonderpädagogische Fördermaßnahmen durchführen, wobei sie sich an den allgemeinen Bildungsstandards orientieren.⁷⁰ Andererseits fungieren sie als Ansprechpartner:innen für das Kollegium in Bezug auf Fragen rund um Behinderungen und die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts. Auch die Diagnostik von Behinderungen spielt dabei eine Rolle.⁷¹

Es ist wichtig zu betonen, dass es in inklusiven Unterrichtsettings keine einheitlichen Anforderungen an die Kompetenzen von Sonderpädagog:innen gibt. Aus diesem Grund bleibt die konkrete Ausgestaltung ihrer Aufgaben den einzelnen Schulen überlassen.⁷² Dies führt dazu, dass Sonderpädagog:innen in den meisten Fällen als unterstützendes Personal in den Klassen tätig sind, während sie nur selten die Rolle der Klassenleitung übernehmen.⁷³

Eine der ersten Studien, die sich mit der Aufgabenverteilung zwischen Sonderpädagog:innen und Lehrer:innen in inklusiven Einstellungen befasst hat, zeigt, dass sich die Kompetenzen dieser beiden Gruppen überschneiden. Lehrer:innen bieten jedoch häufiger regulären Klassenunterricht an, während Sonderpädagog:innen vermehrt individuelle Förderung und Diagnosemaßnahmen durchführen, so Vera Moser anhand der Erkenntnisse des Projektes „Kompetenzen in Inklusiven Settings“. ⁷⁴ Beratungsaufgaben und die Zusammenarbeit von Lehrkräften innerhalb der Schule sind in etwa gleichmäßig verteilt.⁷⁵

Eine weitere strukturelle Besonderheit ist zu beachten: Einige Sonderpädagog:innen werden gleichzeitig an mehreren Schulen als Unterstützung für das Lehrpersonal eingesetzt, was bedeutet, dass sie nur stundenweise in den Klassen präsent sind.⁷⁶

Außerdem stellt Moser fest, dass Sonderpädagog:innen, die über eine Zusatzqualifikation verfügen, diese häufig im Bereich der Beratung erworben haben.⁷⁷ In dem Projekt wurde auch festge-

⁶⁸ SEHEN (278 SCHÜLER:INNEN), HÖREN (638 SCHÜLER:INNEN), SPRACHE (1568 SCHÜLER:INNEN), KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG (501 SCHÜLER:INNEN), GEISTIGE ENTWICKLUNG (371 SCHÜLER:INNEN), EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG (2836 SCHÜLER:INNEN)

⁶⁹ VGL. KULTUSMINISTERKONFERENZ: SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG IN ALLGEMEINEN SCHULEN (OHNE FÖRDERSCHULEN). 2021/2022. S.3 (08.12.2022)

[HTTPS://WWW.KMK.ORG/FILEADMIN/DATEIEN/PDF/STATISTIK/DOKUMENTATIONEN/AUS_SoPAE_INT_2021.PDF](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPAE_INT_2021.pdf) [29.08.2023]

⁷⁰ VGL. WEMBER 2009

⁷¹ VGL. GEBHART, SCHEER UND SCHURIG 2022

⁷² VGL. MOSER UND KROPP 2014

⁷³ VGL. MARTY 2022; MOSER 2014

⁷⁴ VGL. MOSER 2014

⁷⁵ EBD.

⁷⁶ VGL. MOSER 2014

⁷⁷ EBD.

stellt, dass die Beratung als Tätigkeit von Sonderpädagog:innen keine Priorität hat: Schulinterne Zusammenarbeit, individuelle Förderung und Klassenunterricht haben Vorrang, während Diagnostik, externe Zusammenarbeit und Verwaltungsaufgaben seltener als Beratungstätigkeit durchgeführt werden.⁷⁸

3.1.3 Schulsozialarbeiter:innen

Schulsozialarbeit fungiert als wichtige Verbindungsstelle zwischen dem schulischen Umfeld und den Instanzen für Kinder- und Jugendhilfe.⁷⁹ Markus Emanuel definiert die Schulsozialarbeit näher:

„Schulsozialarbeit lässt sich als eine sozialstaatlich verbürgte, sozial-rechtlich normierte und sozialpädagogisch vermittelte Dienstleistung definieren. Sozialstaatlich gesehen verfolgt sie das Finalziel sozialer Gerechtigkeit im Sinne von Teilhabegerechtigkeit für junge Menschen. Sozialrechtlich sichert sie in erster Linie den Eltern Unterstützungsleistungen zur Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder zu. Sozialpädagogisch ist die Kinder- und Jugendhilfe eine „lebensweltorientierte Dienstleistung zur Lebensbewältigung“ [...]. Dieses Verständnis geht davon aus, dass Mädchen und Jungen in ihren Erziehungs- und Bildungsprozessen innerhalb ihrer Lebens- und Lernwelten Unterstützung benötigen^{80}*

Somit setzt sich die Schulsozialarbeit in erster Linie eine Minimierung von sozialer Ungerechtigkeit und Unterstützung von Eltern und Kindern zum Ziel. Dabei setzt Schulsozialarbeit an komplexen sozialen Herausforderungen des schulischen Lernens an, die außerhalb des alleinigen Einflussbereichs von Lehrer:innen liegen.⁸¹ Zwei Implikationen der schulischen Sozialarbeit wurden von Norbert Wieland definiert: als erstes schränkt der Autor Schulsozialarbeit auf schwere soziale Probleme ein, „die in der Lernumwelt Schule und bei schulischem Lernen auftreten^{82*}. Andere schwere soziale Probleme werden als irrelevant betrachtet, sofern sie das schulische Lernen nicht

⁷⁸ EBD.

⁷⁹ VGL. SPECK 2009

⁸⁰ EMANUEL 2017, S. 16

⁸¹ VGL. WIELAND 2010

⁸² WIELAND 2010, S. 155

beeinträchtigen.⁸³ Die zweite Implikation, „*Schulsozialarbeit knüpft an der Perspektive der Schüler:innen an*“⁸⁴, besagt, dass sich Schulsozialarbeiter:innen primär auf die schulbezogenen Nutzungsstrategien und -probleme der Schüler:innen fokussieren.⁸⁵ Eine Einbindung von Eltern und Lehrer:innen erfolgt ausschließlich dann, wenn diese für besagte Nutzungsstrategien von relevanter Bedeutung sind. Wieland hebt hervor, dass Schulsozialarbeiter:innen anstreben, prekäre lernbezogene Interaktionen in Konflikte umzuwandeln oder sogar in Kooperationen zu transformieren, mit dem Ziel, dass die Schüler:innen die Schule wieder als eine förderliche Lernumgebung betrachten können.⁸⁶ Ihr Bestreben liegt darin, Schüler:innen davon zu überzeugen, dass es sich auch in schulischen Kontexten lohnt und möglich ist, ihre eigenen Lerninteressen zu verfolgen und die erforderlichen sozialen Lernkompetenzen zu entwickeln.⁸⁷ Zudem bieten sie Beratung und Unterstützung für Lehrer:innen an, um deren Handlungsspielraum zu nutzen, damit sie auch bei Schüler:innen, die die angebotenen Lernmöglichkeiten nicht in Anspruch nehmen, alternative Lernansätze fördern können.⁸⁸ Darüber hinaus tragen sie dazu bei, die schulische Lernumgebung zu gestalten, indem sie diskriminierende Strukturen identifizieren und zur Disposition stellen.⁸⁹ Dennoch sind die strukturellen Bedingungen für die Schulsozialarbeit oft ungünstig, da es bisher kein einheitliches, schulformübergreifendes Arbeitsprofil für die Schulsozialarbeit gibt, was potenziell zu Wettbewerbssituationen mit Lehrer:innen führen könnte.⁹⁰ Ein weiteres Problem in der Schulsozialarbeit besteht in den (oft unrealistischen) Erwartungen von Kooperationspartner:innen, wie beispielsweise Jugendhilfe oder Erziehungsberatungsstellen.⁹¹ Unter solchen ungünstigen Rahmenbedingungen besteht die Gefahr, dass die Probleme der Schüler:innen eher standardisiert angegangen und die individuellen Gegebenheiten der Fälle vernachlässigt werden und ggf. ein Gefühl der Überlastung hervorrufen.⁹² Aus diesem Grund soll der Ansatz einer guten Interaktion von Professionen verfolgt werden, denn die Ziele des Schulsystems sind der Ausgangspunkt der Arbeit o.g. Professionen.⁹³

⁸³ VGL. WIELAND 2010

⁸⁴ WIELAND 2010, S. 156

⁸⁵ VGL. WIELAND 2010

⁸⁶ VGL. WIELAND 2010

⁸⁷ EBD.

⁸⁸ EBD.

⁸⁹ EBD.

⁹⁰ VGL. SPECK 2009

⁹¹ EBD.

⁹² EBD.

⁹³ VGL. WIELAND 2010

3.1.4 Schulpsycholog:innen

Schulpsychologie wird in der Literatur wie folgt definiert: „*der psychologische Fachdienst der Schule [...] unterstützt Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Lehrende, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung und gesetzgebende Gremien*“⁹⁴. Schulpsychologie greift auf die Theorien, Ergebnisse und Methoden der gesamten Psychologie zurück, vor allem auf die Klinische Psychologie, die Pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie, die als bedeutende Bezugswissenschaften in diesem Kontext fungieren.⁹⁵ Die Schulpsychologie bedient sich wissenschaftlicher Erkenntnisse, um Schulen und Eltern bei ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu beraten.⁹⁶ Ihr Ziel ist es, Schüler:innen in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, ihnen zu einem angemessenen Schulabschluss zu verhelfen und ihnen die altersgemäße Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.⁹⁷ Unter den Aufgaben und Arbeitsweisen von Schulpsycholog:innen kann zwischen drei Aufgabenbereichen unterschieden werden:

- I. Die individualisierte Beratung, auch als schüler:innenzentrierte Beratung bezeichnet, stellt eine essenzielle Facette im Rahmen schulpsychologischer Praxis dar. Diese Form der Beratung zielt darauf ab, Schüler:innen durch den Einsatz schulpsychologischer Diagnostik und Interventionen gezielt zu unterstützen.⁹⁸ Sie adressiert die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen der Schüler:innen in ihrem schulischen Werdegang sowie in ihrem Lern- und Lebensumfeld.⁹⁹ Darüber hinaus umfasst dieser Ansatz auch eine Beratungsfunktion für Eltern und Lehrpersonal, um eine ganzheitliche Förderung der Schüler:innen zu gewährleisten.¹⁰⁰
- II. Systemorientierte Ansätze und Maßnahmen, unter dem Begriff Systemberatung subsumiert, repräsentieren eine weitere zentrale Säule schulpsychologischer Arbeit.¹⁰¹ Diese beinhalten Coaching und Supervision für Lehrkräfte, Fortbildungsprogramme sowie Initi-

⁹⁴ BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN: SCHULPSYCHOLOGIE IN DEUTSCHLAND. BERUFSPROFIL. S. 3 (2015) [HTTPS://WWW.BDP-SCHULPSYCHOLOGIE.DE/BACKSTAGE2/SPA/DOCUMENTPOOL/2015/BERUFSPROFIL.PDF](https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/spa/documentpool/2015/berufsprofil.pdf) [03.09.2023]

⁹⁵ VGL. HASSELHORN, DREWES UND SEIFRIED 2021

⁹⁶ VGL. BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN: SCHULPSYCHOLOGIE IN DEUTSCHLAND. BERUFSPROFIL [03.09.2023]

⁹⁷ EBD.

⁹⁸ VGL. HASSELHORN, DREWES UND SEIFRIED 2021

⁹⁹ EBD.

¹⁰⁰ EBD.

¹⁰¹ EBD.

ativen zur Förderung der Lehrer:innengesundheit.¹⁰² Darüber hinaus spielen sie eine entscheidende Rolle bei der psychologischen Begleitung und Unterstützung der Implementierung schulorganisatorischer Maßnahmen und pädagogischer Programme.¹⁰³ Diese systembezogenen Interventionen sind darauf ausgerichtet, das Schul- und Klassenklima zu verbessern und pädagogische Prozesse zu optimieren.¹⁰⁴

- III. Die Partizipation in Projektgruppen und Gremien innerhalb des Bildungssektors ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil der schulpsychologischen Tätigkeit.¹⁰⁵ Diese Mitarbeit ermöglicht eine interdisziplinäre Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Berufsgruppen und trägt zur erfolgreichen Umsetzung schulpsychologischer Forschungsprojekte bei.¹⁰⁶ Ebenso essenziell ist die Evaluation und Wirksamkeitsüberprüfung schulpsychologischer Maßnahmen, um eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -verbesserung in der schulpsychologischen Praxis zu gewährleisten.¹⁰⁷

Im Rahmen der schüler:innenzentrierten Beratung liegt der Fokus primär auf der Analyse der Lernsituation, der Lernpotenziale sowie des sozialen Umfelds der Lernenden.¹⁰⁸ Das übergeordnete Ziel dieser Herangehensweise ist es, eine erfolgreiche Lernkarriere sowie eine adäquate Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.¹⁰⁹ Hierbei soll die schulische Institution in ihrer Bildungs- und Erziehungsfunktion gestärkt werden.¹¹⁰ Ein frühzeitiges Erkennen von Schulschwierigkeiten und die Initiierung entsprechender Interventionen sind essentiell.¹¹¹

Innerhalb des Rahmens der schulpsychologischen Diagnostik, Beratung und Intervention umfasst das Spektrum der behandelten Themen eine breite Palette, die eng mit dem schulischen Lernen und Umfeld verwoben ist. Zu diesen Themen gehören unter anderem allgemeine Lernschwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen, Aspekte der Lernmotivation und des Lernverhaltens sowie die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitsprozesse.¹¹² Ein weiterer wichtiger Bereich

¹⁰² VGL. HASSELHORN, DREWES UND SEIFRIED 2021

¹⁰³ EBD.

¹⁰⁴ EBD.

¹⁰⁵ VGL. HASSELHORN, DREWES UND SEIFRIED 2021

¹⁰⁶ EBD.

¹⁰⁷ EBD.

¹⁰⁸ EBD.

¹⁰⁹ EBD.

¹¹⁰ EBD.

¹¹¹ EBD.

¹¹² VGL. HASSELHORN, DREWES UND SEIFRIED 2021; BERUFSVERBAND DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN: SCHULPSYCHOLOGIE IN DEUTSCHLAND. BERUFSPROFIL [03.09.2023]

ist die Erhaltung und Wiederherstellung der psychischen und physischen Gesundheit.¹¹³ Grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, speziell bei Herausforderungen wie Dyslexie oder Dyskalkulie, werden ebenfalls adressiert.¹¹⁴

Darüber hinaus beinhaltet die schulpsychologische Beratung die Identifikation und Förderung besonderer Talente, einschließlich Hochbegabung, sowie die Förderung sozialer Integration und des Sozialverhaltens.¹¹⁵ Die Behandlung von allgemeinen Ängsten, speziell Leistungsängsten, Schuldistanz und Schulvermeidung, ist ebenso von Bedeutung wie die Unterstützung bei psychischen Krisen und Erkrankungen.¹¹⁶ Komplexe familiäre Situationen, Belastungen und Krisen, einschließlich Kinderschutzthemen, werden ebenfalls im Rahmen dieser Beratung berücksichtigt.¹¹⁷ Entscheidungshilfen bezüglich der Schulform und Schullaufbahn, Unterstützung bei Klassen-, Schulwechsel und Schulübergängen sowie die Förderplanung bei speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf runden das umfangreiche Aufgabenspektrum ab.¹¹⁸

Im Jahr 2020 wurden in Baden-Württemberg 7.744 Schüler:innen pro Schulpsycholog:in festgestellt, so Professor Dr. Marcus Hasselhorn, Stefan Drewes und Klaus Seifried.¹¹⁹ Diese Daten deuten auf eine potenzielle Unterversorgung in diesem Bereich hin, was wiederum Implikationen für die Qualität und Effektivität der schulpsychologischen Betreuung haben könnte, insbesondere wenn man die Vielfalt und Komplexität der Bedürfnisse berücksichtigt, die in einer Schüler:innenpopulation auftreten können.

3.2 Diskurs über die Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen Ratio

Die statistische Erhebung für Baden-Württemberg, die für das Jahr 2020 berichtet, dass im Durchschnitt 7.744 Schüler:innen auf eine:n Schulpsycholog:in entfielen, bietet einen aufschlussreichen Einblick in die Ressourcenverteilung und die Herausforderungen im Bereich der schulpsychologischen Versorgung.

Zunächst illustriert diese Zahl das Verhältnis zwischen der Anzahl der Schüler:innen und der Verfügbarkeit schulpsychologischer Fachkräfte. Eine solche Relation ist ein wichtiger Indikator

¹¹³ EBD.

¹¹⁴ EBD.

¹¹⁵ EBD.

¹¹⁶ EBD.

¹¹⁷ EBD.

¹¹⁸ EBD.

¹¹⁹ EBD.

für die Zugänglichkeit und Reichweite schulpsychologischer Unterstützung. Es lässt sich argumentieren, dass ein Verhältnis von 7.744 Schüler:innen pro Schulpsycholog:in auf eine potenzielle Unterversorgung in diesem Bereich hindeutet. Diese Beobachtung könnte signifikante Auswirkungen auf die Qualität und Effizienz der schulpsychologischen Betreuung entfalten, insbesondere in Anbetracht der Heterogenität und Multidimensionalität der Bedürfnisse, die innerhalb einer Schüler:innenpopulation manifest werden können.

Darüber hinaus ermöglicht diese Statistik eine kritische Reflexion über die Allokation von Ressourcen im Bildungssystem. Die hohe Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen Ratio könnte auf eine Diskrepanz zwischen dem Bedarf an schulpsychologischer Unterstützung und den dafür bereitgestellten Ressourcen hinweisen. Diese Beobachtung wirft Fragen hinsichtlich der Priorisierung und Verteilung von Bildungsressourcen auf und betont die Notwendigkeit, die schulpsychologische Versorgung im Kontext bildungspolitischer Entscheidungen zu berücksichtigen.

Weiterhin eröffnet diese Zahl eine Diskussion über die potenziellen Auswirkungen einer solchen Konstellation auf die Arbeitsbelastung und das Wohlbefinden der Schulpsycholog:innen. Angesichts der hohen Anzahl an Schüler:innen, die von einer einzigen Fachkraft betreut werden müssen, könnten sich Fragen der Arbeitsüberlastung, des Burnouts und der beruflichen Zufriedenheit stellen. Diese Faktoren sind nicht nur für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schulpsycholog:innen relevant, sondern beeinflussen auch die Qualität der psychologischen Dienstleistungen, die sie erbringen.

Somit ist die Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen Ratio meines Erachtens äußerst kritisch zu betrachten und hinterfragen. Im nachfolgenden Kapitel wird diese Ratio in Hinsicht auf Beratungslehrkräfte beleuchtet.

3.3 Zusammenfassung

In dem Kapitel „Pädagog:innen in der Grundschule – Rollen und Tätigkeitsbereiche“ wurde eine umfassende Analyse der Rollen, Tätigkeitsbereiche und Beratungsaufgaben von Pädagog:innen in Grundschulen vorgenommen. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Berufsgruppen – Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen – wurde die Bedeutung ihrer Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung hervorgehoben, insbesondere im Hinblick auf Beratungsaufgaben.

Lehrer:innen, als zentrale Akteure im Bildungsprozess, tragen die Verantwortung für die Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Ihre Rolle beinhaltet die Bewertung

von Schüler:innenleistungen und die Förderung eigenständiger Wissensaneignung. Die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Entscheidung zwischen der Umsetzung des Lehrplans und der Berücksichtigung individueller Schüler:innenbedürfnisse ergeben, wurden ebenso diskutiert wie die Notwendigkeit, die Lehrerbildung kontinuierlich an die Anforderungen der Praxis anzupassen.

Sonderpädagog:innen tragen maßgeblich zur Integration von Schüler:innen mit Behinderungen bei. Ihre Doppelfunktion als Lehrkräfte und Berater:innen für das Kollegium wurde beleuchtet, ebenso wie die Herausforderungen, die sich aus der Umsetzung inklusiver Bildungsansätze ergeben.

Schulsozialarbeiter:innen, als Bindeglied zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe definiert, setzen sich für die Minimierung sozialer Ungerechtigkeit ein und unterstützen Schüler:innen in ihren Bildungs- und Erziehungsprozessen. Die Komplexität ihrer Aufgaben und die strukturellen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, wurden erörtert.

Im Bereich der Schulpsychologie wurde auf die Bedeutung einer adäquaten schulpsychologischen Betreuung hingewiesen, insbesondere angesichts der hohen Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen Ratio in Baden-Württemberg im Jahr 2020. Die verschiedenen Aspekte der schulpsychologischen Tätigkeit, darunter die individualisierte Beratung, systemorientierte Maßnahmen und die Teilnahme an Projektgruppen und Gremien, wurden näher dargestellt.

Insgesamt verdeutlicht das Kapitel die Vielschichtigkeit und Komplexität der pädagogischen Arbeit in Grundschulen und unterstreicht die Notwendigkeit einer effektiven und kooperativen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen pädagogischen Fachkräften.

4 Beratungskonzepte in der Bundesrepublik Deutschland

Beratungskonzepte in der Bundesrepublik Deutschland spielen eine entscheidende Rolle im Bildungssystem, da sie eine wichtige Schnittstelle zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen bilden. Diese Konzepte haben sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt und sind vielfältig, um den sich ändernden Anforderungen und Herausforderungen im Bildungsbereich gerecht zu werden. Folgende Aspekte von Beratungskonzepten in Deutschland können als besonders bedeutsam hervorgehoben werden:

1. Schulberatung:

Die Schulberatung in Deutschland ist ein wesentlicher Bestandteil des Bildungssystems und bietet eine breite Palette von Dienstleistungen zur Unterstützung von Schüler:innen und ihren Erziehungsberechtigten. Dies umfasst Beratung zur Schullaufbahnplanung, zur Förderung von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen und zur Bewältigung schulischer Probleme. Die Schulberatung ist regional organisiert und bietet individuelle Beratungsdienste an.

2. Lernberatung:

Die Lernberatung konzentriert sich auf die Entwicklung effektiver Lernstrategien und -fähigkeiten bei Schüler:innen. Sie hilft Schüler:innen, ihre Lernprozesse zu optimieren und Schwierigkeiten beim Lernen zu bewältigen. In Deutschland wird die Bedeutung der Lernberatung in Schulen immer stärker betont.¹²⁰

3. Psychologische Beratung:

Psychologische Beratungsdienste stehen Schüler:innen zur Verfügung, die mit emotionalen oder psychischen Herausforderungen konfrontiert sind. Dies kann die Bewältigung von Stress, Angstzuständen oder Mobbing umfassen.

4. Elternberatung:

Die Beratung von Eltern ist ein wichtiger Bestandteil von Beratungskonzepten in Deutschland. Sie zielt darauf ab, Eltern bei der Unterstützung der schulischen Entwicklung ihrer Kinder zu helfen. Dies schließt die Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule sowie die Unterstützung bei schulischen Herausforderungen ein.

Die Bildungsberatung in deutschen Grundschulen ist als integraler Bestandteil des nationalen Bildungssystems zu verstehen, der darauf abzielt, Schüler:innen sowie deren Eltern qualifizierte Orientierung und Unterstützung im Bildungsprozess anzubieten. Diese Funktion der Bildungsberatung ist insbesondere im Kontext der frühzeitigen Intervention bedeutsam, um den Bildungsweg der Schüler:innen optimal zu gestalten. Jedoch ist an dieser Stelle eine kritische Betrachtung angebracht. Trotz der offenkundigen Relevanz der Bildungsberatung fehlt es in der Bundesrepublik Deutschland an einheitlichen, übergeordneten Beratungskonzepten, die in allen Bundesländern Anwendung finden. Diese Situation führt zu einer fragmentierten Landschaft von Beratungsansätzen, die von Bundesland zu Bundesland variieren können. Diese Diversität könnte einerseits als Ausdruck föderaler Bildungshoheit und Anpassung an lokale Bedürfnisse verstanden werden, birgt jedoch andererseits das Risiko einer ungleichen Qualität und Verfügbarkeit von Beratungsleistungen.

Es ist wichtig zu betonen, dass die Abwesenheit von bundeseinheitlichen Beratungskonzepten zu einer Variabilität in der Implementierung und Ausführung der Beratungspraxis führt. Diese Variabilität kann signifikante Auswirkungen auf die Chancengleichheit und den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildungsberatung für Schüler:innen haben. Somit ergibt sich eine Notwendigkeit zur kritischen Reflexion und Diskussion über die Entwicklung und Implementierung von standardisierten, qualitativ hochwertigen Beratungsrichtlinien auf nationaler Ebene, um eine gleichmäßige Bildungsgerechtigkeit und -qualität sicherzustellen.

Die länderspezifische Ausrichtung von Beratungskonzepten stellt zwar eine Anpassung an regionale Gegebenheiten dar, jedoch sollte dies nicht zu Lasten einer kohärenten und effektiven Beratungspraxis gehen. Die Herausforderung liegt daher in der Schaffung eines Gleichgewichts zwischen der Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse und der Gewährleistung einer landesweiten Konsistenz und Qualität in der Bildungsberatung. In diesem Zusammenhang ist eine verstärkte interdisziplinäre und länderübergreifende Zusammenarbeit erforderlich, um Best Practices auszutauschen und gemeinsame Standards zu entwickeln.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden Beratungskonzepte von Sachsen, von Bayern und abschließend von Baden-Württemberg systematisch erörtert.

¹²⁰ VGL. ROHS UND KÄPPLINGER 2004

4.1 Sachsen

In Sachsen verfügt grundsätzlich jede Schule über eine Beratungslehrkraft. Die Beratungslehrer:innen werden von der Schulkonferenz ernannt und verfügen über spezielle Qualifikationen für Beratungsaufgaben, wie die Beratung von Schüler:innen, Eltern sowie Kolleg:innen in verschiedenen Bereichen, darunter Schullaufbahn, Lern- und Leistungsprobleme, Verhaltensschwierigkeiten, und sie bieten Beratung und Aufklärung zu Fragen der Gesundheitsförderung oder Gewalt.¹²¹ Zudem stehen sie für berufs- und studienorientierte Beratung im pädagogischen Kontext bereit.¹²² Die Beratungslehrer:innen werden für die Aufgabe in Anlehnung an „*Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Auswahl, Beauftragung, Berufung und die Tätigkeit der Beratungslehrer an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (VwV Beratungslehrer)*“, Az.: 14-6402.30/106“ qualifiziert.¹²³

Die Verwaltungsvorschrift besagt, dass Beratungslehrer:innen die Verantwortung haben, zusammen mit Schulpsycholog:innen, die Erziehung und Lebensbewältigung der Schüler:innen zu unterstützen. Ihr Hauptziel ist es, die pädagogische Arbeit an der Schule zu fördern, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag bestmöglich umzusetzen. Dabei bleiben die Aufgaben der Klassen- und Fachlehrer:innen sowie der Vertrauenslehrer:innen gemäß dem Schulgesetz unberührt.

Im Rahmen der Auswahl, Beauftragung, Berufung, Qualifizierung und Fortbildung von Beratungslehrer:innen an öffentlichen Schulen in Sachsen werden bestimmte Verfahrensrichtlinien befolgt. Gemäß Abschnitt 2.1.1 des VwV Beratungslehrer vom 4. August 2004 (MBI. SMK S. 355), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 3. Dezember 2021 (SächsABl. SDr. S. S 211), ist an jeder öffentlichen Schule in Sachsen die Berufung einer Beratungslehrkraft vorgesehen.¹²⁴ Grundschulen sind davon ausgenommen.¹²⁵ Dennoch, falls die Größe einer Grundschule dies erfordert, kann eine Berufung erfolgen: die Entscheidung darüber obliegt der Schulleitung.¹²⁶ Für Schulen mit mehr als 500 Schüler:innen besteht die Möglichkeit, eine weitere Beratungslehrkraft zu berufen.¹²⁷ An dieser Stelle kann die Frage gestellt werden, ob eine Beratungslehrkraft

¹²¹ VGL. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: BERATUNGSLEHRERINNEN UND BERATUNGSLEHRER (O.D.). [HTTPS://WWW.BILDUNG.SACHSEN.DE/BERATUNGSLEHRERINNEN-UND-BERATUNGSLEHRER-3970.HTML](https://www.bildung.sachsen.de/beratungslehrerinnen-und-beratungslehrer-3970.html) [10.09.2023]

¹²² EBD.

¹²³ VGL. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: VwV BERATUNGSLEHRER [10.09.2023]

¹²⁴ VGL. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: VwV BERATUNGSLEHRER [10.09.2023]

¹²⁵ EBD.

¹²⁶ EBD.

¹²⁷ EBD.

pro 500 Schüler:innen ausreichend ist. Mehrere bedeutsame Aspekte dieser Statistik bedürfen einer eingehenden Betrachtung.

Erstens könnte argumentiert werden, dass die Festlegung einer Schüler:innenzahl von 500 als Kriterium für die Ernennung einer weiteren Beratungslehrkraft eine willkürliche Schwelle darstellt. Die tatsächlichen Bedürfnisse einer Schule hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, wie beispielsweise dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen, dem Vorhandensein von Schüler:innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen oder der allgemeinen Schulumgebung. Die Anzahl der Schüler:innen allein bietet keine hinreichende Basis, um den tatsächlichen Bedarf an beratender Unterstützung zu bestimmen.

Zweitens könnte diese Regelung zu einer Ungleichverteilung von Ressourcen führen. Kleinere Schulen, die möglicherweise unterhalb der Schwelle von 500 Schüler:innen liegen, könnten ähnlich komplexe Herausforderungen aufweisen, erhalten jedoch nicht die gleiche Unterstützung in Form einer zusätzlichen Beratungslehrkraft. Dies könnte zu einer Verschärfung der Bildungsungleichheit führen, insbesondere in ländlichen oder sozial benachteiligten Gebieten, wo Schulen häufig kleiner sind.

Drittens ist die Effektivität einer zusätzlichen Beratungslehrkraft abhängig von der Qualität der Ausbildung und den verfügbaren Ressourcen zur Durchführung ihrer Arbeit. Die bloße Erhöhung der Anzahl an Beratungslehrkräften garantiert nicht automatisch eine Verbesserung der Beratungsqualität oder eine effektivere Unterstützung der Schüler:innen.

Die Festlegung einer quantitativen Schwelle für die Berufung zusätzlicher Beratungslehrkräfte erscheint somit fraglich. Eine flexible, bedarfsorientierte Zuweisung von Ressourcen könnte eine angemessenere Lösung darstellen, um eine gerechte und effektive Bildungsberatung über verschiedene Schulformen und -größen hinweg zu gewährleisten.

Die Qualifizierung von Beratungslehrer:innen in öffentlichen Schulen des Bundeslandes Sachsen unterliegt einem strukturierten Prozess, der durch das Regionalschulamt des jeweiligen Schulstandorts durchgeführt wird.¹²⁸ Gemäß den vorgegebenen Regularien sind Beratungslehrkräfte dazu angehalten, sich postqualifikatorisch mindestens einmal pro akademischem Jahr durch die Partizipation an einer Supervisions- oder Fallbesprechungsgruppe oder durch den Besuch einer thematisch relevanten Fortbildungsveranstaltung weiterzubilden.¹²⁹ Diese Anforderung dient der

¹²⁸ VGL. SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: BERATUNGSLEHRERINNEN UND BERATUNGSLEHRER [10.09.2023]

¹²⁹ EBD.

kontinuierlichen professionellen Entwicklung und der Sicherstellung einer stets aktuellen fachlichen Expertise.¹³⁰

Die Beratungstätigkeit stellt eine zusätzliche Aufgabe der Beratungslehrkräfte dar, die parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit ausgeführt wird: dafür erhalten sie in der Regel mindestens zwei Anrechnungsstunden à 45 Minuten, die entweder für Beratung und/oder Förderung von Schüler:innen oder für Fortbildung zu nutzen sind.¹³¹

Im VwV Beratungslehrer werden folgende Aufgaben als Kernaufgaben von Beratungslehrkräften in Sachsen hervorgehoben: „*Schullaufbahnberatung [...], individuelle Beratung bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen [...]* [und] *Prävention und Ereignisbewältigung*“¹³². Im Kontext der Schullaufbahnberatung engagieren sich Beratungslehrkräfte aktiv durch die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und bieten umfassende Beratungsdienste für Schüler:innen sowie deren Eltern und pädagogisches Personal an.¹³³ Dies umfasst Aspekte wie die Auswahl der optimalen Schullaufbahn, den Übergang zwischen Bildungseinrichtungen sowie eine unterstützende Rolle in der berufs- und studienorientierten Beratung.¹³⁴

Zudem setzen sich die Lehrkräfte mit bereits erwähnten Störungen im Rahmen ihrer fachlichen Kompetenzen auseinander und bieten Lösungsansätze zur Bewältigung an.¹³⁵ Zu diesem Zweck agieren sie in enger Zusammenarbeit mit Fach- und Klassenlehr:innen, um präventive und lerntherapeutische Maßnahmen zu empfehlen, zu organisieren oder gegebenenfalls selbst durchzuführen.¹³⁶

Der dritte und letzte Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Prävention und Ereignisbewältigung, indem Lehrkräfte aktiv zur Förderung von Gesundheitsbewusstsein oder Suchtprävention beitragen, sowie Unterstützung bei Bewältigung von Ereignissen wie Gewaltvorfällen oder Traumata anbieten.¹³⁷ In diesem Zusammenhang fördern sie schulische Maßnahmen, die auf die Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Auswahl, Beauftragung,

¹³⁰ EBD.

¹³¹ EBD.

¹³² SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. VwV BERATUNGSLEHRER VOM 4. AUGUST 2004 (MBL. SMK S. 355), ZULETZT ENTHALTEN IN DER VERWALTUNGSVORSCHRIFT VOM 3. DEZEMBER 2021 (SÄCHSABL. SDR. S. S 211). [HTTPS://WWW.REVOSAX.SACHSEN.DE/VORSCHRIFT/1225-VwV-BERATUNGSLEHRER#EF](https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1225-VwV-BERATUNGSLEHRER#EF) [10.09.2023]

¹³³ EBD.

¹³⁴ EBD.

¹³⁵ EBD.

¹³⁶ SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS. VwV BERATUNGSLEHRER [10.09.2023]

¹³⁷ EBD.

Berufung und die Tätigkeit der Beratungslehrer:innen an öffentlichen Schulen in Sachsen (VwV Beratungslehrer) hinweisen. Diese Verwaltungsvorschrift legt nahe, dass Beratungslehrkräfte in Sachsen eine wichtige Ressource darstellen, die dazu beiträgt, eine umfassende und unterstützende schulische Umgebung zu gewährleisten.

4.2 Bayern

Weiterhin soll die Handhabung der Beratungstätigkeit in Bayern erläutert werden.

Schulberatung in Bayern ist in der „*Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Schulberatung in Bayern vom 29. Oktober 2001 (KWMBL. I S. 454, StAnz. Nr. 47)*, die zuletzt durch *Bekanntmachung vom 17. März 2023 (BayMBL. Nr. 148) geändert worden ist*“ festgelegt.¹³⁸

Laut der „*Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Schulberatung in Bayern*“ ist Schulberatung ein Teil des Bildungsauftrags von Schulen. Demzufolge liegt die Verantwortung bei Schulen und Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern zu beraten.¹³⁹ Das Ziel solcher Beratungen, durchgeführt durch dafür qualifiziertes Personal: studierte Beratungslehrkräfte sowie Schulpsycholog:innen, ist die Unterstützung sowie ein Beitrag zur Ausbildung von Schüler:innen.¹⁴⁰ Ähnlich wie in Sachsen, liegt der Fokus der Beratungstätigkeit auf vier Bereichen: die Schullaufbahnberatung, die pädagogisch-psychologische Beratung, die Beratung von Schulen und Lehrkräften sowie Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten.¹⁴¹ Während die Aufmerksamkeit der Schullaufbahnberatung und der pädagogisch-psychologischen Beratung den Schüler:innen gilt, könnten die Beratung von Schulen und Lehrkräften sowie die Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten vielmehr als Tätigkeiten betrachtet werden, die den Schwerpunkt auf interne Einrichtungsprozesse und wissenschaftlichen Austauschlegen.

¹³⁸ VGL. BEKANNTMACHUNG DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS ÜBER DIE SCHULBERATUNG IN BAYERN VOM 29. OKTOBER 2001 (17.03.2023) [HTTPS://WWW.GESETZE-BAYERN.DE/CONTENT/DOCUMENT/BAYVV_2230_UK_281/TRUE](https://www.gesetze-bayern.de/content/document/bayvv_2230_uk_281/true) [05.10.2023]

¹³⁹ EBD.

¹⁴⁰ VGL. BEKANNTMACHUNG DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS ÜBER DIE SCHULBERATUNG IN BAYERN [05.10.2023]

¹⁴¹ EBD.

Es ist wichtig zu betonen, dass die Aufgaben von Schulpsycholog:innen in der „*Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Schulberatung in Bayern*“ klar von den Aufgaben von Beratungslehrkräften getrennt sind.

Beratungslehrkräfte sind in Bayern demzufolge in erster Linie Lehrkräfte, die eine spezielle Qualifikation haben und über ein Studium verfügen, das sie zur Beratung von Schüler:innen und Eltern in schulischen Angelegenheiten befähigt. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt auf schulischen Belangen, insbesondere in Bezug auf die Schullaufbahnberatung. Sie helfen Schüler:innen und Eltern bei Fragen zur Aufnahme in Schulen, zur Wahl von Fächern und Kursen sowie zur Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schularten. Darüber hinaus unterstützen sie bei der Entscheidung über schulische Abschlüsse und anderen schulischen Angelegenheiten.¹⁴² Beratungslehrer:innen unterstützen vor allem auf individueller Ebene.

Schulpsycholog:innen in Bayern hingegen sind Lehrkräfte mit einem abgeschlossenen Studium der Psychologie und einer speziellen Ausbildung in Schulpsychologie.¹⁴³ Ihr Fokus liegt auf pädagogisch-psychologischer Beratung und Unterstützung für Schüler:innen in Bezug auf Verhaltens- und emotionale Probleme, Krisenintervention, Lern- und Konzentrationsprobleme sowie spezielle Entwicklungsfragen.¹⁴⁴ Sie können Einzelberatung durchführen, sind jedoch auch in der Lage, Gruppenmaßnahmen zur Förderung geeigneter Lern- und Arbeitsmethoden, sowie zur Konfliktbewältigung und Unterstützung von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen durchzuführen.¹⁴⁵ Schulpsycholog:innen können ebenfalls Lehrer:innen beraten, ohne auf diese Rolle beschränkt zu sein.¹⁴⁶

Eine weitere, höhere Instanz als schulische Beratung in Bayern sind die staatlichen Schulberatungsstellen. Die staatlichen Schulberatungsstellen sind zentrale Beratungseinrichtungen für Schulen in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbezirken. Sie bieten Unterstützung in schulischen Fragen und folgen denselben Aufgabenbereichen wie Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog:innen, vor allem jedoch tragen sie zur Qualitätssicherung der Schulberatung bei.¹⁴⁷ Diese

¹⁴² EBD.

¹⁴³ EBD.

¹⁴⁴ EBD.

¹⁴⁵ VGL. BEKANNTMACHUNG DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS ÜBER DIE SCHULBERATUNG IN BAYERN VOM 29. OKTOBER 2001 [05.10.2023]

¹⁴⁶ EBD.

¹⁴⁷ EBD.

Stellen bestehen aus Beratungslehrkräften, Schulpsycholog:innen und anderen Mitarbeiter:innen, ernannt vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus.¹⁴⁸

4.3 Beratungskonzepte in Baden-Württemberg

Das Beratungskonzept in Baden-Württemberg wurde in den „Richtlinien für die Bildungsberatung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom 13. November 2000 festgelegt.

Diese Verwaltungsvorschrift behandelt die Richtlinien für Bildungsberatung und legt Grundsätze, Ziele sowie Rahmenbedingungen der Bildungsberatung in Baden-Württemberg fest. Aus der Vorschrift wird ersichtlich, dass der Hauptzweck der Bildungsberatung darin besteht, das verfassungsmäßige Recht junger Menschen auf eine ihrem Potenzial entsprechende Ausbildung zu realisieren und ihre Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich zu unterstützen.¹⁴⁹ Diese Aufgaben erfordern qualifizierte Berater:innen, darunter Beratungslehrer:innen an Schulen sowie überörtliche schulpsychologische Beratungsstellen.¹⁵⁰

Beratungslehrer:innen und Schulpsycholog:innen spielen eine Schlüsselrolle bei der Erfüllung von Aufgaben der Bildungsberatung. Die beratenden Lehrkräfte sind speziell ausgebildet und werden von den Oberschulämtern an Schulen bestellt.¹⁵¹ Die Aufgaben der Beratungslehrer:innen umfassen die Unterstützung bei schulischen Entscheidungen, die Beratung zur Fächerwahl, die Hilfe bei der Bewältigung von Schulschwierigkeiten und die Zusammenarbeit mit Berufs- und Studienberater:innen.¹⁵² Die Methode der persönlichen Beratung, insbesondere in Form von Gesprächen, wird als zentrales Instrument der Beratung genannt. Vereinzelt ist der Einsatz von Untersuchungs- und Testverfahren erlaubt.¹⁵³ Darüber hinaus wird klargestellt, dass psychotherapeutische Maßnahmen nicht zu ihren Aufgaben gehören.¹⁵⁴

¹⁴⁸ EBD.

¹⁴⁹ VGL. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: RICHTLINIEN FÜR DIE BILDUNGSBERATUNG VOM 13. NOVEMBER 2000. (13.11.2000) [HTTPS://WWW.LANDESRECHT-BW.DE/BSBW/DOCUMENT/VVBW-VVBW000006628](https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/vvbw-vvbw000006628) [05.10.2023]

¹⁵⁰ EBD.

¹⁵¹ VGL. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: RICHTLINIEN FÜR DIE BILDUNGSBERATUNG VOM 13. NOVEMBER 2000. [05.10.2023]

¹⁵² EBD.

¹⁵³ EBD.

¹⁵⁴ EBD.

Die Schullaufbahnberatung wird im Allgemeinen als ein Teilgebiet der Bildungsberatung verstanden, der sich auf Bildungswege im Schulsystem Baden-Württembergs sowie zur beruflichen Orientierung beschränkt.¹⁵⁵ Das Schulsystem Baden-Württembergs, geprägt von Flexibilität und Durchlässigkeit, ermöglicht Schüler:innen, ihre individuellen Stärken und Interessen zu entfalten.¹⁵⁶ Die Schullaufbahnberatung dient als Grundlage für die persönliche Entfaltung. Bei Fragen zur Schullaufbahn, wie Schulwechsel, Wahl der Schulart oder des Bildungsgangs, Abschlusszielen und beruflichen Orientierung, können sich Schüler:innen und Erziehungsberechtigte neben den Lehrkräften auch an Beratungslehrkräfte oder die schulpsychologische Beratungsstelle wenden. Diese bieten Unterstützung bei Fragen wie der geeigneten Schulart, Fördermöglichkeiten und der Auswahl weiterführender Bildungswege. Die Beratung basiert auf Kenntnissen über Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Bildungswege, schulrechtliche Regelungen und lokale Optionen sowie die potenzielle Anwendung spezieller diagnostischer Methoden wie Verhaltensbeobachtung.¹⁵⁷

Die Beratung bei Schulschwierigkeiten, die als ein zentrales Ziel der Bildungsberatung definiert wird, umfasst ein breites Spektrum an Problematiken. Im Unterschied zur Schullaufbahnberatung, die primär die Weichenstellung in der Bildungskarriere fokussiert, adressiert die Beratung bei Schulschwierigkeiten ein vielfältiges und komplexes Feld. Diese Komplexität ergibt sich aus der Heterogenität der Schulschwierigkeiten, die sich in unterschiedlichen Ursachen und Manifestationen widerspiegeln.

Dieses breite Spektrum an Herausforderungen, denen Lehrkräfte gegenüberstehen, findet auch in der Studie „Das Deutsche Schulbarometer“, durchgeführt im Auftrag der Robert Bosch Stiftung im Juni 2023, eine empirische Bestätigung.

Die Beratung bei Schulschwierigkeiten wird als zweites Ziel der Bildungsberatung genannt. Schulschwierigkeiten, im Gegensatz zur Schullaufbahnberatung, sind ein umfangreicher Begriff, da es unterschiedliche Schulschwierigkeiten mit unterschiedlichen Ursachen gibt. Den Schulschwierigkeiten sind Lern- und Leistungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, Schulangst, Schwierigkeiten im sozialen Bereich oder Konflikte zuzuordnen. Die zunehmende Globalisierung durch Kommunikation sowie globale Verbreitung von sozialen Medien eröffnen nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren. Negative Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit oder Mobbing an Schulen sind nur einige dieser Auswirkungen. *„Jeder sechste Schüler (17,3 Prozent) in Deutsch-*

¹⁵⁵ VGL. ZENTRUM FÜR SCHULQUALITÄT UND LEHRERBILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG: SCHULLAUFBAHNBERATUNG (O.D.) [HTTPS://ZSL-BW.DE/LDE/STARTSEITE/BERATUNG/SCHULLAUFBAHNBERATUNG](https://zsl-bw.de/LDE/STARTSEITE/BERATUNG/SCHULLAUFBAHNBERATUNG) [10.09.2023]

¹⁵⁶ VGL. ZENTRUM FÜR SCHULQUALITÄT UND LEHRERBILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG: SCHULLAUFBAHNBERATUNG [10.09.2023]

land ist einer Studie zufolge von Anfeindungen und Bloßstellungen im Netz betroffen. In absoluten Zahlen seien dies zwei Millionen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, heißt es in der Erhebung des Bündnisses gegen Cybermobbing und der Techniker Krankenkasse, die in Karlsruhe vorgestellt wurde^{158*}, betont Katharina Schuler. Somit lässt sich schlussfolgern, dass das Pensum der Bildungsberatung im Bereich von Schulschwierigkeiten ein großes Spektrum aufweist. Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, wurden im Juni 2023 in einer weiteren Studie erörtert. Die Studie „Das Deutsche Schulbarometer“, durchgeführt im Auftrag der Robert Bosch Stiftung im Juni 2023, bietet eine umfassende Analyse der aktuellen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte¹⁵⁹ an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland konfrontiert sind.¹⁶⁰ Diese Befragung, die sich durch eine offene Fragestellung ohne vordefinierte Antwortmöglichkeiten auszeichnet, ermöglichte es den Lehrkräften, ein breites Spektrum an Herausforderungen zu artikulieren.¹⁶¹ Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Verhaltensweisen der Schüler:innen mit 34% als die vorherrschende Herausforderung wahrgenommen werden.¹⁶² Innerhalb dieser Kategorie werden speziell Verhaltensauffälligkeiten (22%) sowie mangelnde Motivation und Disziplin der Schüler (15%) hervorgehoben.¹⁶³

Ein weiterer signifikanter Befund dieser Studie ist, dass fast ein Drittel der Lehrkräfte (31%) Arbeitsbelastung und Zeitmangel als primäre berufliche Herausforderungen identifizieren.¹⁶⁴ Der Lehrkräftemangel wird ebenfalls von etwa einem Fünftel der Befragten (21%) als bedeutsam erachtet.¹⁶⁵

Darüber hinaus werden Aspekte der Bildungspolitik und Bürokratie von 18% der Lehrkräfte als herausfordernd empfunden. Eine ähnliche Anzahl von Lehrkräften (17%) sieht in der Interaktion mit den Eltern der Schüler eine wesentliche Herausforderung.¹⁶⁶

¹⁵⁷ EBD.

¹⁵⁸ VGL. SCHULER 2020

¹⁵⁹ BUNDESWEIT REPRÄSENTATIVE STICHPROBE VON 1.032 LEHRKRÄFTEN AN ALLGEMEIN- UND BERUFSBILDENDEN SCHULEN; DAVON: 16,2 % AN GRUNDSCHULEN, 28,0 % AN HAUPT-/REAL-/GESAMTSCHULEN, 21,0 % AN GYMNASIEN, 6,5 % AN FÖRDERSCHULEN, 26,6 % AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN, 22,5 %

¹⁶⁰ VGL. ROBERT BOSCH STIFTUNG: DAS DEUTSCHE SCHULBAROMETER: AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE. ERGEBNISSE EINER BEFRAGUNG VON LEHRKRÄFTEN ALLGEMEIN- UND BERUFSBILDENDER SCHULEN (JUNI 2023) [HTTPS://DEUTSCHES-SCHULPORTAL.DE/DEUTSCHES-SCHULBAROMETER/#JUNI-2023](https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/#juni-2023) [10.12.2023]

¹⁶¹ EBD.

¹⁶² EBD.

¹⁶³ VGL. ROBERT BOSCH STIFTUNG: DAS DEUTSCHE SCHULBAROMETER: AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE. ERGEBNISSE EINER BEFRAGUNG VON LEHRKRÄFTEN ALLGEMEIN- UND BERUFSBILDENDER SCHULEN [10.12.2023]

¹⁶⁴ EBD.

¹⁶⁵ EBD.

¹⁶⁶ EBD.

Leistungsunterschiede und die Überforderung der Schüler:innen werden von 14% der Befragten als eine der größten Herausforderungen genannt.¹⁶⁷ Gleichfalls identifizieren 14% der Lehrkräfte Digitalisierung als eine zentrale Herausforderung.¹⁶⁸

Weitere relevante Themen, die in der Studie Erwähnung finden, sind die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Unterrichten in großen und/oder heterogenen Klassen. Hierbei werden Integration (11%), Lernrückstände (7%), Inklusion (5%) sowie der Mangel an Sozialarbeitern, Förderpädagogen oder Schulpsychologen (7%) als spezifische Herausforderungen genannt.¹⁶⁹

Diese Studienergebnisse liefern wichtige Einblicke in die vielschichtigen und interdependenten Herausforderungen, die Lehrkräfte in der heutigen Bildungslandschaft bewältigen müssen. Sie unterstreichen die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung und adressieren die Bedeutung einer adäquaten Unterstützung und Ressourcenausstattung im Bildungsbereich.

Weiterhin wird über die Ausbildung von Beratungslehrer:innen aufgeklärt. Diese ist ein wesentlicher Schritt in ihrer Vorbereitung auf die vielfältigen Beratungsaufgaben, die sie im schulischen Umfeld wahrnehmen werden. Diese Ausbildung besteht aus verschiedenen Kursen, die von den Oberschulämtern organisiert werden. Um die Qualität der Beratung sicherzustellen, schließt die Ausbildung mit einer Abschlussprüfung ab, die von den Oberschulämtern durchgeführt wird.¹⁷⁰

Die Abschlussprüfung setzt sich aus zwei Hauptkomponenten zusammen: der Fallbearbeitung und der Bewertung der Leistungen während der einjährigen Ausbildungszeit.¹⁷¹ Die Fallbearbeitung ist eine entscheidende Prüfungskomponente, bei der die Fähigkeit der angehenden Beratungslehrer:innen zur eigenständigen Bearbeitung von Fallstudien im Bereich der Schullaufbahnberatung und der Beratung bei Schulschwierigkeiten getestet wird.¹⁷² Darüber hinaus werden die Leistungen der angehenden Beratungslehrer:innen während ihrer einjährigen Ausbildung bewertet.¹⁷³ Schließlich, nach einer erfolgreichen halbjährigen Probezeit, wird eine formelle Bestellung zur Beratungslehrkraft durch das Oberschulamt vorgenommen.¹⁷⁴

¹⁶⁷ EBD.

¹⁶⁸ EBD.

¹⁶⁹ EBD.

¹⁷⁰ VGL. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: RICHTLINIEN FÜR DIE BILDUNGSBERATUNG VOM 13. NOVEMBER 2000 [05.10.2023]

¹⁷¹ VGL. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: RICHTLINIEN FÜR DIE BILDUNGSBERATUNG VOM 13. NOVEMBER 2000 [05.10.2023]

¹⁷² EBD.

¹⁷³ EBD.

¹⁷⁴ EBD.

Auch Schulpsychologische Beratungsstellen werden in der Vorschrift thematisiert. Diese Beratungsstellen sind ein Teil des Oberschulamts. Die Beratungsaufgaben in solchen Institutionen werden von Diplom-Psycholog:innen durchgeführt, die zusätzlich über pädagogische Qualifikationen oder erzieherische Erfahrung verfügen.¹⁷⁵

Die Hauptaufgaben dieser Schulpsycholog:innen bestehen darin, Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensproblemen zu helfen.¹⁷⁶ Sie tragen zur Lösung von Verhaltensauffälligkeiten bei und unterstützen in schulinternen Konfliktsituationen.¹⁷⁷ Darüber hinaus sind sie in die Lehrer:innenfortbildung eingebunden, entwickeln Untersuchungs- und Beratungsmethoden und beteiligen sich an Schulversuchen.¹⁷⁸

Das vorletzte Kapitel der „Richtlinien für die Bildungsberatung“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport behandelt formale Rahmenbedingungen der Bildungsberatung, darunter fallen die Einwilligung der Berechtigten, Vertraulichkeit und die Behandlung von Unterlagen.

Die Einwilligung der Erziehungsberechtigten ist in den Fällen, in denen Schüler:innen aufgrund von Rechtsvorschriften zu Untersuchungen verpflichtet sind, nicht erforderlich.¹⁷⁹ In anderen Fällen müssen die Erziehungsberechtigten oder volljährigen Schüler:innen ihre schriftliche Zustimmung zur Teilnahme an Untersuchungen und zur Bekanntgabe der Ergebnisse geben.¹⁸⁰

Die Vertraulichkeit von Informationen wird insbesondere bei psychodiagnostischen Untersuchungen und Beratungen betont.¹⁸¹ Es wird klargestellt, dass solche Aktivitäten in der Regel unter Ausschluss Dritter durchgeführt werden müssen.¹⁸²

Die Behandlung von Unterlagen erfordert die Führung von Aufzeichnungen über die Beratungstätigkeit, einschließlich Gutachten, Befunde und Empfehlungen.¹⁸³ Diese Unterlagen müssen sicher aufbewahrt und zu bestimmten Zeitpunkten vernichtet werden, wobei die Einhaltung der Datenschutzregelungen gewährleistet werden muss.¹⁸⁴

Abschließend wird die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen beleuchtet.

¹⁷⁵ EBD.

¹⁷⁶ EBD.

¹⁷⁷ EBD.

¹⁷⁸ EBD.

¹⁷⁹ EBD.

¹⁸⁰ VGL. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: RICHTLINIEN FÜR DIE BILDUNGSBERATUNG VOM 13. NOVEMBER 2000 [05.10.2023]

¹⁸¹ EBD.

¹⁸² EBD.

¹⁸³ EBD.

¹⁸⁴ EBD.

Dieser Abschnitt betont die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen den Beratungsfachkräften und anderen Einrichtungen, die an der Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind.¹⁸⁵ Dies umfasst Erziehungsberatungsstellen, Drogenberatungsstellen, Gesundheitsämter, Jugendämter, Berufs- und Studienberatungseinrichtungen sowie Hochschulen und das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.¹⁸⁶

Die Verwaltungsvorschrift bietet einen detaillierten Rahmen für die Bildungsberatung in Baden-Württemberg und legt die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteure fest. Sie betont die Wichtigkeit der Bildungsberatung bei der Unterstützung von Schüler:innen.

4.3.1 Schuleigene Beratungskonzepte in der Grundschule

Die genaue Umsetzung der Bildungsberatung in der Grundschule kann von Schule zu Schule variieren, aber das Ziel bleibt das Gleiche: sicherzustellen, dass Schüler:innen bestmöglich unterstützt werden, um ihr volles Potenzial zu entfalten. Zu diesem Zweck werden interne Konzepte zur Bildungsberatung erstellt. Diese Konzepte sind eng mit den Bildungszielen und den rechtlichen Vorgaben zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg verknüpft. Ein Leitfaden zur Erstellung von schuleigenen Beratungskonzepten in den Grundschulen wurde vom Staatlichen Schulamt Mannheim unter dem Namen „*Ein Leitfaden zur Erstellung eines schuleigenen Beratungskonzeptes in der Grundschule*“ erstellt. Autor:innen des Konzeptes Barbara Ost-Sollors, Dr. Kerstin Wolf, Kathleen Piskol, Karlfried Schicht, Carola Schäffner, Angela Münch, Christina Scheuermann und Christine Winkler-Knieriern haben die Arbeit auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und bewährten Praktiken basiert, um eine effektive pädagogische Beratung und Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern zu garantieren.¹⁸⁷ Die Autor:innen betonen, dass das Ziel darin besteht, eine belastbare Partnerschaft in der Erziehung und Bildung zwischen Schule und Elternhaus zu etablieren.¹⁸⁸ Dazu wird die Entwicklung eines schuleigenen Beratungskonzeptes als unabdingbar betont.¹⁸⁹

Als Grundlage für die Ausgestaltung des schuleigenen Beratungskonzeptes weisen die Autor:innen auf relevante rechtliche Vorgaben: „*Verordnung des Kultusministeriums über die Leistungsbeur-*

¹⁸⁵ EBD.

¹⁸⁶ EBD.

¹⁸⁷ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.)

¹⁸⁸ EBD.

¹⁸⁹ EBD.

*teilung in Grundschulen und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren vom 19.04.2016 (GBl. S.308/2016)“, „Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; Verwaltungsvorschrift vom 04.11.2015 (K.u.U. S. 415/2015); zuletzt geändert am 22.06.2017“ und „Beratungskonzept in der Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Pressestelle, 13.04.2013)“.*¹⁹⁰

Einige Auszüge der „Verordnung des Kultusministeriums über die Leistungsbeurteilung in Grundschulen und sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren vom 19.04.2016 (GBl. S.308/2016)“ bilden den Ausgangspunkt für kompetenzorientierte Rückmeldung während der Lernprozesse.¹⁹¹ Die Vorschrift macht auf Beratungs- und Lernentwicklungsgespräche aufmerksam, die mehreren Zielen folgen sollten, wie regelmäßigen Informationen und Selbsteinschätzung.¹⁹² Dabei werden transparente Kriterien verwendet, um individuelle Fortschritte und das erreichte Kompetenzniveau im Vergleich zu den vorgegebenen Standards darzulegen.¹⁹³

Die Schüler:innen werden altersentsprechend mit Instrumenten zur Selbstbeurteilung vertraut gemacht, um ihre Selbstbeurteilungskompetenz zu stärken.¹⁹⁴

Am Ende der Klasse 1, zum zweiten Schulhalbjahr sowie zum Ende der Klasse 2 wird ein Schulbericht erstellt. Dieser berücksichtigt die individuellen Möglichkeiten des Kindes und nicht die Leistungen anderer Schüler:innen.¹⁹⁵ Es besteht auch die Möglichkeit, den Schulbericht durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch zu ersetzen, das von der Gesamtlehrerkonferenz nach Anhörung des Elternbeirats mit Zustimmung der Schulkonferenz geführt wird.¹⁹⁶

Zum Ende des ersten Schulhalbjahres der Klassen 3 und 4 erhalten die Schüler:innen eine Halbjahresinformation.¹⁹⁷ In Klasse 3 kann diese Halbjahresinformation mit Zustimmung der Schulkonferenz und nach Anhörung des Elternbeirats durch ein dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch ersetzt werden, das ebenfalls mit den Erziehungsberechtigten und den Schüler:innen geführt wird.¹⁹⁸

¹⁹⁰ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.), S. 4F

¹⁹¹ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.)

¹⁹² EBD.

¹⁹³ EBD.

¹⁹⁴ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.)

¹⁹⁵ EBD.

¹⁹⁶ EBD.

¹⁹⁷ EBD.

¹⁹⁸ EBD.

Die Verwaltungsvorschrift „*Aufnahmeverfahren für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten; Orientierungsstufe; Verwaltungsvorschrift vom 04.11.2015 (K.u.U. S. 415/2015); zuletzt geändert am 22.06.2017*“ lenkt den Blick auf den Prozess des Aufnahmeverfahrens für die auf der Grundschule aufbauenden Schularten und die dazugehörige Bildungsberatung. Die Beratung in der Grundschule ist als kontinuierlicher und verlässlicher Informations- und Beratungsprozess für die Erziehungsberechtigten konzipiert.¹⁹⁹ Jährlich findet mindestens ein verbindliches Gespräch über den Lern- und Entwicklungsstand statt, basierend auf umfassenden Lern- und Entwicklungsdokumentationen, kompetenzbasierten Berichten, Präsentationen, Portfolios, praktischen Arbeiten und Lerntagebüchern.²⁰⁰

Darüber hinaus gibt es jährliche Informationsangebote zur Lern- und Entwicklungsberatung in der Grundschule sowie eine Informationsveranstaltung der Grundschule für die Erziehungsberechtigten der Schüler:innen der vierten Klassen.²⁰¹

In Klasse 4 erfolgt ein dokumentiertes Informations- und Beratungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten, bevor die Grundschulempfehlung erstellt wird.²⁰² Zusätzlich wird eine pädagogisch-psychologische Beratung der Erziehungsberechtigten während der gesamten Schulzeit angeboten, sowohl durch die Beratungslehrkräfte als auch durch die Schulpsychologische Beratungsstelle, insbesondere im Rahmen des Besonderen Beratungsverfahrens.²⁰³

Als dritte, wichtige Verwaltungsvorschrift wird „*Beratungskonzept in der Grundschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Pressestelle, 13.04.2013*“ aufgeführt. Das Beratungskonzept in der Grundschule, wie es im Jahr 2013 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg festgelegt wurde, basiert auf einem Drei-Säulen Modell der Beratung²⁰⁴:

¹⁹⁹ EBD.

²⁰⁰ EBD.

²⁰¹ EBD.

²⁰² VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.)

²⁰³ EBD.

²⁰⁴ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.); MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: BERATUNGSKONZEPT IN DER GRUNDSCHULE (13.04.2013) [HTTPS://WWW.BADEN-WUERTEMBERG.DE/FILEADMIN/REDAKTION/DATEIEN/REMOTE/KM/2013_04_15_BERATUNGSKONZEPT_GRUNDSCHULE.PDF](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/remote/km/2013_04_15_beratungskonzept_grundschule.pdf) [05.10.2023]

- I. Säule 1 beinhaltet die individuelle Beratung der Erziehungsberechtigten, die von Anfang an durch die Klassen- und gegebenenfalls die Fachlehrkraft kontinuierlich und verlässlich erfolgt.²⁰⁵ Während der gesamten Grundschulzeit ist mindestens ein verbindliches Gespräch vorgesehen, welches auf umfangreichen Lern- und Entwicklungsdokumentationen basiert.²⁰⁶
- II. Säule 2 umfasst verschiedene Beratungs- und Informationsangebote, darunter eine Informationsveranstaltung speziell für die Erziehungsberechtigten der vierten Klasse sowie jährliche Informationsangebote zur Lern- und Entwicklungsberatung.²⁰⁷
- III. Säule 3 ergänzt das Beratungssystem durch zusätzliche Beratung durch ausgebildete Lehrkräfte.²⁰⁸ Diese Beratung findet während der gesamten Grundschulzeit statt und wird insbesondere im Rahmen des Besonderen Beratungsverfahrens in Klasse 4 intensiviert.²⁰⁹

Ost-Sollors et al. Präsentieren die Beratungskonzepte der Bildungswerkstatt Schönbrunn, der Hirschacker Grundschule in Schwetzingen, der Grundschule Walldürn und der Turmschule Leimen als Beispiele, anhand derer aufbauend neue Beratungskonzepte in Grundschulen entwickelt werden könnten.²¹⁰ Die Kontaktdaten dieser Konsultationsschulen im Bereich des Staatlichen Schulamts Mannheim werden aufgeführt, um Schulen, die ihr Beratungskonzept entwickeln oder verbessern möchten, die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme zu geben.²¹¹

4.4 Zusammenfassung

In den Unterkapiteln des vierten Kapitels wurden die Beratungskonzepte in den Bundesländern Sachsen, Bayern und Baden-Württemberg im Kontext des Bildungswesens erörtert.

²⁰⁵ EBD.

²⁰⁶ EBD.

²⁰⁷ EBD.

²⁰⁸ EBD.

²⁰⁹ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.); MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT LAND BADEN-WÜRTTEMBERG: BERATUNGSKONZEPT IN DER GRUNDSCHULE (13.04.2023) [HTTPS://WWW.BADEN-WUERTEMBERG.DE/FILEADMIN/REDAKTION/DATEIEN/REMOTE/KM/2013_04_15_BERATUNGSKONZEPT_GRUNDSCHULE.PDF](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/remote/km/2013_04_15_beratungskonzept_grundschule.pdf) [05.10.2023]

²¹⁰ VGL. OST-SOLLORS ET AL. (O.J.)

In Sachsen wird an jeder Schule die Position einer Beratungslehrkraft vorgehalten. Diese Lehrkräfte sind speziell ausgebildet und übernehmen ein breites Spektrum an Beratungsaufgaben, von der Schullaufbahnberatung bis hin zur Unterstützung bei Lern- und Verhaltensproblemen. Die Vorgabe, dass eine zusätzliche Beratungslehrkraft erst ab einer Schüler:innenzahl von 500 eingesetzt wird, kann jedoch kritisch hinterfragt werden. Diese Regelung scheint einerseits willkürlich und könnte andererseits dazu führen, dass Schulen mit weniger als 500 Schülern, die möglicherweise ähnlich komplexe Beratungsbedürfnisse haben, unterversorgt bleiben. Dies könnte vor allem in ländlichen oder sozial benachteiligten Gebieten problematisch sein.

Das bayerische Beratungskonzept sieht eine Trennung der Aufgaben von Beratungslehrkräften und Schulpsycholog:innen vor. Während Beratungslehrkräfte hauptsächlich für die Schullaufbahnberatung zuständig sind, übernehmen Schulpsycholog:innen die pädagogisch-psychologische Beratung. Diese klare Trennung der Aufgabenbereiche könnte zu einer effizienteren und zielgerichteteren Beratung führen. Allerdings könnte diese strikte Aufgabenteilung auch eine Flexibilität im Umgang mit komplexen Fällen einschränken, die möglicherweise eine interdisziplinäre Herangehensweise erfordern.

Die Richtlinien für die Bildungsberatung in Baden-Württemberg betonen das Recht junger Menschen auf eine ihrem Potenzial entsprechende Ausbildung. Die Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog:innen spielen auch hier eine zentrale Rolle. Jedoch könnte die Umsetzung dieser anspruchsvollen Ziele durch die tatsächlichen Gegebenheiten an den Schulen, wie etwa Ressourcenknappheit oder unzureichende Qualifikationen, limitiert sein. Des Weiteren bedarf die Schwerpunktsetzung der Beratung auf individuelle Schulschwierigkeiten und Schullaufbahnentscheidungen einer Ergänzung um präventive und systemische Ansätze, um eine umfassende Förderung der Schüler:innen zu garantieren.

Insgesamt lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den Beratungskonzepten der drei Bundesländer feststellen. Jedes Konzept zeigt spezifische Stärken und Schwächen, die im Hinblick auf die Anforderungen einer modernen und gerechten Bildungslandschaft bewertet werden müssen. Die Vergleiche verdeutlichen, dass jedes Bundesland eigene Schwerpunkte und Herangehensweisen in der Bildungsberatung verfolgt, die sich auf die Qualität und Verfügbarkeit der Beratungsangebote auswirken. Dies wirft die Frage auf, inwiefern eine stärkere Stan-

²¹¹ EBD.

standardisierung und eine gleichmäßige Verteilung von Ressourcen und Kompetenzen auf Bundesebene notwendig wären, um eine konsistente und gerechte Beratungslandschaft in Deutschland zu gewährleisten.

5 Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Masterarbeit markiert den Übergang von theoretischen Überlegungen zur praktischen Anwendung und stellt somit einen entscheidenden Abschnitt im Forschungsprozess dar. Im Zentrum steht die detaillierte Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage, welche durch die Anwendung spezifischer Forschungsmethoden beantwortet werden soll. Diese Arbeit konzentriert sich dabei insbesondere auf das Interview als qualitative Forschungsmethode, um ein tieferes Verständnis der untersuchten Phänomene zu erlangen und nuancierte Einsichten in die subjektiven Perspektiven der Beteiligten zu gewinnen.

In diesem Kontext wird zunächst der Forschungsprozess in seiner Gesamtheit skizziert, beginnend mit der Formulierung der Forschungsfrage, die sich aus der kritischen Analyse des aktuellen Forschungsstands ergibt. Anschließend wird die Forschungsmethodik eingehend erörtert. Hierbei wird auf die Auswahlkriterien für das Interview als Methode eingegangen, die methodologischen Überlegungen dahinter erläutert und die konkrete Umsetzung in der Studie dargestellt. Dies umfasst sowohl die Entwicklung des Interviewleitfadens als auch die Auswahl der Teilnehmer:innen, die Durchführung der Interviews und die anschließende Datenanalyse.

Abschließend zielt dieser empirische Teil darauf ab, durch eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses und eine reflektierte Anwendung der Methodik, die Glaubwürdigkeit und Validität der Forschungsergebnisse zu sichern. Dadurch wird versucht, einen bedeutenden Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs in dem entsprechenden Forschungsfeld zu leisten.

5.1 Forschungsprozess und Forschungsfrage

In der wissenschaftlichen Forschung stellen empirische und analytische Untersuchungen zwei grundlegende, jedoch unterschiedliche Ansätze dar, deren Methodologien, Datenerhebungstechniken und Ziele sich deutlich voneinander abheben. Diese Divergenz spiegelt sich in ihren jewei-

ligen Herangehensweisen, der Analyse von Daten sowie in der Art der Schlussfolgerungen wider, die durch sie ermöglicht werden.

Empirische Untersuchungen zeichnen sich durch ihre Grundlage in der Beobachtung und Sammlung von Daten aus der realen Welt aus.²¹² Diese Art der Forschung stützt sich auf messbare und beobachtbare Evidenz, um Hypothesen zu testen oder neue Erkenntnisse zu generieren.²¹³ Die Datenerhebung erfolgt dabei durch Experimente, Umfragen, Beobachtungen, Fragebögen oder Interviews, wobei die gesammelten Daten entweder quantitativer oder qualitativer Natur sein können. Das Hauptziel empirischer Forschung besteht darin, kausale Zusammenhänge zu untersuchen, Muster zu identifizieren, Theorien zu überprüfen oder neue Theorien zu entwickeln. Die Forschungsfragen sollten unter Berücksichtigung der ausgewählten Methodologie, der Erhebungsinstrumente, der Datenerhebungsmethoden, der regelgeleiteten Datenauswertung und der Interpretation der Untersuchungsergebnisse beantwortet werden.²¹⁴ Abschließend wird die Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage dokumentiert und das methodische Vorgehen detailliert beschrieben. Dies ist insbesondere in der empirischen Forschung von entscheidender Bedeutung, da es zur Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse beiträgt.²¹⁵

Im Gegensatz dazu fokussieren sich analytische Untersuchungen auf die systematische Zerlegung eines komplexen Themas oder Textes, um ein besseres Verständnis zu erlangen. Diese Forschungsart konzentriert sich auf die Interpretation, Kritik und theoretische Analyse existierender Informationen oder Ideen.²¹⁶ Analytische Forschung nutzt existierende Daten, Literatur, Dokumente oder theoretische Rahmenwerke und wendet logische Argumentation sowie kritisches Denken an, um Schlussfolgerungen zu ziehen. Ihr Ziel ist es, tiefere Einsichten in ein Thema zu gewinnen, Konzepte zu erklären, theoretische Rahmen zu bewerten oder neue theoretische Ansätze zu entwickeln.

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Ziel, eine eingehende Analyse schulischer Beratungstätigkeiten durchzuführen und dabei die Perspektiven sowie Erfahrungen von Beratungslehrkräften zu berücksichtigen. Die Untersuchung basiert auf persönlichen Interviews, die durch einen eigens erstellten Fragebogen strukturiert wurden. Der Fokus liegt dabei auf der Ergründung von Chan-

²¹² VGL. MAYER 2013

²¹³ VGL. CRESWELL 2014

²¹⁴ VGL. ROOS UND LEUTWYLER 2017

²¹⁵ EBD.

²¹⁶ VGL BRYMAN 2016

cen und Grenzen der Beratungsarbeit in schulischen Kontexten aus der Sicht von Beratungslehrkräften.

Im methodischen Vorgehen wurden Beratungslehrkräfte unterschiedlicher Schulen gezielt zu Aspekten ihrer täglichen Praxis befragt. Der entwickelte Fragebogen diente als Grundlage für die Interviews, in denen spezifische Fragen zu Aufgabenbereichen, Arbeitsstrukturen und Kooperationen gestellt wurden. Die vorliegende Zusammenfassung orientiert sich an der Kategorisierung und Zusammenführung der Antworten zu jeder einzelnen Frage, um einen klaren Überblick über die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten zu gewährleisten.

Die Fragestellung der Masterarbeit „Beratung in der Schule – Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften“ bildet den Rahmen für die Interviews, wodurch gezielt auf zentrale Aspekte eingegangen wird.

Jeder Abschnitt der Zusammenfassung beleuchtet spezifische Fragen des Fragebogens, wodurch ein umfassendes Bild verschiedener Bereiche schulischer Beratung entsteht.

Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse werden kompakt präsentiert und dienen als Ausgangspunkt für eine umfassende Diskussion und die Ableitung von Handlungsempfehlungen. Das Ziel ist es, einen Beitrag zur fortlaufenden Professionalisierung schulischer Beratungsdienste zu leisten, indem Chancen optimiert und Grenzen adressiert werden.

5.2 Forschungsmethodik

Im Weiteren wird das methodische Vorgehen der Forschungsarbeit näher erläutert. Insbesondere wird die Anwendung des Interviews als qualitative Forschungsmethode eingehend beleuchtet. Das Ziel dieses Kapitels ist es, nicht nur die theoretischen Grundlagen und charakteristischen Merkmale des Interviews zu erläutern, sondern auch dessen Anwendungskontext in dem empirischen Teil dieser Masterarbeit präzise zu umreißen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die methodologische Begründung der Wahl des Interviews als Forschungsinstrument gelegt, gefolgt von einer detaillierten Darstellung des Prozesses der Datenerhebung und -auswertung. Durch eine kritische Reflexion der methodischen Herangehensweise soll zudem die Validität und Reliabilität der gewonnenen Erkenntnisse gewährleistet und transparent gemacht werden. Dieses Kapitel bildet somit das methodische Fundament der Datenerhebung und trägt entscheidend dazu bei, die Glaubwürdigkeit und wissenschaftliche Strenge der Forschungsergebnisse zu unterstreichen.

5.3 Das Interview als qualitative Datenerhebungsmethode

„Das Interview gilt nach wie vor als Königsdisziplin der empirischen Sozialforschung [...]“²¹⁷, betont Prof. Dr. Markus Pohlmann. Das Interview als Forschungsmethodik in der qualitativen Forschung ist eine essentielle Technik, die es ermöglicht, tiefgreifende Einblicke in die subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen von Akteur:innen innerhalb eines spezifischen Kontextes zu erlangen.²¹⁸ Diese Methode wird vornehmlich in den Sozialwissenschaften eingesetzt, um ein detailliertes Verständnis über individuelle und kollektive Verhaltensmuster und Perspektiven zu erhalten.²¹⁹

Insbesondere qualitative Interviews erweisen sich als essenziell, da sie an eine alltägliche Praxis – das Führen von Gesprächen – anknüpfen und das Ziel verfolgen, Informationen von der befragten Person zu erhalten.²²⁰ Die Adaptation dieses im Alltag bewährten Instruments für wissenschaftliche Zwecke bietet sich daher an und verspricht aufschlussreiche Ergebnisse. Der Gebrauch von Interviews in der wissenschaftlichen Forschung ermöglicht es, komplexe soziale Dynamiken zu erfassen und ein tiefes Verständnis für die subjektiven Erfahrungen und Interpretationen der beteiligten Individuen zu entwickeln.²²¹

Das Interview als ein vielseitiges und flexibles Instrument in der Forschung eignet sich für eine breite Palette von Sachverhalten und kann auf unterschiedliche Weisen angewendet werden. Interviews manifestieren sich in verschiedenen Formen, die jeweils an spezifische Forschungsziele und -kontexte angepasst sind. Die Auswahl einer bestimmten Interviewform ist ein entscheidender Schritt und sollte auf Basis der Forschungsfrage und der Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstands erfolgen. In der qualitativen Forschungsmethodik nimmt das direkte Interview eine zentrale Stellung ein, da es auf dem Prinzip der unmittelbaren, physischen Präsenz der interagierenden Personen basiert.²²² Diese direkte Interaktion ist von hoher Relevanz, da sie eine möglichst „natürliche“ und ungestörte Kommunikationssituation begünstigt.²²³ Obwohl die Durchführung von Interviews auch telefonisch oder über Online-Plattformen möglich ist, erweist sich die physische Anwesenheit der Gesprächspartner:innen häufig als vorteilhaft, so Pohlmann.²²⁴ Dies liegt insbesondere daran, dass die räumliche Nähe eine tiefere Ebene der interpersonalen Kom-

²¹⁷ POHLMANN 2022, S. 207

²¹⁸ VGL. POHLMANN 2022

²¹⁹ VGL. POHLMANN 2022

²²⁰ VGL. POHLMANN 2022; VGL. HELFFERICH 2011

²²¹ VGL. POHLMANN 2022

²²² EBD

²²³ EBD.

²²⁴ EBD.

munikation und Interaktion ermöglicht, was für die Qualität und Tiefe der qualitativen Daten entscheidend sein kann.²²⁵

In der wissenschaftlichen Methodik der qualitativen Sozialforschung erfolgt eine differenzierte Kategorisierung von Interviews basierend auf verschiedenen Parametern. Einer dieser Parameter ist der Grad der Strukturierung, der eine Einteilung in strukturierte bzw. standardisierte, halbstrukturierte bzw. teilstrukturierte oder halboffene und unstrukturierte bzw. offene Interviews ermöglicht. Ein weiteres wesentliches Kriterium zur Differenzierung von Interviewformen ist die Anzahl der befragten Personen. Diese Klassifizierung reflektiert die Bandbreite an methodischen Ansätzen, die in der empirischen Sozialforschung Anwendung finden und ermöglicht eine präzise Abstimmung der Interviewtechnik auf die spezifischen Forschungsziele und -fragen. Daraus ergeben sich folgende Arten von Interviews:

- I. *Strukturierte Interviews*, geprägt durch einen festgelegten Fragenkatalog, sind vor allem in quantitativen Forschungsansätzen verbreitet. Sie ermöglichen eine effiziente Datenerhebung und -analyse, können jedoch die Tiefe und Differenziertheit der Antworten beschränken.²²⁶ Diese Form der Datenerhebung ist besonders vorteilhaft, wenn es um die Vergleichbarkeit und statistische Auswertung der Daten geht.
- II. *Halbstrukturierte Interviews* bieten eine größere Flexibilität, indem sie vorbereitete Leitfragen mit der Möglichkeit kombinieren, auf emergente Themen einzugehen.²²⁷ Diese Balance zwischen Struktur und Offenheit macht sie besonders geeignet für qualitative Forschungsdesigns, die auf tiefgreifende Einblicke in individuelle Perspektiven abzielen.
- III. *Unstrukturierte Interviews* oder Tiefeninterviews hingegen sind durch ihre offene und flexible Struktur gekennzeichnet, welche den Befragten erlaubt, ihre Erfahrungen und Meinungen frei zu äußern.²²⁸ Sie eignen sich besonders für explorative Studien, in denen ein umfassendes Verständnis der Teilnehmer:innenperspektiven angestrebt wird.
- IV. *Gruppeninterviews*, oft in Form von Fokusgruppen durchgeführt, nutzen die Dynamik der Gruppeninteraktion, um Daten zu generieren.²²⁹ Diese Technik ist effektiv, um eine Vielzahl von Meinungen zu einem Thema zu erfassen, allerdings können Gruppendynamiken die Interpretation der Daten beeinflussen.

²²⁵ VGL. POHLMANN 2022

²²⁶ VGL. MAYER 2013

²²⁷ VGL. FLICK 2017

²²⁸ VGL. LAMNEK 2010

²²⁹ VGL. KRUEGER UND CASEY 2015

- V. *Expert:inneninterviews* zielen darauf ab, spezialisiertes Wissen zu sammeln und werden häufig in Fachbereichen eingesetzt, in denen tiefgehendes Fachwissen erforderlich ist.²³⁰ Die Struktur dieser Interviews kann variieren, abhängig davon, wie strukturiert oder offen das Gespräch geführt wird.
- VI. Mit dem Fortschritt digitaler Technologien haben sich *Telefon- und Online-Interviews* als praktikable Alternativen etabliert, die eine größere geografische Reichweite ermöglichen.²³¹ Sie bieten Bequemlichkeit und Kosteneffizienz, können jedoch Herausforderungen in Bezug auf die Interaktionstiefe und nonverbale Kommunikation mit sich bringen.
- VII. *Narrative Interviews*, die sich auf persönliche Geschichten und Erfahrungen fokussieren, sind besonders wertvoll, um Lebensgeschichten oder tiefgreifende individuelle Erlebnisse zu untersuchen.²³² Sie bieten einen einzigartigen Einblick in die persönlichen Perspektiven der Teilnehmer:innen.

Die Datengenerierung erfolgt basierend auf Textmaterialien, die aus spezifischen Kontexten hervorgehen, insbesondere aus qualitativen Interviews.²³³ Diese Texte repräsentieren Transkriptionen verbaler Narrationen oder Aussagen, die innerhalb einer Interviewsituation konstruiert werden.²³⁴ Ein wesentliches Merkmal dieser Textproduktion ist die konstitutive Beteiligung einer zweiten Person, wodurch der Text in einer interaktiven Kommunikationssituation entsteht.²³⁵ Dies differenziert die generierten Texte grundlegend von monologischen Äußerungen oder schriftlichen Notizen.²³⁶ Somit rückt beim Interview der Aspekt der Kommunikation und Interaktion in den Fokus, da die Qualität der qualitativen Daten maßgeblich aus der Qualität dieser Interaktionen abgeleitet wird, woraus das erste fundamentale Prinzip qualitativer Interviews resultiert: „Der Zugang zu dem Sinn der Befragten ergibt sich in einer Kommunikationssituation“²³⁷. Cornelia Helfferich bezeichnet das erste Prinzip „*Kommunikation*“.²³⁸

Das zweite zentrale Prinzip, „*Offenheit*“, betrifft die Gestaltung dieser Kommunikationsprozesse. Es ist essentiell, dass die Interviewten die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Perspektive – die sich

²³⁰ VGL. BOGNER 2005

²³¹ VGL. MISOCH 2015

²³² VGL. SCHÜTZE 2014

²³³ VGL. HELFFERICH 2011

²³⁴ EBD.

²³⁵ EBD.

²³⁶ EBD.

²³⁷ VGL. HELFFERICH 2011, S. 24

²³⁸ VGL. HELFFERICH 2011

von der der Forschenden unterscheiden kann – in einem offenen und unvoreingenommenen Rahmen zu entfalten.²³⁹

Das dritte grundlegende Prinzip, „*Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit*“ betrifft die Positionierung der Erzählenden und der Interviewenden, insbesondere im Umgang mit Aspekten von Vertrautheit und Fremdheit.²⁴⁰ In diesem Kontext bezeichnet der Begriff „Fremdheit“ die Anerkennung und das Bewusstsein um die Differenz sowie die wechselseitige Unvertrautheit der Sinnsysteme zwischen den Interviewer:innen und den Erzählenden.²⁴¹ „Fremdheit“ steht dabei in Opposition zu Begriffen wie „vertraut“, „bereits bekannt“ oder „selbstverständlich“. ²⁴² Die Annahme dieser Fremdheit erfordert, dass eigene, als selbstverständlich wahrgenommene Normalitätskonzepte nicht unhinterfragt auf die Erzählperson übertragen werden.²⁴³

In diesem Zusammenhang ist das vierte Prinzip, „*das Prinzip der Reflexivität*“, von besonderer Bedeutung.²⁴⁴ Dieses Prinzip beinhaltet die Reflexion des eigenen Anteils am Verstehensprozess während des Interviews sowie die Reflexion der Textproduktion im Rahmen des rekonstruktiven Verstehensprozesses während der Interpretation, betont Helfferich.²⁴⁵

Diese Grundprinzipien implizieren zugleich spezifische Kompetenzbereiche für Interviewende.²⁴⁶ Es ist unabdingbar, dass Interviewer:innen sich ihrer Rolle als Kommunikationspartner:innen bewusst sind und eine offene Haltung annehmen.²⁴⁷ Diese Haltung sollte die Steuerung des Interviews nach dem Grundsatz der Offenheit beinhalten.²⁴⁸ Zudem ist es erforderlich, die Fähigkeit zur Distanz im Sinne einer Zurückstellung eigener Interpretationen zu entwickeln, sowie eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit.²⁴⁹ Dies bedeutet insbesondere, dass Interviewer:innen den Text nicht auf Basis ihres eigenen Normalitätsverständnisses aufnehmen und interpretieren, sondern als Ausdruck eines fremden, dem Text inhärenten Normalitätshorizontes, der nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden darf.²⁵⁰

²³⁹ EBD.

²⁴⁰ EBD.

²⁴¹ VGL. HELFFERICH 2011

²⁴² EBD.

²⁴³ EBD.

²⁴⁴ EBD.

²⁴⁵ EBD.

²⁴⁶ EBD.

²⁴⁷ EBD.

²⁴⁸ EBD.

²⁴⁹ EBD.

Für die Erhebung der Daten zum Zweck dieser Masterarbeit wurde die Methode des leitfadengestützten Expert:inneninterviews selektiert, das im folgenden Unterkapitel näher erörtert wird.

5.3.1 Leitfadengestütztes Expert:inneninterview als Grundlage der Datenerhebung

„Experteninterviews sind, wenn wir bei ihrer Bezeichnung ansetzen, also offenbar Interviews, die mit Expertinnen bzw. Experten geführt werden²⁵¹“, so Patrick Heiser. Die Terminologie und Konzeptualisierung von Expert:inneninterviews im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung bedarf einer eingehenden Betrachtung und Definition dessen, was unter einem Experten bzw. einer Expertin zu verstehen ist.²⁵² Innerhalb des methodologischen Diskurses herrscht diesbezüglich keine einheitliche Auffassung.²⁵³ Die Bandbreite der Interpretationen des Expert:innenbegriffs reicht von einem voluntaristischen Ansatz, der jede Person als Expert:in ihrer eigenen Lebenswelt anerkennt, bis hin zu einem wissenssoziologischen Verständnis, das Expertise auf bestimmte Eliten oder Professionen begrenzt.²⁵⁴ Heiser unterscheidet zwischen drei Expert:innenbegriffen:

- i. *Voluntaristischer Expertenbegriff*: Hier wird jeder Mensch als Expert:in des eigenen Lebens betrachtet, der:die über spezifisches Wissen zu bestimmten Sachverhalten verfügt.²⁵⁵
- ii. *Konstruktivistischer Expertenbegriff*: Dieser Ansatz differenziert zwischen Expert:innen und Fachfremden, wobei der Expert:innenstatus auf der Basis von Zertifikaten, Publikationen, Berufsbezeichnungen und ähnlichen Kriterien zugeschrieben wird.²⁵⁶
- iii. *Wissenssoziologischer Expertenbegriff*: Expert:innen besitzen eine spezielle Art von Wissen, welches „komplex integrierte Wissensbestände umfasst und zudem essentiell für die Ausübung eines Berufes ist²⁵⁷“.

Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass Expert:innen als Akteure zu verstehen sind, die über spezifisches Wissen in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich verfügen – sie verfügen über Expert:innenwissen, das nicht zum allgemein geteilten Wissen einer Gesellschaft ge-

²⁵⁰ EBD.

²⁵¹ HEISER 2018, S. 101

²⁵² VGL. HEISER 2018

²⁵³ VGL. HEISER 2018; HELFFERICH 2011

²⁵⁴ VGL. HEISER 2018

²⁵⁵ EBD.

²⁵⁶ EBD.

hört, betont Heiser.²⁵⁷ In Anlehnung an diese inhärente Flexibilität und die kontextabhängige Definition des Begriffes „Expert:in“ erscheint es plausibel, den Expert:innenstatus in Übereinstimmung mit den spezifischen Anforderungen und Zielen der Forschung zu attribuieren, womit eine angemessene und zielgerichtete Auswahl von Interviewpartner:innen gewährleistet ist.

Pohlmann zufolge wird das leitfadengestützte Expert:inneninterview als eine hybride Methode charakterisiert, die sich an der Schnittstelle zwischen standardisierten und qualitativ offenen Ansätzen positioniert.²⁵⁸ Der primäre Fokus dieser Interviewtechnik liegt auf der Akquisition und Analyse besonderer Wissensbestände.²⁵⁹ Obwohl narrative Komponenten, wie die Generierung und Integration von Erzählungen, durchaus eine Rolle in diesem Interviewkontext spielen können, sind sie nicht das primäre Ziel dieser Form der Datenerhebung.²⁶⁰ Vielmehr konzentriert sich das leitfadengestützte Expert:inneninterview darauf, detaillierte und fundierte Beschreibungen von Expert:innen zu spezifischen Sachverhalten, Informationen zu diesen Sachverhalten oder zu Argumentationstexten zu generieren.²⁶¹ Diese Zielsetzung reflektiert die Intention, ein tiefgehendes und präzises Verständnis spezialisierter Wissensgebiete und Perspektiven zu erlangen, das für das jeweilige Forschungsfeld von entscheidender Bedeutung ist.²⁶²

„Das zentrale methodische Instrument zur Durchführung von Experteninterviews ist der sogenannte Interviewleitfaden²⁶³“, definiert Dr. Patrick Heiser. Primär soll der Leitfaden als eine Art kognitiver Stütze fungieren, die sicherstellt, dass während des Interviews alle bedeutsamen Aspekte des Themas abgedeckt werden. Der Leitfaden für das Interview soll so konzipiert werden, dass er sowohl strukturiertes als auch spontanes Erzählen fördert, so Helfferich.²⁶⁴ Helfferich hebt hervor, dass der Grad der Strukturierung eines Leitfadens variabel ist und in Abhängigkeit von der Forschungsfrage, der gewählten Interviewmethode sowie der Erfahrung der interviewführenden Person festgelegt wird.²⁶⁵

Helfferich gibt einen Überblick über die Anforderungen an einen Leitfaden. Der Leitfaden muss in seiner Gesamtheit und in jedem seiner Elemente (einzelne Fragen) die Grundprinzipien der

²⁵⁷ BOGNER UND MENZ 2011 S. 69, ZITIERT NACH HEISER 2018, S. 101

²⁵⁸ VGL. HEISER 2018

²⁵⁹ VGL. POHLMANN 2022

²⁶⁰ EBD.

²⁶¹ EBD.

²⁶² EBD.

²⁶³ EBD.

²⁶⁴ HEISER 2018, S. 103

²⁶⁵ VGL. HELFFERICH 2011

²⁶⁶ EBD.

qualitativen Forschung reflektieren, insbesondere das Prinzip der Offenheit, was der interviewten Person ermöglicht, ihre Perspektiven und Erfahrungen frei zum Ausdruck zu bringen.²⁶⁷

Ein Leitfaden, der zu viele Fragen enthält, kann zu einem unrealistischen Fragenumfang führen, was wiederum dazu führen kann, dass das Interview in ein schnelles und mechanisches Abhaken von Fragen ausartet, was die Möglichkeit für offene und länger andauernde Erzählungen reduziert.²⁶⁸

Der Leitfaden sollte so gestaltet sein, dass er für den:die Interviewer:in leicht zu handhaben ist und dessen:deren Aufmerksamkeit nicht von der Interviewsituation und der erzählenden Person ablenkt.²⁶⁹

Die Gestaltung des Leitfadens sollte dem natürlichen Fluss der Erinnerung oder Argumentation folgen und abrupte Themenwechsel vermeiden.²⁷⁰ Fragen, die langwierige Erklärungen erfordern, sollten an den Anfang gestellt werden, während offene Fragen, die kürzere Antworten erwarten, am Ende positioniert werden können.²⁷¹ Misoch betrachtet die offene Formulierung der Fragen als ein entscheidendes Merkmal eines effektiven Leitfadens, um zu gewährleisten, dass die interviewte Person frei über ihre Erfahrungen, Emotionen und Perspektiven sprechen kann.²⁷²

Während des Interviews sollten Fragen nicht abgelesen werden – stattdessen kann am Ende des Interviews überprüft werden, ob alle relevanten Punkte abgedeckt wurden.²⁷³

Die E-Mail sollte auf den spontan produzierten Erzählungen liegen, was impliziert, dass ein effektiver Leitfaden nicht zu viele Fragen enthalten sollte.²⁷⁴ Um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu erzielen, ist es notwendig, ein ausgewogenes Maß an Struktur mit der Flexibilität zu kombinieren, die Fragestellungen und deren Reihenfolge an die jeweilige Interviewsituation anzupassen.²⁷⁵ Wenn es um den Umfang des Leitfadens geht, empfiehlt Heiser einen bis zu zwei Seiten umfassenden Leitfaden.²⁷⁶

Den letzten Schritt der Durchführung von Interviews stellt die Akquise der Interviewpartner:innen dar. Die Rekrutierung von Expert:innen birgt im Kontext der Befragung eine wesentliche methodische Herausforderung. Diese Phase ist nicht nur aufgrund ihrer praktischen Implikationen von Bedeutung, sondern auch, weil sie einen signifikanten Einfluss auf die Qualität

²⁶⁷ VGL. HELFFERICH 2011

²⁶⁸ EBD.

²⁶⁹ EBD.

²⁷⁰ EBD.

²⁷¹ EBD.

²⁷² VGL. MISOCH 2015

²⁷³ VGL. HELFFERICH 2011

²⁷⁴ EBD.

²⁷⁵ VGL. HEISER 2018; VGL. HELFFERICH 2011

²⁷⁶ VGL. HEISER 2018

der Datensammlung mittels Expert:inneninterviews hat.²⁷⁷ Daher ist es notwendig, die konzeptionellen Kriterien für die Expert:innenauswahl von den praktischen Aspekten der Expert:innenakquise zu differenzieren, betont Robert Kaiser.²⁷⁸ Kaiser verweist auf Jochen Gläser und Grit Laudes und benennt folgende Fragen als Leitlinien und Kriterien zur Auswahl von Expert:innen:

- i. Welche Expert:innen besitzen die für das Forschungsvorhaben relevanten Informationen?²⁷⁹
- ii. Unter diesen, welche sind am qualifiziertesten, um präzise und fundierte Informationen bereitzustellen?²⁸⁰
- iii. Von diesen Expert:innen, wer zeigt die höchste Bereitschaft und Verfügbarkeit, die erforderlichen Informationen zu liefern?²⁸¹

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Auswahl von Expert:innen für die Forschung eng mit der spezifischen Fragestellung verknüpft ist. Dies impliziert, dass die Forschenden bereits über umfassende Kenntnisse bezüglich des Untersuchungsgegenstandes verfügen müssen.²⁸² Es ist essentiell, im Vorfeld zu identifizieren, welche Akteur:innen von Bedeutung sind. Anschließend lässt sich ermitteln, welche dieser potenziellen Expert:innen aufgrund ihrer Position und ihres vermuteten funktionalen Wissens über detaillierte Informationen zum untersuchten Phänomen verfügen.²⁸³ Erst nach dieser Klärung wird die Frage relevant, welche dieser Expert:innen für eine Befragung verfügbar sein könnten.

5.4 Leitfaden für das Expert:inneninterview mit Lehrkräften

Bei der Konzeption des Interviewleitfadens für die vorliegende Datenerhebung wurden die im vorherigen Kapitel dargelegten grundlegenden Prinzipien eines qualitativ guten und eingehenden Leitfadens berücksichtigt.

²⁷⁷ VGL. KAISER 2021

²⁷⁸ EBD.

²⁷⁹ EBD.

²⁸⁰ EBD.

²⁸¹ EBD.

²⁸² EBD.

²⁸³ EBD.

Im Vorfeld sollte die Stichprobe festgelegt werden. In der empirischen Forschung stellt die Selektion der Stichprobe und die Festlegung ihrer Gültigkeit eine substanzielle Herausforderung dar, deren Komplexität oft unterschätzt wird.²⁸⁴

Der konzipierte Leitfaden, bestehend aus insgesamt zwölf Fragen, richtete sich an Lehrer:innen, die in ihrer beruflichen Praxis als Beratungslehrkräfte tätig sind. Als Basis für die Auswahl der Interviewteilnehmenden diente die „Liste der Beratungslehrkräfte an Schulen in Heidelberg und dem Rhein-Neckar-Kreis“, welche im Jahr 2019 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg veröffentlicht wurde. Im Rahmen der Rekrutierung wurden die Beratungslehrkräfte selbst oder ihre jeweiligen Stammschulen kontaktiert, mit der Bitte um Weiterleitung und Teilnahme an einem Interview. Trotz intensiver Bemühungen blieben viele Anfragen unbeantwortet, was möglicherweise auf die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte in der Zeit zwischen den Herbst- und Winterferien zurückzuführen ist. Eine weitere potenzielle Erklärung für die Herausforderungen im Rekrutierungsprozess könnte in der Aktualität der verwendeten „Liste der Beratungslehrkräfte an Schulen in Heidelberg und dem Rhein-Neckar-Kreis“ liegen. Diese Liste wurde zuletzt am 06. März 2019 aktualisiert, was die Möglichkeit eröffnet, dass seitdem Anpassungen in den beruflichen Positionen oder Kontaktdaten der aufgeführten Lehrkräfte eingetreten sein könnten. Derartige Veränderungen könnten die Effektivität der Kontaktierung und folglich die Antwortrate potenziell beeinträchtigt haben.

Schließlich konnten vier Beratungslehrerinnen für die Teilnahme gewonnen werden. Im Vorfeld der Interviews wurden ihnen per E-Mail die Fragen des Leitfadens zur Verfügung gestellt. Dies erfolgte mit der ausdrücklichen Bitte, sich keine vorab formulierten Gedanken zu machen, sondern lediglich, falls gewünscht, zur Vorbereitung und Orientierung auf das bevorstehende Interview den Fragebogen einzusehen. Die Interviews selbst fanden an den Stammschulen der teilnehmenden Lehrkräfte statt.

Die Fragen wurden so konzipiert, dass sie eine Vielzahl von relevanten Themen abdecken, die sowohl die individuellen Erfahrungen als auch die strukturellen Aspekte der Beratungstätigkeit beleuchten. Jede der zwölf Fragen zielt darauf ab, unterschiedliche Facetten der Beratungstätigkeit in der Schule zu erfassen und bietet somit eine umfassende Grundlage für eine detaillierte qualitative Analyse.

²⁸⁴ VGL. HELFFERICH 2011

Der erste Abschnitt des Leitfadens, bestehend aus fünf Fragen (*„Haben Sie eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert?“*, *„Aus welchen Gründen übernehmen Sie die Rolle der Beratung?“*, *„Was ist Ihr Aufgabenbereich und für wen sind Sie zuständig?“*, *„Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?“*, *„Welchen prozentualen Anteil schätzen Sie für die Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht ein?“*), konzentriert sich auf die Ausbildung der Beratungslehrkräfte, deren Alltag und Aufgabenbereiche. Diese Fragen wurden so entworfen, dass sie die interviewten Personen dazu anregen, detailliert über ihren beruflichen Werdegang, ihre Motivation sowie ihren alltäglichen Arbeitskontext und die damit verbundenen Aufgabenbereiche zu reflektieren und zu berichten. Diese Herangehensweise zielt darauf ab, ein umfassendes Verständnis der individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Beratungslehrkräfte zu erlangen und ermöglicht es, die spezifischen Bedingungen ihres Berufsfeldes aus ihrer eigenen Sicht zu erfassen.

Im Rahmen des zweiten Abschnitts, der vier gezielte Fragen umfasst (*„Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie als Beratungslehrkraft in der Beratung?“*, *„Gibt es Hürden bzw. Grenzen für die Beratung und welche sind diese?“*, *„Was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder (bzw. Erwachsenen)?“*, *„Empfinden Sie Ihre Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machen Sie das fest?“*), wird der Schwerpunkt auf die Erkundung der Chancen und Möglichkeiten sowie der Hürden und Grenzen, die mit der Beratungstätigkeit verbunden sind, gelegt. Die interviewten Fachkräfte werden in diesem Kontext dazu aufgefordert, sowohl die Potenziale als auch die Herausforderungen ihrer beratenden Funktionen zu identifizieren und detailliert zu beschreiben.

Im dritten und abschließenden Abschnitt des Interviewleitfadens, bestehend aus drei Fragen (*„Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den Eltern?“*, *„Nützt Ihnen Ihre Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung? Integrieren Sie Beratungsaspekte in den regulären Unterricht?“*, *„Haben Sie Veränderungswünsche in der Zukunft?“*), richtet sich der Fokus auf die eingehende Untersuchung der Rolle der Bildungsberatung innerhalb des Gesamtsystems der Bildungseinrichtung. Zudem werden in diesem Abschnitt die Interaktion und Kooperation mit anderen Fachkräften sowie den Eltern der Schüler:innen thematisiert. Des Weiteren werden die Interviewten dazu angehalten, ihre Perspektiven bezüglich erwünschter Veränderungen und zukünftiger Entwicklungen im Bereich der Bildungsberatung zu artikulieren. Eine solche konzeptionelle Ausrichtung des Leitfadens hat abschließend zum Ziel, ein umfassendes Verständnis der systemischen Einbettung der Bildungsberatung zu erlangen und gleichzeitig die Dynamiken der interprofessionellen Zusammenarbeit so-

wie die Interaktion mit den Eltern zu beleuchten. Dadurch wird ein ganzheitliches Bild der Bildungsberatungslandschaft und ihrer möglichen Entwicklungspfade geschaffen.

Im anschließenden Kapitel erfolgt eine systematische Zusammenfassung und Analyse der aus den Interviews erhaltenen Daten. Diese Darstellung zielt darauf ab, die Kernergebnisse der geführten Gespräche hinsichtlich der untersuchten Themenbereiche zu konsolidieren und einen umfassenden Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse zu bieten. Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, die Vielfalt der Perspektiven und Aussagen der Interviewteilnehmer:innen eingehend zu reflektieren und in den Kontext der Forschungsfragestellung einzuordnen.

5.5 Durchführung und Datenauswertung der Interviews

Dieses Kapitel beinhaltet eine ausführliche Beschreibung der methodischen Schritte und Verfahren, die im Rahmen der Interviews angewendet wurden, sowie der anschließenden systematischen Analyse des gewonnenen Datenmaterials. Es werden sowohl die konkreten Prozesse der Datenerhebung als auch die angewandten Techniken und Strategien zur Auswertung und Interpretation der Interviewdaten beleuchtet. Ziel ist es, Transparenz über den Forschungsprozess zu schaffen und die Grundlage für die nachfolgende Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse zu legen.

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführten Expert:inneninterviews wurden als Einzelinterviews konzipiert und durchgeführt und fanden im Zeitraum vom 14. Dezember 2023 bis zum 15. Dezember 2023 statt. Die Interviews wurden unabhängig voneinander an unterschiedlichen Tagen durchgeführt, mit dem Ziel, ein breites Spektrum individueller Perspektiven zu erfassen. Die Interviews wurden in Umgebungen abgehalten, die den Befragten vertraut waren, um eine direkte und authentische Interaktion zu ermöglichen. Diese Wahl des Intervieworts sollte eine entspannte Atmosphäre schaffen, in der die Befragten ungehindert und frei über ihre Erfahrungen sprechen konnten.

Wie Kaiser betont, ist es für die Durchführung eines erfolgreichen Interviews entscheidend, dass die Forschenden die Kontrolle über den Ablauf des Interviews behalten, ohne dabei den natürlichen Kommunikationsfluss zu stören.²⁸⁵ Demgemäß wurde während der Gespräche darauf geach-

²⁸⁵ VGL. KAISER 2021

tet, den Fokus konsequent auf die relevanten Themenschwerpunkte zu lenken und Abschweifungen von diesen Kernthemen zu minimieren. Dieses Vorgehen diente dazu, adäquate Informationen für die spätere Analyse zu extrahieren.

Alle vier Interviews wurden digital aufgezeichnet. Um eine mögliche Verfälschung der Inhalte durch ein unzureichendes Verständnis Außenstehender zu vermeiden, wurden die digitalen Sprachaufnahmen persönlich von der Verfasserin transkribiert. Im Zuge dieser Transkription wurde eine vereinfachte Form gewählt, bei der Aspekte wie Versprecher und Füllwörter wie „äh“ oder „ehm“ nicht berücksichtigt wurden. Die resultierenden Transkripte wurden so aufbereitet, dass die Expert:innen jeweils als „B“ wie Beratungslehrkraft und die Verfasserin als „I“ wie Interviewerin gekennzeichnet wurden. Aus Gründen des Datenschutzes wurden keine Namen der Befragten veröffentlicht. Die vollständigen transkribierten Interviews sind im Anhang dieser Arbeit einsehbar.

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine systematische Zusammenfassung und Analyse der aus den Interviews gewonnenen Daten. Diese Darstellung zielt darauf ab, die Kernergebnisse der geführten Gespräche hinsichtlich der untersuchten Themenbereiche zu konsolidieren und einen umfassenden Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse zu bieten. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, die Vielfalt der Perspektiven und Aussagen der Interviewteilnehmer:innen eingehend zu reflektieren und in den Kontext der Forschungsfragestellung einzuordnen.

5.6 Zusammenfassung der Interviews und Diskussion der Ergebnisse

Frage 1: Haben Sie eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert?

Alle Befragten haben eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert. Die Ausbildung dauert in der Regel anderthalb Jahre und beinhaltet sowohl theoretische als auch praktische Elemente. Während der Ausbildung haben die Teilnehmerinnen Unterricht, Seminare und Prüfungen absolviert, die von Schulpsychologen durchgeführt wurden. Die Ausbildung bietet einen Tag pro Woche für Schulpsychologie-Seminare, in denen die Teilnehmer mit den Schulpsychologen zusammenarbeiten und relevante Themen besprechen.

Ein häufig genannter Punkt ist die intensive Natur der Ausbildung, die als anspruchsvoll, aber auch als bereichernd und gewinnbringend beschrieben wird. Die Ausbildung ermöglicht es den

Lehrkräften, notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen, um ihre zusätzlichen Aufgaben an der Schule erfolgreich zu bewältigen. Ein weiterer wiederkehrender Aspekt ist die Einarbeitungsphase, die nach der eigentlichen Ausbildung stattfindet und den Lehrkräften ermöglicht, das Gelernte in der Praxis anzuwenden.

Die Teilnehmerinnen haben von der Ausbildung durch Ausschreibungen erfahren, die an den Schulen verteilt werden. Es gibt jedoch einen Auswahlprozess, bei dem Eignungsfaktoren wie Empathie, Kommunikationsfähigkeiten und Gruppeninteraktion eine Rolle spielen. Die Befragten betonen auch die Bedeutung von regelmäßigen Treffen, Fallbesprechungsgruppen, Fort- und Weiterbildungen sowie Netzwerktagen, um den Austausch mit Kolleg:innen und Fachdiensten aufrechtzuerhalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft als anspruchsvoll, jedoch als lohnend und wichtig für die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte angesehen wird.

Frage 2: Aus welchen Gründen übernehmen Sie die Rolle der Beratung?

Die Lehrkräfte entschieden sich aus vielfältigen Gründen für die Übernahme der Beratungsrolle. Ein persönliches Interesse und die Neigung, sich intensiv mit Erwachsenen und Kindern auseinanderzusetzen, werden als positive Aspekte genannt. Ein anderer Grund, die Rolle der Beratung zu übernehmen, ist der ausgeprägte Helferinstinkt und die Fähigkeit, sich intensiv mit einzelnen Fällen zu beschäftigen. Zudem wird die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Zugangs zu den Kindern betont, und der Bedarf an Beratungsdiensten an der Schule wird erkannt.

Eine Beratungslehrkraft sieht ihre Motivation darin, Kindern und Eltern in schwierigen Situationen zu helfen. Der Wunsch, Veränderungen herbeizuführen und Menschen nicht allein mit ihren Überforderungen zu lassen, treibt sie an. Die Vielfalt der Anliegen und die Möglichkeit, positive Veränderungen zu bewirken, sind für diese Lehrkraft persönlich zentrale Antriebskräfte.

Eine weitere Lehrkraft betrachtet die Übernahme der Beratungsrolle als eine Gelegenheit zur Weiterbildung und hebt die Bedeutung von Gesprächsführung in der Lehrerrolle hervor. Besonders am Herzen liegt ihr das Wohlergehen der Kinder, und die Ausbildung zur Beratungslehrkraft ermöglicht es ihr, sich mit Themen zu beschäftigen, die den Schulalltag beeinflussen.

Frage 3: Was ist Ihr Aufgabenbereich und für wen sind Sie zuständig?

Die Beratungslehrkräfte berichten, dass sie eine bedeutende Rolle an Schulen einnehmen und einen breit gefächerten Aufgabenbereich abdecken. Dieser umfasst die Beratung von Schüler:innen, Eltern und Kollegen, die Diagnose und Unterstützung bei schulischen Hürden, die Lösung sozialer Konflikte und die Vermittlung zwischen verschiedenen schulischen Diensten. Zudem sind sie in der Schullaufbahnberatung aktiv und unterstützen bei Übergängen zwischen Schulstufen. Es wurde betont, dass ihre Beratungsarbeit vertraulich, freiwillig und kostenfrei ist. Besonders das Einfühlungsvermögen, die Reflektionsfähigkeit und die Kommunikationskompetenz der Beratungslehrkräfte sind entscheidend. Drei der interviewten Lehrkräfte hoben hervor, dass Beratungslehrkräfte an mehreren Schulen tätig sein können, was eine Herausforderung in der Organisation darstellt. Die Notwendigkeit einer klaren Zuständigkeitsabstimmung wurde ebenfalls deutlich. Zusammenfassend sind die Beratungslehrkräfte vor allem für die individuelle Förderung der Schüler:innen, die Bewältigung von schulischen und sozialen Herausforderungen sowie für die enge Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen verantwortlich. Primär obliegt ihre Zuständigkeit der Beratung von Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen. Die Aufgaben umfassen Themen wie Schulleistungsprobleme, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, Motivationsprobleme, Teilleistungsschwächen, LRS, Dyskalkulie, schulische Ängste, soziale Konflikte, schulische Übergänge, Berufsorientierung sowie allgemeine soziale und emotionale Probleme. Die Beratungslehrkräfte arbeiten eng mit Eltern, Lehrer:innen und dem sonderpädagogischen Dienst zusammen, um eine ganzheitliche Unterstützung für die Schüler:innen zu gewährleisten. Dabei betonen sie die Freiwilligkeit und Vertraulichkeit der Beratungsgespräche. Der Aufgabenbereich umfasst auch Lehrer:innenberatung, wenn Kolleg:innen Unterstützung im Umgang mit bestimmten Schüler:innen benötigen. Die Beratungslehrkräfte geben Einblicke in die Vielfalt und Komplexität ihrer Aufgaben und betonen die Wichtigkeit ihrer Rolle an Schulen als Ansprechpartnerinnen für eine breite Palette von schulischen, sozialen und emotionalen Herausforderungen, um die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft bestmöglich zu unterstützen.

Frage 4: Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?

Die Arbeitsalltage sind nach Aussagen der Beratungslehrkräfte durch eine Vielfalt von Aufgaben geprägt. Neben dem regulären Unterricht haben sie spezielle Beratungszeiten, in denen sie sich intensiver mit den Schüler:innen und Eltern befassen. Dabei legen sie besonderen Wert auf die Flexibilität in der Terminplanung, um den Bedürfnissen der Eltern entgegenzukommen. Der Arbeitsalltag beinhaltet auch die Koordination von Beratungsfällen, die sich über einen längeren

Zeitraum erstrecken können. Hierbei wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der die Diagnose von schulischen und sozialen Problemen, die Erarbeitung von Lösungsstrategien und die Begleitung der Schüler:innen umfasst. Zudem betonen die Beratungslehrkräfte die Bedeutung der Zusammenarbeit mit anderen schulischen Diensten, Lehrer:innen und Eltern. Auch die Vernetzung mit inner- und außerschulischen Unterstützungspersonen sowie die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Fallbesprechungen sind Bestandteile ihres Arbeitsalltags. Es wird deutlich, dass die Beratungslehrkräfte einen anspruchsvollen und abwechslungsreichen Arbeitsalltag haben, der sowohl pädagogische als auch psychologische Komponenten beinhaltet.

Frage 5: Welchen prozentualen Anteil schätzen Sie für die Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht ein?

Die Schätzung des prozentualen Anteils der Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht variiert unter den Befragten. Dabei wird auf die Stundenanrechnung verwiesen, die sich an der Schüler:innenzahl orientiert. Einigkeit herrscht darüber, dass die Beratungslehrkräfte neben den festgelegten Stunden oft mehr Zeit für ihre Aufgaben aufwenden, sei es während des regulären Unterrichts, in den Pausen oder auch außerhalb der Kernarbeitszeit. Die prozentuale Einschätzung bewegt sich zwischen einem Sechstel bis zu einem Siebtel der Arbeitszeit, wobei auch die individuelle Ausgestaltung des Deputats eine Rolle spielt.

Es wird betont, dass die Verfügbarkeit von Beratungslehrkräften an verschiedenen Schulen unterschiedlich ist. Dabei wird die Nähe zur Schule und die Möglichkeit kurzer Wege als vorteilhaft empfunden. Dies reduziert die Notwendigkeit von längeren Anfahrtszeiten und ermöglicht eine effizientere Nutzung der verfügbaren Zeitressourcen, die somit verstärkt für die Beratungsarbeit aufgewendet werden können. Trotz der festgelegten Stundenanrechnung wird in allen Interviews darauf hingewiesen, dass die Beratungstätigkeit oft über diese Zeit hinausgeht und sich in den Gedanken und der Planung der Lehrkräfte fortsetzt.

Frage 6: Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie als Beratungslehrkraft in der Beratung?

Die Chancen und Möglichkeiten, die die interviewten Beratungslehrkräfte in der Beratung sehen, sind vielfältig. Im Folgenden werden diese kategorisiert und unter Benennung von Schlüsselfaktoren erläutert.

Niederschwelliges Hilfsangebot: Die Möglichkeit, als neutrale Person in Anspruch genommen zu werden, ermöglicht den Eltern, offen über ihre Sorgen zu sprechen, ohne Angst vor negativen Auswirkungen auf ihre Kinder.

Schnelle Intervention: Die Beratungslehrkräfte sehen sich als eine schnelle Instanz, um frühzeitig zu erkennen, ob Unterstützung erforderlich ist. Im Vergleich zu langen Wartezeiten bei Psychologen oder Therapeuten können sie rasch eine erste Diagnostik durchführen und entsprechende Maßnahmen einleiten.

Eins-zu-eins-Betreuung: Kinder schätzen die individuelle Betreuung bei Beratungsgesprächen, insbesondere die Eins-zu-eins-Situation, die für sie angenehm ist.

Frühe Erkennung von Problemlagen: Die Fähigkeit, frühzeitig Problemlagen zu erkennen, ermöglicht eine gezielte und diagnostische pädagogisch-psychologische Betrachtung der Situation. Dies umfasst auch die Möglichkeit, Störfelder zu lokalisieren, sei es im familiären Umfeld, der Klassengemeinschaft oder bei der Lehrkraft.

Entlastung für Kolleg:innen: Die Beratungslehrkräfte werden als Entlastung für Kollegen wahrgenommen, die in Unsicherheiten geraten oder sich absichern lassen möchten. Hierbei spielt die breite Ausbildung der Beratungslehrkräfte eine Rolle, die ihnen eine sichere Position im Kollegium verleiht.

Förderung positiver Entwicklungen: Die Beratungslehrkräfte sehen ihre Aufgabe darin, auf unterschiedliche Weisen unterstützend tätig zu werden und positive Entwicklungen zu fördern. Sie sind Ansprechpersonen, Erinnerungen daran, dass es Auswege oder Weitsicht gibt, und bieten Hilfe in verschiedenen Bereichen an.

Kreativität und Flexibilität: Die Vielfalt der Herausforderungen erfordert von den Beratungslehrkräften Kreativität und Flexibilität, um auf die individuellen Bedürfnisse der Ratsuchenden einzugehen.

Vertrauensvolle Atmosphäre: Durch ihre Anwesenheit, auch außerhalb akuter Probleme, schaffen die Beratungslehrkräfte eine vertrauensvolle Atmosphäre für Kinder, Eltern, Kollegen und die Schulleitung.

Frage 7: Gibt es Hürden bzw. Grenzen für die Beratung und welche sind diese?

Die interviewten Beratungslehrkräfte benennen eine Vielzahl an Hürden und Grenzen. Nachfolgend werden diese kategorisiert und unter Benennung von Schlüsselfaktoren erörtert.

Beratungsresistente Menschen und fehlende Elternbereitschaft: Einige Eltern sind beratungsresistent, was die Zusammenarbeit erschwert. Dies äußert sich in der Ablehnung von Empfehlungen und mangelnder Kooperation, was zu Schwierigkeiten bei der Unterstützung der Kinder führt. Die fehlende Bereitschaft einiger Eltern, sich aktiv an der Lösung sozialer und emotionaler Probleme ihrer Kinder zu beteiligen, ist eine gemeinsame Herausforderung.

Strukturelle Hürden an Schulen und Zeit als begrenzender Faktor: An der eigenen Schule sind die strukturellen Voraussetzungen für die Beratung gut, aber dies ist nicht an allen Schulen der Fall. Einige Schulen haben begrenzte Ressourcen und betrachten die Rolle der Beratungslehrer:innen möglicherweise skeptisch. Zeitmangel stellt eine weitere Hürde dar, da Lehrkräfte viele Aufgaben haben und oft wenig Zeit für ausführliche Beratung bleibt.

Kranke Muster und psychologische Herausforderungen: Komplexe medizinisch-psychologische Herausforderungen, wie tiefsitzende kranke Muster, können eine Grenze für die Beratung darstellen. In solchen Fällen ist therapeutische Unterstützung notwendig, die die Beratungslehrkräfte nicht leisten können.

Klare Abgrenzung zur Psychotherapie: Die Beratungslehrkräfte betonen ihre Rolle als Berater:innen und nicht als Psychotherapeut:innen. Sie sind für Bildungsberatung und pädagogische Unterstützung zuständig. Bei Bedarf vermitteln sie Ratsuchende an Fachdienste für therapeutische Maßnahmen.

Bewusstsein für Grenzen und Überforderung: Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass es Situationen gibt, die über den Zuständigkeitsbereich der Beratungslehrkräfte hinausgehen. Bei komplexen Problemen, wie beispielsweise familiären Angelegenheiten, müssen sie erkennen, dass sie nicht „alles“ lösen können.

Frage 8: Was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder (bzw. Erwachsenen)?

In Bezug auf häufige Anliegen und Probleme der Kinder sowie Erwachsenen in der Beratungstätigkeit der Lehrkräfte werden verschiedene Themenbereiche genannt. Ein zentraler Fokus liegt auf schulischen Herausforderungen, insbesondere im Bereich Leistungsprobleme, wie Schwierigkeiten in Deutsch und Mathe. Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere im Zusammenhang mit ADHS, sind ebenfalls häufige Themen. Spezifische Lernschwächen wie LRS und Dyskalkulie sowie Fragen zum Übertritt und der Einschulung von „Kann-Kindern“ werden regelmäßig angesprochen.

Es wird betont, dass sich die Art der Anliegen je nach Schulform und Alter der Kinder unterscheiden kann. In der Grundschule liegt der Fokus oft auf Diagnosen, während in der Oberstufe vermehrt Anfragen bei schlechten Zeugnissen auftreten. Die Durchführung von Tests, insbesondere IQ-Tests, wird als Möglichkeit zur Beruhigung der Lehrer:innen und als Beitrag zur besseren pädagogischen Betreuung der Schüler:innen beschrieben.

Des Weiteren werden auch seelische Probleme und persönliche Themen von Schüler:innen angesprochen. Hierbei spielen Unsicherheiten, Prüfungsangst, Schulunlust, Konflikte, Mobbing und soziale Herausforderungen eine Rolle. Beratung wird als Möglichkeit gesehen, Schüler:innen einen geschützten Raum für persönliche Gespräche zu bieten, in dem sie offen über ihre Sorgen sprechen können.

Zusammenfassend werden Testungen und Diagnosen als häufiges Anliegen der Lehrkräfte genannt, während auf der anderen Seite seelische Probleme und persönliche Herausforderungen der Schüler:innen einen bedeutenden Aspekt der Beratung darstellen.

Frage 9: Empfinden Sie Ihre Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machen Sie das fest?

Alle interviewten Beratungslehrkräfte empfinden ihre Beratung als hilfreich und erfolgreich, was sie an verschiedenen Aspekten festmachen. In erster Linie wird der Erfolg daran gemessen, ob den Kindern effektiv geholfen wird und sie eine entsprechende Förderung erhalten. Bei Elterngesprächen zeigt sich der Erfolg darin, dass Eltern nach dem Gespräch erleichtert sind und eine positive Rückmeldung geben. Die Beratung wird auch als erfolgreich betrachtet, wenn eine Entwicklung bei den Ratsuchenden erkennbar ist.

Die Lehrkräfte sehen den Erfolg ihrer Beratung auch darin, dass das Angebot gut angenommen wird und Ratsuchende aktiv auf sie zukommen. Langfristige Erfolge, wie eine positive Veränderung im schulischen und persönlichen Leben der Schüler:innen, werden als klare Anzeichen dafür gewertet, dass die Beratung einen nachhaltigen Effekt hat. Die Rückmeldung von Kolleg:innen, die die Beratung in Anspruch nehmen, bezeugt ebenfalls den Erfolg, da die Lehrkräfte als vertrauenswürdig wahrgenommen werden und zu einem harmonischen Zusammenleben an der Schule beitragen.

Frage 10: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den Eltern?

Die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule gestaltet sich je nach Schule unterschiedlich. In einigen Fällen gibt es regelmäßige Treffen und Austausch, um die Aufgaben und Zuständigkeiten klar abzustechen und sicherzustellen, dass es keine Überschneidungen gibt. Allerdings kann es auch zu Herausforderungen kommen, insbesondere wenn die Abgrenzung der Aufgaben nicht eindeutig ist. Die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter:innen erfordert eine klare Kommunikation, um Missverständnisse zu vermeiden.

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird als wichtig erachtet, insbesondere in der Grundschule, wo die Eltern oft die Hauptratsuchenden sind. Es wird betont, wie wichtig es ist, den Eltern Feedback zu geben und Transparenz über den Prozess zu schaffen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Kommunikation mit Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten und Sprachkenntnisse eine besondere Herausforderung darstellen kann.

Generell wird die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften als äußerst wichtig erachtet und als Bereicherung für die eigene Arbeit angesehen. Dies gilt insbesondere für die enge Zusammenarbeit mit Schulpsycholog:innen und anderen Beratungslehrkräften an der Schule. Der Austausch erfolgt regelmäßig, um voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Fortbildungen und Treffen mit anderen Beratungslehrkräften tragen dazu bei, die eigene Arbeit zu reflektieren und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Frage 11: Nützt Ihnen Ihre Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung? Integrieren Sie Beratungsaspekte in den regulären Unterricht?

Aus Sicht der Befragten erweist sich die Professionalisierung als Beratungslehrkraft als äußerst nützlich und wirkt sich nicht nur in der Beratung selbst, sondern auch außerhalb positiv aus. Die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten beeinflussen den Blick auf die Schüler:innen sowie die Interaktionen im schulischen Umfeld und darüber hinaus.

Ein Aspekt der Professionalisierung ist die verbesserte Gesprächsführungstechnik, die nicht nur in Beratungssituationen, sondern auch in Elterngesprächen und im Umgang mit Kolleg:innen von Vorteil ist. Die Fähigkeit, Informationen klar zu vermitteln und auf verschiedene Zielgruppen einzugehen, wird als besonders hilfreich angesehen. Dies spiegelt sich auch in der eigenen Klasse wider, wo eine differenzierte Wahrnehmung der Schüler:innen und ein besseres Verständnis für individuelle Bedürfnisse vorhanden sind.

Die erlangte Professionalisierung beeinflusst auch den regulären Unterricht positiv. Beratungsaspekte werden bewusst oder automatisch in den Unterricht integriert, um ein unterstützendes schulisches Umfeld zu schaffen. Dabei wird betont, dass diese Integration nicht nur für die Lehrkraft, sondern vor allem für die Kinder von Vorteil ist. Die Beratungslehrkraft entwickelt ein geschultes Auge und Gespür für Situationen und Auffälligkeiten im schulischen Kontext.

Die Ausbildung zur Beratungslehrkraft ermöglicht nicht nur eine verbesserte professionelle Praxis, sondern beeinflusst auch das persönliche Leben der Lehrkräfte. Die erworbenen Fähigkeiten, der geschulte Blick und das Fachwissen wirken sich auch im privaten Umfeld aus. Die Selbstreflexion und kontinuierliche Weiterbildung werden als positive Aspekte der Professionalisierung betont.

Frage 12: Haben Sie Veränderungswünsche in der Zukunft?

In Bezug auf zukünftige Veränderungswünsche äußern die Beratungslehrkräfte unterschiedliche Perspektiven. Einige sehen aktuell keine drastischen Veränderungen oder Defizite an ihrer Schule und betonen die gute Zusammenarbeit sowie die Unterstützung, die sie bereits erhalten.

Andere Beratungslehrkräfte sehen Veränderungswünsche vor allem in der Erweiterung der Zeitressourcen, um noch intensiver auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können, sowie in der Bewältigung von steigenden Anforderungen. Darüber hinaus wird die Wichtigkeit der Beratungsarbeit hervorgehoben und der Wunsch des Ausbaus dieser Tätigkeit angeführt. Betont

wird außerdem die Bedeutung von Supervisionssitzungen und der rege Austausch unter den Beratungslehrkräften. Ein weiterer Aspekt, der angesprochen wird, ist die Sensibilisierung für die Bedeutung von Beratungsarbeit und die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Unterstützungsangeboten. Hier wird der Wunsch nach verstärkter Unterstützung für Schüler:innen und ihre Eltern sowie nach einer Entlastung der Lehrkräfte durch mehr externes Personal geäußert. Zusammenfassend spiegeln die Veränderungswünsche der Beratungslehrkräfte den Wunsch nach weiterer Unterstützung, verbesserten Rahmenbedingungen und verstärkter Anerkennung der Beratungsarbeit wider.

Die vorliegenden Ergebnisse bieten einen tiefen Einblick in die Welt der Beratungslehrkräfte an Schulen und liefern wertvolle Erkenntnisse für die Weiterentwicklung dieser wichtigen Funktion. Hieraus lassen sich verschiedene Handlungsempfehlungen ableiten:

Berufsbegleitende Ausbildung stärken: Aufgrund der positiven Bewertung der berufsbegleitenden Ausbildung als anspruchsvoll, bereichernd und wichtig für die professionelle Entwicklung, sollte die Unterstützung und Förderung dieser Ausbildung verstärkt werden. Dies kann durch finanzielle Anreize, verbesserte Zugangsmöglichkeiten und eine breitere Verbreitung von Ausschreibungen erfolgen.

Förderung der Motivation für die Beratungsrolle: Da persönliches Interesse, Neigung zur intensiven Auseinandersetzung mit Erwachsenen und Kindern sowie der Helferinstinkt als Hauptmotivationen für die Übernahme der Beratungsrolle genannt wurden, sollten diese Aspekte in der Lehrer:innenausbildung stärker hervorgehoben werden. Dies kann durch gezielte Schulungen und Workshops geschehen.

Klare Zuständigkeitsabstimmung und Vernetzung fördern: Die Herausforderungen bezüglich der Organisation bei Tätigkeiten an mehreren Schulen unterstreichen die Notwendigkeit einer klaren Zuständigkeitsabstimmung. Schulen sollten Anreize für eine verstärkte Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen Beratungslehrkräften schaffen, um eine effiziente Nutzung von Ressourcen zu ermöglichen.

Zeitressourcen für Beratung erhöhen: Angesichts der unterschiedlichen Schätzungen zum prozentualen Anteil der Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht und der betonten Notwendigkeit einer flexiblen Zeiteinteilung, sollte die Verfügbarkeit von Zeitressourcen für Beratungstätigkeiten auf Lehrer:innenebene überprüft und gegebenenfalls erhöht werden.

Schulinterne Sensibilisierung für die Bedeutung der Beratung: Um die Akzeptanz und Wertschätzung der Beratungsarbeit zu steigern, sollte eine Sensibilisierung der gesamten Schulgemeinschaft, einschließlich Lehrkräfte, Schulleitung und Eltern, stattfinden. Hierbei können Informationsveranstaltungen, Schulungen und Beispiele erfolgreicher Beratungsfälle eingesetzt werden.

Klare Abgrenzung der Beratungsrolle und Bewusstsein für Grenzen schärfen: Um möglichen Herausforderungen in der Zusammenarbeit vorzubeugen, ist eine klare Kommunikation über die Zuständigkeiten und Abgrenzung zur Psychotherapie erforderlich. Schulungen und Weiterbildungen können dazu beitragen, das Bewusstsein für diese Grenzen zu schärfen.

Ausweitung von Angeboten und Ressourcen für Schüler:innen und Eltern: Um den Bedarf an frühzeitiger Erkennung von Problemlagen und umfassender Unterstützung gerecht zu werden, sollten Schulen verstärkt Angebote und Ressourcen für Schüler:innen und Eltern bereitstellen. Dies könnte durch die Integration von externen Fachdiensten oder die verstärkte Zusammenarbeit mit bereits existierenden Unterstützungsangeboten erreicht werden.

Fortlaufende Professionalisierung fördern: Da die Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung positive Auswirkungen zeigt, sollte die Förderung von Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich verstärkt werden. Die Integration von Beratungsaspekten in den regulären Unterricht sollte weiterhin unterstützt und gefördert werden.

Transparente Kommunikation und Feedbackmechanismen etablieren: Um den Erfolg der Beratungstätigkeit zu messen, sollten Schulen transparente Kommunikationsstrukturen und Feedbackmechanismen einführen. Hierbei können regelmäßige Evaluationen, Elternbefragungen und Rückmeldungen von Kolleg:innen einen Beitrag leisten.

Flexibilität und Diversität in der Elternkommunikation fördern: Angesichts der Herausforderungen bei der Kommunikation mit Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten und Sprachkenntnisse, sollte die Schule Strategien entwickeln, um eine flexiblere und diversere Elternkommunikation zu ermöglichen. Dies könnte durch mehrsprachige Informationen, Sprechstunden zu verschiedenen Zeiten und Schulungen für kultursensible Kommunikation erfolgen.

Diese Handlungsempfehlungen bieten Ansatzpunkte für Schulen und Bildungseinrichtungen, um die Beratungstätigkeit zu stärken und die Effektivität der Unterstützung für Schüler:innen sowie deren Eltern zu optimieren.

5.7 Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften

Ein besonderes Augenmerk dieser Masterarbeit wurde auf die aus der Bildungsberatung resultierenden Chancen und Grenzen gelegt. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel auf die in den Interviews angesprochenen Chancen und Grenzen eingegangen.

5.7.1 Interview 1

Die Beratungslehrkraft nimmt eine zentrale Rolle als neutrale Instanz im Bildungssystem ein, was Eltern und Schüler:innen ermöglicht, Bedenken und Probleme offen anzusprechen, ohne negative Auswirkungen auf schulische Bewertungen fürchten zu müssen. Diese Position der Neutralität erleichtert die offene Kommunikation und fördert ein Klima des Vertrauens.

Eine weitere signifikante Chance in der Arbeit der Beratungslehrkräfte liegt in ihrer Fähigkeit, schnell und individuell auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zu reagieren. Durch die schnelle Reaktion und die Möglichkeit, Diagnosen zu stellen und Empfehlungen auszusprechen, bieten sie eine wichtige Anlaufstelle, insbesondere wenn externe Fachkräfte lange Wartezeiten haben. Zudem tragen Beratungslehrkräfte durch frühzeitige Identifizierung und Intervention bei Problemen aktiv zum Schulerfolg der Kinder bei. Ihr Einfluss erstreckt sich nicht nur auf die Schüler:innen, sondern auch auf das Lehrpersonal, indem sie spezifische beratende Aufgaben übernehmen und somit zur Entlastung und Verbesserung des schulischen Umfelds beitragen.

Jedoch werden diese Chancen auch von verschiedenen Grenzen begleitet. Eine bedeutende Herausforderung ist die Beratungsresistenz, die sich in der Ablehnung oder Nichtakzeptanz von Beratungsempfehlungen durch Eltern oder Schüler:innen manifestiert. Des Weiteren erschweren begrenzte Zeitressourcen und Deputate die Erfüllung aller Anforderungen, besonders an größeren Schulen oder bei einer hohen Schüler:innenzahl. Strukturelle Herausforderungen, wie das Fehlen angemessener Räumlichkeiten und Ausstattung, beeinträchtigen ebenfalls die Effektivität der Beratungstätigkeit.

Die emotionale Belastung, die mit dem Umgang mit sensiblen Themen wie Schulschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen einhergeht, stellt eine weitere bedeutende Grenze dar. Zudem ist der

Handlungsspielraum der Beratungslehrkräfte manchmal durch die Ablehnung bestimmter Empfehlungen seitens der Eltern oder fehlende Einwilligung zur Informationsweitergabe begrenzt.

5.7.2 Interview 2

Zu den wesentlichen Chancen der Beratungsarbeit zählt vor allem die Möglichkeit zur niederschweligen, frühzeitigen Intervention, so die Beratungslehrkraft. Durch die berufsbegleitende Ausbildung und den engen Kontakt zu schulpsychologischen Beratungsstellen sind Beratungslehrkräfte in der Lage, ein breites Spektrum an Problemlagen zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren. Ihr Wissen ermöglicht es ihnen, komplexe Probleme aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive zu betrachten und gezielte Hilfestellungen anzubieten. Dies umfasst die Diagnostik und das Aufzeigen von Entwicklungsfeldern sowie das Bereitstellen von Ressourcen und Fördermöglichkeiten. Besonders hervorzuheben ist dabei die Rolle der Beratungslehrkräfte als Brücke zwischen verschiedenen schulischen und außerschulischen Einrichtungen, was eine umfassende Betreuung und Unterstützung der Schüler:innen ermöglicht.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die professionelle Selbstreflexion und die kontinuierliche Weiterbildung der Beratungslehrkräfte. Regelmäßige Supervisionssitzungen und Fortbildungen tragen zur Qualitätssicherung und zur Professionalisierung der Beratungsarbeit bei. Dies gewährleistet, dass die Beratungslehrkräfte auf dem neuesten Stand der pädagogischen und psychologischen Forschung bleiben und ihre Methodenkompetenz fortlaufend erweitern.

Trotz dieser Chancen existieren jedoch auch deutliche Grenzen und Herausforderungen. Eine wesentliche Grenze der Beratungstätigkeit ist das Erkennen und Annehmen eigener Begrenzungen im Hinblick auf die Komplexität der Fälle. Beratungslehrkräfte stoßen insbesondere dann an ihre Grenzen, wenn es um schwerwiegende medizinische oder psychologische Problematiken geht, die eine fachspezifische Behandlung erfordern. In solchen Fällen ist es essenziell, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu erkennen und gegebenenfalls an spezialisierte Einrichtungen zu verweisen.

Eine weitere Herausforderung stellt die Ressourcenknappheit dar. Trotz der erkennbaren Notwendigkeit für umfassende Beratungsangebote sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere die zeitlichen Kapazitäten, oft begrenzt. Dies führt zu einer potenziellen Überlastung der Beratungslehrkräfte und kann die Effektivität der Beratungsarbeit einschränken.

5.7.3 Interview 3

Eine der herausragenden Chancen der Beratungsarbeit, wie sie von der interviewten Lehrkraft dargestellt wird, liegt in der persönlichen Erfüllung und Motivation, die sich aus der Möglichkeit ergibt, Schüler:innen und ihren Familien in schwierigen Zeiten beizustehen und positive Veränderungen in ihrem Leben zu bewirken. Dies wird als zentraler Antrieb für die Ausübung der Beratungsrolle angesehen. Die Lehrkraft betont das facettenreiche Spektrum der Beratungsarbeit, das von der Unterstützung im Umgang mit schulischen Herausforderungen bis hin zur Orientierungshilfe bei schulischen Laufbahnentscheidungen reicht. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung der Nähe zu den Schüler:innen und Eltern, die es der Lehrkraft ermöglicht, als direkte Ansprechperson und Stütze in der Schulumgebung präsent zu sein.

Die Grenzen der Beratungsarbeit werden jedoch ebenso deutlich hervorgehoben. So betont die Lehrkraft die Notwendigkeit, die eigene Rolle klar von der eines Psychotherapeuten abzugrenzen, und unterstreicht die Wichtigkeit, Situationen zu erkennen, die über den eigenen Zuständigkeitsbereich hinausgehen. Diese Abgrenzung wird als entscheidend für die Wirksamkeit und Professionalität der Beratungsarbeit betrachtet. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die begrenzte Zeit, die für die Beratung zur Verfügung steht, was die Effektivität der Arbeit einschränken kann.

Die Lehrkraft unterstreicht zudem die Wichtigkeit der kontinuierlichen Professionalisierung und des Austauschs mit Kolleg:innen und Fachkräften, sowohl innerhalb der Schule als auch in externen Fortbildungen und Netzwerktagen. Dies trägt dazu bei, auf dem neuesten Stand der pädagogischen und psychologischen Forschung zu bleiben und die Methodenkompetenz kontinuierlich zu erweitern.

5.7.4 Interview 4

Hinsichtlich der Chancen der Beratungsarbeit unterstreicht die Lehrkraft die Bedeutung der berufsbegleitenden Ausbildung als Grundlage für die effektive Ausübung ihrer Rolle. Die Ausbildung hat ihr ermöglicht, ihre Fähigkeiten in der Gesprächsführung und im Umgang mit Kindern und deren Problemen zu vertiefen. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit einer soliden fachlichen Grundlage für die Beratungstätigkeit. Weiterhin wird betont, dass die Beratungslehrkraft als niederschwelliges Hilfsangebot innerhalb der Schule fungiert, was die Zugänglichkeit für Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte erhöht. Die Lehrkraft sieht sich selbst als eine zentrale An-

sprechpartnerin, die konfliktlösend und unterstützend tätig ist und somit einen positiven Einfluss auf das schulische Umfeld hat.

Die Grenzen der Beratungsarbeit werden allerdings auch klar aufgezeigt. Eine wesentliche Herausforderung ist die gelegentlich fehlende Bereitschaft der Eltern, sich auf den Beratungsprozess einzulassen, insbesondere bei sozialen und emotionalen Problemen. Dies erschwert die effektive Umsetzung von Interventionsmaßnahmen. Zudem wird die zeitliche Begrenzung der Beratungstätigkeit als Einschränkung wahrgenommen, da die Lehrkraft in erster Linie unterrichtliche Verpflichtungen hat und nur begrenzte Zeitressourcen für die Beratung zur Verfügung stehen. Die Lehrkraft betont auch die Notwendigkeit der klaren Abgrenzung ihrer Rolle von Psychotherapeut:innen und die Bedeutung der Weiterleitung zu spezialisierten Fachdiensten bei Bedarf.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Kontext des 21. Jahrhunderts ist die Schule mehr als nur ein Ort des Lernens; sie ist auch ein sozialer und emotionaler Anker für junge Menschen. Die Bereitstellung von qualifizierter Beratung in Schulen ist daher nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Sie spiegelt das Verständnis wider, dass Bildung und mentale Gesundheit Hand in Hand gehen und beide für die Entwicklung eines ganzheitlich gesunden Individuums unerlässlich sind. Diese Überlegung leitete meine wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit, die sich dem Thema „Bildungsberatung“ widmet. Im Zuge des Forschungsprozesses kristallisierte sich die zentrale Fragestellung heraus: Beratung in der Schule – Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften.

Zuerst wurde die Bedeutung der Bildungsberatung im deutschen Bildungssystem seit den 1950er Jahren beleuchtet. Diese wird als fundamentales Element verstanden, das sich über alle Altersstufen erstreckt und eine breite Palette an Beratungsfunktionen umfasst. Historisch betrachtet erhielt die Bildungsberatung in den 1960er und 1970er Jahren durch Bildungsreformen eine zentrale Rolle als Orientierungs- und Entscheidungshilfe und diente der Reduktion von Benachteiligungen im Bildungssystem. In den 1970er Jahren lag der Fokus auf sozialer Teilhabe und Gerechtigkeit, wobei vier Hauptberatungsdomänen identifiziert wurden: Schullaufbahn-, Berufsbildungs-, individualpsychologische Beratung und Beratung im dualen System. Die 1990er Jahre zeichneten sich durch die Integration therapeutischer Beratungsansätze in die Schulberatung aus, und in den

2000er Jahren intensiviert sich die Bildungsberatung weiter, getrieben durch das Aufkommen von Ganztagschulen und die Anerkennung individueller Lernbedürfnisse.

Darauf wurden verschiedene Definitionen von Beratung thematisiert. Beratung wird hier sowohl als Informationsübermittlung von Expert:innen an Ratsuchende als auch als dialogorientierter Austausch charakterisiert. Die Bedeutung der Beratungskompetenz für Lehrkräfte wird hervorgehoben, insbesondere im Kontext zunehmend komplexer werdender sozialer Strukturen. Die Beratung von Eltern, Kindern, Jugendlichen sowie Kolleg:innen und Schulleitungen wird als Hauptaufgabe von Beratungslehrkräften in Schulen betont.

Im darauffolgenden Kapitel wurde eine tiefgehende Analyse der Rollen und Tätigkeitsbereiche von Pädagog:innen in Grundschulen durchgeführt. Der Fokus lag dabei auf den spezifischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen. Die Untersuchung erfolgte unter besonderer Berücksichtigung der interdisziplinären Zusammenarbeit und der sich daraus ergebenden Synergien, insbesondere im Kontext von Beratungsaufgaben.

In Bezug auf Lehrer:innen wurde konstatiert, dass ihre Hauptaufgabe in der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen besteht. Ihre Rolle umfasst zudem die individuelle Bewertung von Schüler:innenleistungen und die Förderung eigenständiger Lernprozesse. Die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Balance zwischen der Befolgung von Lehrplänen und der Berücksichtigung individueller Schüler:innenbedürfnisse ergeben, wurden herausgestellt.

Die Funktion von Sonderpädagog:innen in der inklusiven Bildung wurde ebenso hervorgehoben. Ihre Doppelrolle als Lehrkräfte und Berater:innen für das Lehrpersonal und die damit verbundenen Herausforderungen wurden eingehend analysiert. Die Rolle der Sonderpädagog:innen im Kontext der Integration und individuellen Förderung von Schüler:innen mit Behinderungen wurde als unentbehrlich identifiziert.

Des Weiteren wurde die Bedeutung der Schulsozialarbeit als essenzielle Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- sowie Jugendhilfe betont. Ihre Aufgaben in der Unterstützung von Schüler:innen und Eltern und die Bewältigung sozialer Herausforderungen wurden untersucht, ebenso wie die strukturellen Herausforderungen, mit denen Schulsozialarbeiter:innen konfrontiert sind. Die Rolle der Schulpsycholog:innen wurde ebenfalls eingehend betrachtet. Ihre Aufgaben umfassen die individualisierte Beratung von Schüler:innen, die Unterstützung des Lehrpersonals und die Teilnahme an schulischen Projekten und Gremien. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem

Verhältnis von Schüler:innen zu Schulpsycholog:innen gewidmet, wobei ein Mangel an schulpsychologischer Unterstützung in einigen Regionen, insbesondere in Baden-Württemberg, hervorgehoben wurde.

Als nächstes wurden die Beratungskonzepte in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Anwendung im Bildungssystem detailliert analysiert. Die Beratungskonzepte umfassen Schulberatung, Lernberatung, psychologische Beratung und Elternberatung. Schulberatung bietet umfangreiche Dienstleistungen für Schüler:innen und Erziehungsberechtigte, während Lernberatung auf die Entwicklung effektiver Lernstrategien abzielt. Psychologische Beratung unterstützt Schüler:innen bei emotionalen Herausforderungen und Elternberatung hilft Eltern bei der Förderung ihrer Kinder.

Trotz der Wichtigkeit von Bildungsberatung in deutschen Grundschulen fehlen einheitliche, übergeordnete Beratungskonzepte. Die aktuelle Praxis ist regional fragmentiert und variiert von Bundesland zu Bundesland, was zu Unterschieden in Qualität und Verfügbarkeit von Beratungsleistungen führt. Diese Diversität spiegelt zwar die Anpassung an lokale Bedürfnisse wider, führt aber auch zu Herausforderungen bezüglich der Bildungsgerechtigkeit und -qualität.

An dieser Stelle wurden die spezifischen Beratungskonzepte in Sachsen, Bayern und Baden-Württemberg erläutert. In Sachsen ist die Beratung an Schulen durch speziell ausgebildete Beratungslehrkräfte institutionalisiert. Bayern legt den Fokus auf die Trennung der Aufgaben von Schulpsycholog:innen und Beratungslehrkräften, während Baden-Württemberg Richtlinien für die Bildungsberatung festlegt, die Grundsätze, Ziele und Rahmenbedingungen definieren.

In Baden-Württemberg ist die Bildungsberatung darauf ausgerichtet, das Recht junger Menschen auf eine ihrem Potenzial entsprechende Ausbildung zu unterstützen. Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog:innen nehmen Schlüsselrollen bei der Bildungsberatung ein, wobei Beratungslehrkräfte bei schulischen Entscheidungen und Schulpsycholog:innen bei Verhaltens- und emotionalen Problemen unterstützen. Die Verwaltungsvorschrift thematisiert auch die formellen Rahmenbedingungen der Bildungsberatung, wie die Einwilligung der Berechtigten, Vertraulichkeit und Behandlung von Unterlagen.

Das Konzept der schuleigenen Beratung in Grundschulen in Baden-Württemberg basiert auf einem Drei-Säulen-Modell, das individuelle Beratung, Informationsangebote und zusätzliche Beratung durch qualifizierte Lehrkräfte beinhaltet. Die Studie „Das Deutsche Schulbarometer“ unterstreicht die vielfältigen Herausforderungen für Lehrkräfte, darunter Verhaltensprobleme der Schüler, Arbeitsbelastung, Lehrermangel und Bildungspolitik.

Zusammenfassend verdeutlicht das Kapitel die Bedeutung einer kohärenten und effektiven Beratungspraxis im Bildungsbereich. Die Notwendigkeit einer flexiblen, bedarfsorientierten Zuweisung von Ressourcen und einer länderübergreifenden Zusammenarbeit zur Entwicklung gemeinsamer Standards wird hervorgehoben, um Chancengleichheit im Bildungswesen und Bildungsqualität zu gewährleisten.

Der empirische Teil dieser Masterarbeit stellt den Übergang von theoretischen Überlegungen zur praktischen Anwendung dar und ist somit ein entscheidender Bestandteil des Forschungsprozesses. Dieser Teil fokussiert sich auf die eingehende Untersuchung der zentralen Forschungsfrage, die durch den Einsatz von qualitativen Forschungsmethoden, insbesondere des Interviews, adressiert wird. Ziel ist es, ein tiefgehendes Verständnis der untersuchten Phänomene zu erlangen und differenzierte Einblicke in die subjektiven Perspektiven der Beteiligten zu gewinnen.

Der Forschungsprozess beginnt mit der Formulierung der Forschungsfrage, die aus der kritischen Analyse des aktuellen Forschungsstands resultiert. Anschließend wird die Forschungsmethodik, hier speziell das Interview, in den Fokus genommen. Dies umfasst die Entwicklung des Interviewleitfadens, die Auswahl der Teilnehmenden, die Durchführung der Interviews und die anschließende Datenanalyse. Ziel ist es, durch eine transparente Darlegung des Forschungsprozesses und eine reflektierte Anwendung der Methodik, die Glaubwürdigkeit und Validität der Ergebnisse zu sichern und einen bedeutsamen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu leisten.

Im empirischen Teil der Arbeit werden empirische und analytische Untersuchungen gegenübergestellt, um ihre divergenten Methodologien, Datenerhebungstechniken und Ziele zu verdeutlichen. Während empirische Untersuchungen sich auf messbare und beobachtbare Evidenz stützen, konzentrieren sich analytische Untersuchungen auf die Interpretation und theoretische Analyse bestehender Informationen.

Als qualitative Forschungsmethode wurden Interviews ausgewählt, um spezifisches Expert:innenwissen und Perspektiven zu erfassen. Der Leitfaden wurde so konzipiert, dass er sowohl strukturiertes als auch spontanes Erzählen fördert und alle relevanten Aspekte des Themas abdeckt. Die Rekrutierung der Expert:innen erfolgte auf Basis einer Liste von Beratungslehrkräften, wobei die Auswahl eng mit der spezifischen Fragestellung verbunden war.

Die Durchführung der Interviews erfolgte persönlich an den Stammschulen der Lehrkräfte, wobei alle Interviews digital aufgezeichnet und transkribiert wurden. Die Transkripte wurden so aufbereitet, dass die Interviewteilnehmende anonymisiert und die Daten zum Schutz der Privatsphäre gesichert wurden.

Abschließend wurde ein systematischer Überblick über die aus den Interviews gewonnenen Daten gegeben und der Fokus auf die Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Perspektive von Beratungslehrkräften gelegt. Anhand von Interviews wurden sowohl positive Aspekte als auch Herausforderungen in ihrer Tätigkeit beleuchtet.

Zu den herausgestellten Chancen gehört die Rolle der Beratungslehrkraft als neutrale Instanz im Bildungssystem. Diese Neutralität ermöglicht es Eltern und Schüler:innen, Bedenken und Probleme offen anzusprechen. Die Lehrkräfte können schnell und individuell auf Bedürfnisse der Schüler:innen reagieren, was eine wichtige Anlaufstelle darstellt, besonders bei langen Wartezeiten für externe Fachkräfte. Die Fähigkeit, Probleme frühzeitig zu identifizieren und einzugreifen, trägt wesentlich zum Schulerfolg bei und entlastet das Lehrpersonal.

Grenzen der Beratungsarbeit werden in verschiedenen Bereichen sichtbar. So stellen Beratungsresistenz von Eltern oder Schüler:innen, begrenzte Zeitressourcen und strukturelle Herausforderungen wie unzureichende Räumlichkeiten und Ausstattung wichtige Hindernisse dar. Ebenso wird die emotionale Belastung durch den Umgang mit sensiblen Themen als Herausforderung empfunden. Der Handlungsspielraum kann auch durch Ablehnung von Empfehlungen oder fehlende Einwilligung zur Informationsweitergabe eingeschränkt sein.

Weitere Chancen umfassen die Möglichkeit zur niederschweligen, frühzeitigen Intervention und den engen Kontakt zu schulpsychologischen Beratungsstellen. Die berufsbegleitende Ausbildung und regelmäßige Supervisionssitzungen tragen zur Qualitätssicherung und Professionalisierung der Beratungsarbeit bei.

Als Grenzen werden die Erkennung eigener Kompetenzgrenzen, insbesondere bei schwerwiegenden medizinischen oder psychologischen Problematiken, sowie die Ressourcenknappheit benannt. Diese Ressourcenknappheit führt oft zu einer Überlastung der Beratungslehrkräfte und kann die Effektivität der Beratungsarbeit einschränken.

Die persönliche Erfüllung und Motivation, positive Veränderungen im Leben von Schüler:innen und Familien zu bewirken, wird als eine besondere Chance angesehen. Die Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit der Nähe zu den Schüler:innen und Eltern und ihre Rolle als direkte Ansprechperson in der Schulumgebung.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Beratungslehrkräfte in ihrer Tätigkeit sowohl bedeutende Chancen als auch signifikante Grenzen erleben. Die Chancen liegen vor allem in der individuellen Unterstützung und Intervention, während die Grenzen vorrangig in strukturellen Herausforderungen, begrenzten Ressourcen und der emotionalen Belastung begründet sind.

Die in dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung der Beratungsarbeit in Schulen aus der Perspektive von Beratungslehrkräften hat ein vielschichtiges Bild der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen gezeichnet. Für die Zukunft ergeben sich daraus mehrere wesentliche Forschungs-, Praxis- und Politikfelder, die einer weiteren Vertiefung bedürfen.

Hinsichtlich der zukünftigen Forschung erscheint es zunächst von Bedeutung, longitudinale Studien zu initiieren, um die Langzeiteffekte schulischer Beratungsarbeit umfassend zu beleuchten. Solche Studien könnten wertvolle Einsichten in die Nachhaltigkeit und langfristigen Auswirkungen der Beratungsleistungen bieten. Zudem könnten qualitative Forschungsansätze, die sich vertiefend mit den individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler:innen auseinandersetzen, weitere nuancierte Einblicke in die Effektivität und die Grenzen der Beratungsarbeit ermöglichen. Darüber hinaus verspricht ein internationaler Vergleich verschiedener Schulsysteme und -kulturen Aufschluss über erfolgreiche Praktiken und könnte zur Entwicklung eines globalen Rahmens für effektive schulische Beratung beitragen.

Im Bereich der praktischen Implikationen wäre es erstrebenswert, Fortbildungsprogramme für Beratungslehrkräfte weiterzuentwickeln, um deren Fähigkeiten kontinuierlich zu erweitern und sie mit aktuellen Methoden und Techniken in der Beratung auszustatten. Weiterhin ist die Schaffung von Netzwerken und Plattformen für den Austausch unter Beratungslehrkräften anzustreben, um einen fruchtbaren Dialog, gegenseitige Unterstützung und die gemeinsame Entwicklung von Lösungsansätzen zu fördern. Nicht zuletzt sollte die Beratungsarbeit in Schulen durch regelmäßige Rückmeldungen von Schüler:innen und Lehrkräften ergänzt werden, um eine stetige Anpassung und Verbesserung der Beratungsangebote zu gewährleisten.

Auf politischer Ebene ist es schließlich unabdingbar, klare Richtlinien und Standards für die Beratungsarbeit in Schulen auf nationaler Ebene zu formulieren, um eine konsistente Qualität und Effektivität sicherzustellen. Dies impliziert auch die Gewährleistung angemessener Ressourcen und Unterstützung für Schulen, um eine hochwertige Beratung zu ermöglichen. Zudem sollte die Förderung von Forschung und Entwicklung im Bereich der schulischen Beratung vorangetrieben werden, um praxisrelevante Erkenntnisse zu generieren und die Beratungsarbeit auf eine empirisch fundierte Basis zu stellen.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die Beratungsarbeit in Schulen ein dynamisches und facettenreiches Feld darstellt, das kontinuierlicher Aufmerksamkeit und Entwicklung bedarf. Die vorliegende Arbeit hat einige Schlüsselaspekte beleuchtet, doch es bleibt ein weites Feld für zukünftige Forschung, praktische Innovationen und politische Initiativen in diesem essentiellen Bereich der Bildung.

Literaturverzeichnis

- Bogner, A. (Hrsg.). (2005). Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. VS, Verlag für Sozialwiss.
- Bryman, A. (2016). Social Research Methods. 5., überarbeitete Auflage. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4., überarbeitete Auflage. SAGE Publications.
- Droselsbach, B. (2017). Sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren – eine Profession verändert sich!. In: Carnein, O., Langer, J., Methner, A. (Hrsg.), *Gelingensbedingungen schulischer Beratung*. Verlag Beratung in der Schule.
- Ellwart, K. (2019). Bildungsberatung für zukunftsfähige Kommunen. Best-Practice-Modelle und –Prozesse. 1. Auflage. wbv Publikation.
- Emanuel, M. (2017). Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In: Speck, K., Olk, T., Hollenstein, E. und Nieslony, F. (Hrsg.). *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1*. Beltz Juventa.
- Flick, U. (2017). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. In: Rowohlt Taschenbuch (Hrsg.), *Rororo. Rowohlts Enzyklopädie*. 8. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heiser, P. (2017). Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien. In: Institut für Soziologie der FernUniversität in Hagen (Hrsg.), *Studentexte zur Soziologie*. Springer VS Wiesbaden.
- Helffferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. VS Verlag.
- Heller, K. (Hrsg.) (1975). Handbuch der Bildungsberatung. Bd. 1. Ernst Klett Verlag.
- Inckemann, E. (1997). Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Klinkhardt.
- Kaiser, R. (2021). Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2., aktualisierte Auflage. In: Aden, H., Blum, S., Hegemann, H., Schneiker, A. und Siefken, S. T. (Hrsg.), *Elemente der Politik*. Springer VS.
- Krueger, R. A. und Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research. 5. Auflage. Singapur: Sage.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Beltz.
- Mammes, I. (Hrsg.) und Rotter, C. (Hrsg.). (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Verlag Julius Klinkhardt.
- Marty, A. (2022). Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen: Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Waxmann.

- Mayer, H. (2013). Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayer, H. O. (2013). Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 6., überarbeitete Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. De Gruyter Oldenbourg.
- Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E. und Klauß, T. (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. (S. 92-106). Beltz Verlag.
- Nieke, W. (2006). Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung. In: Rapold, M. (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. (S. 35-50). Schneider Verlag Hohengehren.
- Palmowski, W. (2014). Systemische Beratung. 2. Auflage. W. Kohlhammer GmbH.
- Pohlmann, M. (2022). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. UVK Verlag.
- Rapold, M. (2006). Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, M. (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. (S. 5-34). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohs, M. und Käpplinger, B. (2004). Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Waxmann.
- Roos, M. und Leutwyler, B. (2017). Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen. 2., überarbeitete Auflage. Hogrefe Verlag.
- Rotermund, M. (2001). Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 47(4), S.577-595.
- Schütze, F. (2014). Biographieforschung und narratives Interview. Springer VS.
- Seifried, K., Drewes, S. und Hasselhorn, M. (2021). Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. 3., überarbeitete Auflage. W. Kohlhammer GmbH.
- Siller, G. (2014). Bildungsberatung und Migration: Die Bedeutung der Bildungsbiografie. Budrich UniPress Ltd.
- Siller, G. (2018). Professionelle Bildungsberatung. Bedarfe und ungleichheitskritische Neuorientierung. In Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Hermann, S. (Hrsg.), *Edition Professions- und Professionalisierungsforschung*. Band 9 (S. 1-95). Springer VS.
- Speck, K. (2009). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Reinhardt.
- Terhart, E. (2008). Die Lehrerbildung. In: Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., Trommer, L. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. (S. 745-772). Rowohlt Taschenbuchverlag.

Tulodziecki, G. und Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), S. 34-44.

von Felden, H. (2009). Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P., von Felden, H. (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

von Felden, H. (2020). Das Konzept des Lebenslangen Lernens. In: Identifikation, Anpassung, Widerstand. *Lernweltforschung*, vol. 32. Springer VS.

Wember, F. B. (2009). Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Wember, F. B. und Prändl, S. (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. (S. 41-86). Reinhardt.

Wieland, N. (2010): Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit. VS Verlag.

Zeuner, C. (2011): Weiterbildungsberatung als Bildungsanlass? Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. In: Fellermayer, G., Kramer, E., Peitel, D. (Hrsg.), *Bildungsberatung gestalten. Strategien zur Steuerung lebenslangen Lernens*. (S. 39-53). Karin Kramer Verlag.

Internetquellen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2023, 17. März). *Schulberatung in Bayern. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 29. Oktober 2001*, Az. VI/9-S4305-6/40 922. (KWMBL. I S. 454). (StAnz. Nr. 47). Abgerufen am 05. Oktober 2023, von https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_UK_281>true

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2015). *Schulpsychologie in Deutschland*. Berufsprofil. Berlin: BDP. Abgerufen am 03. September 2023, von <https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2015/berufsprofil.pdf>

DESTATIS. Statistisches Bundesamt. (2021): Presse. 2,8 Millionen Grundschülerinnen und -schüler werden im laufenden Schuljahr 2020/2021 hierzulande unterrichtet. Pressemitteilung Nr. N 014 vom 19. Februar 2021. Abgerufen am 29. August 2023, von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/02/PD21_N014_63.html

Die Bildungsberatung. (o.D.). Duden. Abgerufen am 17. September 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bildungsberatung>

Gebhardt, M., Scheer, D. & Schurig, M. (Hrsg.) (2022). *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und*

Förderplanung. Regensburg: Universitätsbibliothek. Abgerufen am 30. August 2023, von <https://epub.uni-regensburg.de/53149/1/Handbuch-Diagnostik.pdf>

Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Abgerufen am 22. August 2023, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (2022): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). 2021/2022. Abgerufen am 29. August 2023, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2000, 13. November). *Richtlinien für die Bildungsberatung. Verwaltungsvorschrift vom 13. November 2000. Az.: 64-6402.0/62*. Baden-Württemberg Landesrecht BW. Abgerufen am 05. Oktober 2023, von <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/VVBW-VVBW000006628>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2023, 13. April). Beratungskonzept in der Grundschule. Abgerufen am 05. Oktober 2023, von https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/2013_04_15_beratungskonzept_grundschule.pdf

Moser, V. und Kropp, A. (2014). Abschlussbericht: „Kompetenzen in inklusiven setting“ (KIS) - Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Abgerufen am 30. August 2023, von <https://docplayer.org/46928474-Abschlussbericht-kompetenzen-in-inkluisiven-setting-kis-vorarbeiten-zu-einem-kompetenzstrukturmodell-sonderpaedagogischer-lehrkraefte.html>

Ost-Sollors, B., Dr. Wolf, K., Piskol, K., Schicht, K., Schäffner, C., Münch, A., Scheuermann, C. und Winkler-Knieriern, C. (o.J.). Ein Leitfaden zur Erstellung eines schuleigenen Beratungskonzeptes in der Grundschule. Abgerufen am 17. August 2023, von https://www.km-bxw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamtmannheim/pdf/Leitfaden_Beratung%20in%20der%20GS.pdf

Robert Bosch Stiftung. (2023). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen. Robert Bosch Stiftung. Abgerufen am 10. Dezember 2023, von <https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/#juni-2023>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (03.12.2021). Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Auswahl, Beauftragung, Berufung und die Tätigkeit der Beratungslehrer an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (VwV Beratungslehrer). Abgerufen am 10. September 2023, von <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1225-VwV-Beratungslehrer#ef>

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (o.D.). Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer. sachsen.de. Abgerufen am 10. September 2023, von <https://www.bildung.sachsen.de/beratungslehrerinnen-und-beratungslehrer-3970.html>

Schuler, K. (2020, 02. Dezember). Soziale Netzwerke. *Corona verstärkt Cybermobbing*. Zeit Online. Abgerufen am 11. August 2023, von <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-12/soziale-netzwerke-cybermobbing-corona-pandemie-jugendliche>

Schullaufbahnberatung. (o.D.). ZSL Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg. Abgerufen am 10. September 2023, von <https://zsl-bw.de/Lde/Startseite/beratung/schullaufbahnberatung>

Verband Sonderpädagogik e.V. (2019). Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext. Abgerufen am 29. August 2023, von https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2021/12/2019_Berufsbild_Sonderpaedagogen_im_inklusiven_Kontext_2020.pdf

Anhang

Transkripte

I: Interviewerin

B: Beratungslehrkraft

Transkript 1

Heidelberg, den 14.12.2023

- 1 B: Ich freue mich sehr, dass du dich bei mir gemeldet hast. Vor allem weil ich weiß, dass Vielen
2 nicht klar ist, was Beratungslehrkräfte überhaupt sind. Ich glaube, dass einfach der Begriff der
3 Beratung genommen wird, da gibt's eben Lehrer die beraten, und es gibt aber auch Lehrer die
4 sind sogenannte Vertrauenslehrer, es gibt Schulsozialarbeiter, die auch beraten aber eben in
5 anderer Richtung. Und dann gibt es Beratungslehrkräfte, das ist ja eine eigenständige
6 Geschichte. Die sind ausgebildet, die haben sich dafür beworben. Es gibt ein Auswahlverfahren
7 und das wird so geregelt, dass eigentlich jede Schule, in Baden Württemberg zumindest, jede
8 Schule einen Beratungslehrer hat, der für sie zuständig ist. Das heißt also nicht, dass an jeder
9 Schule einer ist, aber die meisten Schulen sollten einen Beratungslehrer haben, der für sie
10 zuständig ist. Das einfach nochmal zur Information. Hier an unserer Schule ist es so, weil es
11 eine große Schule ist, dass wir zu zweit wirklich nur für diese Schule zugeteilt sind, aber ich
12 kenne viele Beratungslehrkräfte, die sind an zwei, drei oder sogar vier Schulen zuständig und
13 müssen das abdecken. Wir kriegen eine bestimmte Stundenanzahl, die uns angerechnet wird
14 dafür. Ich glaube ab 800 Schüler sind es 4 Stunden, wenn es noch mehr sind bis maximal 5
15 Stunden vom Deputat wird einem dafür ermäßigt. Manche haben nur zwei, je nachdem wie
16 viele Schulen und Schüler die dahaben.
- 17 I: So ähnlich habe ich das auch in der Theorie gelesen, in der Praxis sah es meiner Erfahrung
18 nach aber etwas anders aus. Ich habe jetzt mit vielen Grundschulen telefoniert und gemailt.
19 Einige davon haben mir mitgeteilt, ihnen steht eine Beratungslehrkraft zu, aber sie haben aktuell
20 keine. Das kann natürlich auch eine Ausnahme sein.
- 21 B: Da sind die wahrscheinlich dran auszubilden. Ich dachte in Heidelberg sind wir gut
22 aufgestellt und die Stellen sind alle besetzt. Vielleicht gibt es da ein organisatorisches Problem,
23 weil eine Beratungslehrkraft für mehrere Schulen zuständig ist. Aber ja, wir haben viel zu tun
24 und würden uns natürlich auch mehr Stunden oder auch mehr Beratungslehrer wünschen.
- 25 I: Dann beginnen wir mal mit dem Fragebogen. Du hast eine berufsbegleitende Ausbildung
26 gemacht?
- 27 B: Ich bin ausgebildete Beratungslehrkraft. Die Ausbildung geht anderthalb Jahre und dann ist
28 glaube ich nochmal ein halbes Jahr, wo man schon an der Schule ist, selbstständig arbeitet und
29 dann ist es fertig. Anderthalb Jahre denke ich, ich weiß es gar nicht mehr so genau. Das würde
30 ich dir schicken, da steht genau wie der Ablauf ist. Das ist so, dass du während deiner Schulzeit
31 parallel diese Ausbildung hast. Du hast einen Tag, an dem nur eine Art Seminar ist, wo du mit

den Schulpsychologen zusammenarbeitest und Sachen lernst. Du kriegst da eine Ermäßigung für und musst dann auch Prüfungen machen, also schreibst Klausuren und all diese Sachen. Das ist schon nicht ohne, das ist eine richtige Ausbildung.

I: Aus welchen Gründen übernimmst du die Rolle der Beratung hier?

B: Also gut. Irgendwann entscheidest du dich und sagst das interessiert dich. Da war eine Stelle an der Schule hier vakant, es war klar diejenige geht jetzt in Ruhestand und es war klar irgendjemand muss es machen. Ich bin ein bisschen reingerutscht damals, aber es ist natürlich auch eine tolle Sache, wenn man sagt „das liegt einem“ oder „ich habe da einen guten Draht auch zu Erwachsenen und Kindern“ dann ist das eine gute Sache, deswegen habe ich das damals gemacht.

I: Was ist dein Aufgabenbereich und für wen bist du zuständig?

B: Wir sind ja eine [REDACTED]. Hier ist es so, dass ich das mit einer Kollegin, die auch Beratungslehrerin ist, aufgeteilt habe. Wir haben ungefähr die Schülerzahl versucht aufzuteilen. Die Kollegin ist Gymnasiallehrerin und ich bin hier in der Grundschule. Das heißt, ich bin hier auf jeden Fall schonmal für die Grundschüler zuständig, plus die Orientierungsstufe drüben, plus der C-Zug, also die Realschüler sozusagen, die habe ich auch noch mit dabei. Alles andere übernimmt die Kollegin, wobei wir uns gegenseitig immer auch aushelfen, wenn man zum Beispiel ein Kind aus der eigenen Klasse hat. Das Kind teste ich dann nicht selbst oder mache irgendwas, sondern dann tauschen wir einfach, dann übernimmt das die Kollegin. Zum Thema Aufgabenbereich: Das meiste oder vieles was wir haben, zumindest ich habe viele Schulleistungsprobleme tatsächlich. Im Grundschulbereich geht es oft darum, dass das Lesen nicht klappt, das Schreiben nicht funktioniert. Oft ist es auch so, dass Kinder unkonzentriert sind, dass man die dann entsprechend auch weiterleitet, wenn es um ADHS oder sowas geht. Eltern werden beraten. Oft habe ich Beratungsgespräche mit Kollegen die sagen: Boah ich habe ein Kind, ich komm gerade nicht weiter, hast du eine Idee, was man noch machen kann? Sowas. Manchmal bin ich an runden Tischen beteiligt, wenn es also um einen Schüler geht, wo dann einfach schon Sozialarbeit mit dabei ist. Da werde ich auch mit dazu eingeladen, wenn es dann aber auch um Leistungsprobleme geht in dem Sinne. Mobbing und so machen wir jetzt persönlich nicht, das wäre auch ein Aufgabenbereich. Das haben wir hier aufgeteilt, das macht die Schulsozialarbeit. Da haben wir uns eng abgesprochen, wer da was übernimmt, weil sich manche Dinge auch ein bisschen überschneiden. Da muss man dann ein bisschen gucken: Was macht die Schulsozialarbeit und was machen wir Beratungslehrer? Wobei wir halt immer eher für die Sachen zuständig sind, wenn es um Leistungsprobleme geht. Das heißt, ich teste dann auch Kinder, da wird mal ein IQ-Test gemacht oder auch andere Tests. Das haben wir in der Ausbildung auch gelernt. Das sind also Aufgaben, wo wir dann gucken, wie sieht's aus. Dann auch eng mit dem sonderpädagogischen Dienst zusammengearbeitet. Wenn die Eltern einverstanden sind, werden Ergebnisse ausgetauscht, damit die das nicht doppelt machen. Ein großer Teil ist auch, nicht mehr so groß, aber früher war das ein großer Teil: Übertrittsverfahren also 4 nach 5. Das ist immer Aufgabenthema, da ist man immer für eine Fremdschule zuständig, das heißt ich berate dann keine Eltern hier, sondern bin bei anderen Schulen zugeteilt. Wenn da der Bedarf ist, dass die Eltern nochmal ein Gespräch wollen, vielleicht eine Testung wollen, dann bin ich da auch zuständig. Das hat aber in den letzten Jahren sehr nachgelassen, weil die Eltern das auch frei entscheiden können. Das ist ja inzwischen nur noch eine Empfehlung. Dann ist das nicht mehr so häufig der Fall. Aber es gibt schon welche die sagen, ich will eine Schullaufbahnberatung haben. Mache ich dann auch manchmal hier in Klasse 3 auch schon, wo

77 die Eltern wissen wollen in welche Richtung geht's denn vielleicht. Da mache ich dann schon
78 auch hier Kinder von der Schule. Also Schullaufbahnberatung ist eigentlich immer auch ein
79 Thema. Manchmal geht's so: die Eltern wollen wissen, ist das die richtige Schule? Muss ich
80 vielleicht doch etwas anderes noch machen? Ist die Ganztagschule was für mein Kind oder ist
81 vielleicht doch eine Halbtagschule besser? Also solche Sachen kommen da vor.

82 I: Also es ist schon auch so, dass Anfragen von beiden Seiten kommen: Von der Schule, dass
83 dann die Beratungslehrkraft herangezogen wird, als auch, dass die Eltern oder Schüler auf dich
84 zukommen?

85 B: Ich habe immer einen Auftrag. Entweder sind es die Eltern, die mich beauftragen. Meistens
86 hier in der Grundschule wird es so gemacht: Die Eltern haben ein Gespräch mit den Lehrern,
87 die schlagen das Gespräch mit mir vor. Es darf niemand zur Beratung gezwungen werden, es
88 ist immer freiwillig. Es ist immer eine vertrauliche Sache. Wenn ich ein Kind überprüfe oder
89 teste, wenn die Eltern nicht einverstanden sind oder mir keine Schweigepflichtentbindung
90 gegeben haben, darf ich das Ergebnis auch niemandem sagen. Das ist wirklich sehr vertraulich
91 das Gespräch. Auch nicht der Schulleitung. Die Schulleitung kann mich eigentlich nur
92 beauftragen bei Überprüfung Schuleingang. Das ist auch noch eine Aufgabe, wenn so Kann-
93 Kinder sind, die überprüfe ich meistens: Kann man die aufnehmen oder kann man die nicht
94 aufnehmen? Also da werde ich wirklich beauftragt und das darf die Schulleitung dann auch.
95 Aber sonst ist es eigentlich so, dass das über die Eltern läuft. Oder bei den älteren Schülern, die
96 kommen dann. Die haben einen Ansprechpartner, die können dann dahingehen und sagen das
97 und das Problem habe ich.

98 I: Also hier kommt es eher seltener vor, dass die Kinder auf dich zukommen?

99 B: Ich habe ja die Kleineren und dann auch die Orientierungsstufe, da sind die Kinder ja 11
100 oder 12. Da kommen die auch noch nicht von alleine, sondern da sagen die Eltern: es geht nicht
101 voran. Oder wenn die merken, da in der Schule funktioniert irgendwas nicht, dann geht es
102 meistens über die Lehrer an die Eltern und die setzen sich dann mit mir in Verbindung. Von
103 meiner Kollegin weiß ich aber, dass die Älteren auch selbst auf sie zukommen.

104 I: Das ist ein relativ breites Aufgabenfeld.

105 B: Ja, doch ist es. Da merkt man auch wie wichtig die Beratungslehrkräfte sind und dass es die
106 gibt sonst, muss das ja jemand anderes übernehmen. Es ist tatsächlich so, gerade in einer so
107 großen Schule, ich habe selten Leerlauf. Also eigentlich so gut wie nie. Oft muss ich sogar noch
108 Fälle vom letzten Schuljahr mit ins Neue nehmen, weil es noch nicht fertig ist und ich bin
109 wirklich voll ausgelastet. Klar, an der Grundschule relativ viel, es ist ja auch gut, das muss ja
110 auch unten schon erkannt werden, da ist irgendwas, in welche Richtung geht das, wo kann man
111 fördern, wo kann man fordern, was auch immer. Und deswegen ist im Grundschulbereich,
112 gerade 1., 2., 3. Klasse, bis dahin sollte man dann schon genau gucken: ist da irgendwas, können
113 wir da helfen? Von daher: Man hat schon gut zu tun. Aber es ist sehr abwechslungsreich, ich
114 finde es ist eine tolle Aufgabe.

115 I: Und du hast nebenbei deine eigene Klasse?

116 B: Genau, ich habe vier Stunden Ermäßigung dafür von meinem Deputat und ich bin sonst ganz
117 normale Klassenlehrerin hier an der Schule.

118 I: Darum geht es auch in der nächsten Frage: Wie sieht dein Arbeitsalltag aus?

119 B: Ich bin ganz normale Lehrerin und zwischendrin schau fle ich mir dann die Stunden frei bzw.
120 ne das stimmt so nicht. Die Schulleitung schaut da schon. Ich habe gesagt, ich brauche eben
121 morgens mindestens 3 Stunden am Stück, wo ich keinen Unterricht habe, damit ich Kinder auch
122 mal testen kann oder dass ich mal länger im Gespräch sitzen kann, ohne dass ich da rennen
123 muss, weil ich meiner eigenen Lehrerinnenrolle nicht mehr gerecht werden kann. Aber es ist
124 viel, klar manche Eltern können dann nicht zu der Zeit, dann muss man's irgendwo anders auch
125 mal hinlegen. Da ist man aber auch flexibel und kann das machen, wie es am besten passt.

126 I: Und dann kannst du dir frei aussuchen, an welchem Tag du das machst?

127 B: Das nicht ganz, aber ich bespreche das natürlich schon mit der Schulleitung: Was würde gut
128 passen, da sind wir in Absprache und da habe ich auch das Glück, dass die Schulleiterin da auch
129 drauf eingeht.

130 I: Das ist dann quasi auch geregelt, dass du in dieser Zeit nicht in deiner Klasse sein kannst?

131 B: Da habe ich auch keine Vertretungen, wenn dann sowas mal wäre. Das ist ganz klar. Das ist
132 Beratungszeit und die tastet auch niemand an sozusagen.

133 I: Super. Welchen prozentualen Anteil schätzt du für die Beratungstätigkeit im Vergleich zum
134 Unterricht ein?

135 B: Das sind halt diese 4 Stunden Anrechnung, die ich bekomme. Bei 700 Schülern, das habe
136 ich jetzt einfach.

137 I: Würdest du sagen, dass das realistisch ist oder dass du mehr Zeit brauchst?

138 B: Kommt drauf an. Wenn du an einer Brennpunktschule bist, klar man braucht diese Zeit auch
139 tatsächlich. Die anderen, die an mehreren Schulen sind, die haben das Problem, die müssen
140 dahinfahren, manchmal echt weite Strecken. Da geht viel Zeit verloren dadurch. Da habe ich
141 den Vorteil, ich bin hier, ich habe kurze Wege. Da kann man auch entsprechend viel machen.
142 Zu meinem Arbeitsalltag gehört ja auch dazu, wir Beratungslehrer sind alle in einer
143 Fallbesprechungsgruppe. Wir treffen uns fünfmal im Schuljahr zu Fallbesprechungen, wo wir
144 sagen ok, das und das bringen wir mit. Die Schulpsychologische Beratungsstelle sind uns quasi
145 übergestellt, die betreuen uns sozusagen, und da haben wir fünfmal im Jahr diese Termine. Das
146 gehört noch mit dazu, dass wir da einen ganzen Tag Besprechungen haben und Fälle vorstellen
147 können, wo wir uns vielleicht unsicher sind, wo wir Input bekommen und wo wir uns darüber
148 austauschen. Von den Aufgaben sind wir eigentlich der Schulpsychologischen Beratungsstelle
149 vorangestellt sind. Bevor sie da hinkommen, sollen sie erstmal zum Beratungslehrer. Und wenn
150 ich sage: ich bin da jetzt aber am Ende, dann kann ich da sagen: Bitte Kontakt mit der
151 schulpsychologischen Beratungsstelle aufnehmen.

152 I: Welche Chancen und Möglichkeiten siehst du als Beratungslehrkraft in der Beratung?

153 B: Schon große Chancen. Erstmal sind die Eltern dankbar, weil es eine neutrale Person ist in
154 dem Moment. Du bist ja nicht die Lehrkraft, du gibst dem Kind keine Noten, du bist auch nicht
155 die Schulleitung. Man kann relativ offen mit mir sprechen. Ich glaube, dass das wirklich eine
156 Chance ist. Ich merke, dass viele Eltern sich einfach mal ein bisschen die Sorgen von der Seele
157 reden können, ohne Angst haben zu müssen, dass das irgendeinen Einfluss auf ihr Kind hat.
158 Das ist schonmal ein riesen Vorteil finde ich. Und dann ist es natürlich auch so, es ist eine
159 relativ schnelle Instanz ist, um zu gucken: Ist da was? Heutzutage ist das ja so, dass du
160 Wartezeiten bei den Psychologen und Psychiatern, bei den Therapeuten, bei allen teilweise drei

161 bis sechs Monate oder teilweise sogar länger. Bei der AWO sind sechs Monate normal, bis da
162 eine Diagnostik passiert. Ich kann zumindest mal einen Start machen. Ich kann einen IQ-Test
163 machen, nach dem man sagen kann: OK der ist ein bisschen auffällig, da muss man auf jeden
164 Fall weiter schauen und vielleicht den Sonderpädagogischen Dienst einschalten, wenn die
165 Eltern das denn wollen. Wenn die Eltern sagen, das Ergebnis dürfen Sie nicht weitergeben,
166 dann wissen die Eltern Bescheid. Ich weiß Bescheid. Sonst weiß aber niemand Bescheid. Ich
167 finde, das ist eine gute Einrichtung. Die Kinder selber kommen auch gerne. Die Kleinen, für
168 die ist das eine Eins-zu-eins-Situation, das genießen die eigentlich immer. Die merken auch gar
169 nicht, dass ich sie befragt habe. Die finden das super. Die merken das in dem Sinne auch gar
170 nicht, für die ist es einfach eine Beschäftigung, eine Eins-zu-eins-Betreuung. Und das finden
171 die Kleinen ja immer gut. Und die Älteren, die sind da eigentlich auch immer recht gut bei der
172 Sache dabei. Da sind die Gespräche natürlich manchmal auch ein bisschen schwieriger. Da
173 muss man schauen, was kommt da noch, was ist da familiär da. Da ist das natürlich ein anderes
174 Gespräch.

175 I: Darf ich da nochmal einhaken: Wenn du die Gespräche mit Kindern führst, dann führst du
176 die auch mit dem Kind alleine?

177 B: Das kommt immer darauf an. Ich brauche von den Eltern immer eine
178 Einverständniserklärung, dass ich mit dem Kind arbeiten und dass ich tätig werden kann.
179 Vorher darf ich gar nichts machen. Auch wenn die Lehrer sagen: Mach doch mal was und so,
180 geht nicht. Ich brauche immer die Einverständniserklärung der Eltern, dass ich mit den Kindern
181 arbeiten kann. Wenn ich die habe, dann kann ich auch ein Kind in der Klasse besuchen, schaue
182 mir das im Unterricht vielleicht mal an, um einfach mal zu sehen, was ist da. Weil als Lehrer
183 hast du ja nicht so die Zeit da zu gucken und ich kann dann wirklich mal nur mir das Kind in
184 aller Ruhe von nebenher angucken. Zum Beispiel sowas. Und es muss immer mit
185 Einverständnis sein, vorher darfst du... Ich glaube erst ab 16 dürfen sie selber einfach kommen,
186 aber alles andere muss mit Einverständniserklärung der Eltern sein.

187 I: Und nochmal aufs Kollegium bezogen: Würdest du sagen, dass das auch eine Entlastung für
188 andere Kollegen ist? Ein wenig Sicherheit für die gesamte Einrichtung, dass du eine
189 Ansprechpartnerin bist?

190 B: Ja, schon. Wobei das sehr unterschiedlich ist. Ich sehe, dass auch manche Kollegen, denen
191 ist das eher ein bisschen so: och, ich kriege das alleine hin. Es gibt welche, die kommen garnie,
192 wo ich denke ok, wenn die das alles im Griff haben, ist ja auch gut, ist in Ordnung. Manche
193 brauchen eben mehr Hilfe und nehmen das mehr in Anspruch und kommen und sagen: Ach ich
194 will mich absichern lassen, guck du mal da drauf, ich bin da unsicher, das gibt's auch. Und
195 manchmal ist das einfach ganz klar, da muss noch jemand von außen mit ins Boot, damit man
196 vielleicht auch bei den Eltern eine andere Sicht hat. Also ja, die Kollegen nehmen das in der
197 Regel an. Man hat plötzlich schon eine andere Stellung im Kollegium, weil man durch die
198 Ausbildung natürlich auch relativ breit aufgestellt ist. Ich habe während der Ausbildung auch
199 relativ viele Themen gelernt und da ist man dann ein bisschen sicherer als der ein oder andere
200 vielleicht.

201 I: Gibt es Hürden bzw. Grenzen für die Beratung und welche sind diese?

202 B: Naja, es gibt natürlich, wir sagen immer beratungsresistente Menschen. Die kommen dann,
203 wollen eigentlich schon, aber sie wollen nicht hören, was du sagst. Also das gibt's natürlich
204 auch, das ist dann fürs Kind schade, wenn die Eltern dann einfach sagen: ok, nö, das ist nicht

205 so, wie Sie das denken, na mein Kind hat keinen niedrigen IQ. Wobei das ja auch nicht
206 ausschlaggebend ist, für alles Mögliche. Das versucht man den Eltern auch klarzumachen, dass
207 das ein Faktor von ganz vielen Faktoren für Schulerfolg ist. Ja, manche sind da echt
208 beratungsresistent muss man sagen. Da ist die Zusammenarbeit mit den Eltern schwer. Die
209 wurden dann oft vielleicht auch überredet: Komm mach das, na gut machen wir das halt. Aber
210 die sind dann nicht wirklich kooperativ. Und das muss man hinnehmen. Das ist manchmal
211 einfach schwierig und tut einem fürs Kind dann auch leid, wenn die Eltern keine
212 Schweigepflichtentbindung dir geben und du weißt, da ist ein Kind, das eigentlich auf eine
213 Förderschule gehört und die Eltern wollen es aber gar nicht wahrhaben. Das ist dann schade
214 und ich bin machtlos. Fürs Kind tut's mir dann auch leid. Das sind schon Schwierigkeiten, ja,
215 dass die Kinder leiden, weil viele Eltern doch nicht einverstanden sind mit dem, was man sagt.

216 I: Und strukturelle Hürden bzw. Grenzen an der Schule?

217 B: Ich bin an der Schule wirklich gut aufgestellt. Ich habe ein eigenes Beratungszimmer, ich
218 habe ein Telefon, ich habe einen Computer. Ich habe eigentlich alles. Ich habe einen Drucker
219 bzw. Kopierer, also ich habe wirklich alles. Das ist nicht an allen Schulen so. Das wird immer
220 wieder abgefragt und es gibt in vielen Schulen doch das Problem, dass die Schulleitung die
221 Beratungslehrer eher so ein bisschen als: Ok, die machen da was, ich weiß aber nicht, was die
222 machen, weil du trittst ja auch dem nicht gegenüber. Das heißt, manche sind da demgegenüber
223 auch ein bisschen skeptisch eingestellt. Also das gibt's tatsächlich, das höre ich immer wieder
224 von anderen. Der will da nicht, dass ich mich vorstelle, der will das nicht oder sie will das nicht,
225 da haben manche echt einen schweren Start. So manche wollen das nicht, die kriegen dann eben
226 kein Zimmer oder sollen sich das Zimmer mit, keine Ahnung, 10 Kollegen teilen mit
227 Schulsozialarbeiter usw. Du hast aber natürlich auch vertrauliche Akten. Du musst mal ein
228 Gespräch führen können, ohne dass das halbe Lehrerzimmer mithört. Das sind alles Sachen,
229 ich kann mich da nicht beklagen, ich habe alles hier. Aber ich weiß, dass das oft nicht so ist.

230 I: Sehr schön, dass das hier so ist.

231 B: Ja ne, das ist hier kein Problem. Also uns steht ja auch ein gewisses, wir haben ja auch Geld
232 pro Schüler zur Verfügung. Und wir können dann halt auch Tests bestellen oder da hatte ich
233 auch noch nie Probleme, was zu bestellen. Das hat immer alles gut funktioniert. Manchmal
234 auch darüber hinaus. Da war's ein Jahr mal ein bisschen weniger, aber ja, das klappt gut hier.

235 I: Was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder bzw. der Erwachsenen?

236 B: Es geht eigentlich fast immer um Leistungsprobleme. Deutsch, Mathe. Und es geht sehr
237 häufig um Verhaltensprobleme. Also ADHS-Kinder sind da tatsächlich häufiger ein Thema,
238 aber auch die ADS-Kinder wo man's noch nicht so richtig weiß, wo man eben gucken muss, ist
239 das vielleicht so? Ja, ich denke das ist so das Hauptgeschäft eigentlich, das ich tatsächlich habe.
240 LRS ist immer ein Thema, immer wieder. Wobei das ja eigentlich mehr die Lehrkräfte selber
241 herausfinden. Aber gut, wenn Kollegen da unsicher sind, mache ich schon auch nochmal einen
242 LRS Test und gucke nochmal drauf. Das ist das eigentlich eben. Mathe Rechenschwäche und
243 solche Geschichten ist immer das Thema. Übertritt und eben Kann-Kinder, das ist auch immer
244 so ein Thema. Die Kleinen, um zu gucken, nimmt man sie, nimmt man sie nicht. Sind sie reif
245 genug oder nicht?

246 I: Denkst du, das unterscheidet sich je nach Schulform und Alter der Kinder?

247 B: Dadurch, dass mein Schwerpunkt tatsächlich einfach die Grundschule ist, geht's oft um
248 Diagnosen. Gut, Oberstufe habe ich auch einige, aber die kommen meistens, wenn's Zeugnisse
249 gibt. Da kommen dann auch die Eltern. Also auch nach dem Halbjahreszeugnis, da ist es dann
250 in der Oberstufe oft so: Oh Gott, es klappt nicht, es funktioniert nicht, die Noten sind schlecht.
251 Da wird dann häufig angefragt und geschaut: ok woran liegt's? Dann komme ich da mit ins
252 Boot. Bei den Grundschülern ist es häufig so, dass die Lehrer sagen: oh da ist was nicht in
253 Ordnung, ich rede mal mit den Eltern und versuche, die an dich weiter zu verweisen. Also es
254 gibt schon einen Unterschied zwischen den Kleinen und den Großen.

255 I: Würdest du sagen, dass du eine Entlastung für die Lehrer bist, wenn du die Tests
256 übernimmst?

257 B: Ja, es beruhigt die Lehrer auch tatsächlich, wenn sie irgendwann mal wissen, was für ein
258 Kind sie da vor sich sitzen haben. Also wenn zum Beispiel unklar ist, ist das Kind vielleicht
259 ganz schwach, ist es vielleicht ein Kind für die Förderschule und die Lehrer unsicher sind. Und
260 wenn ich da vielleicht einen IQ-Test gemacht habe und man sieht: Ne, ganz normal
261 durchschnittlich begabtes Kind, dann sind die oft beruhigt und wissen: ah ok, da ist tatsächlich
262 doch die Möglichkeit, das Potential in irgendeiner Form hervorlocken zu können. Dann geht
263 man mit den Kindern schon ganz anders um, das ist schon eine Erleichterung für die. Wenn
264 man dann weiß, was ist da, oder alleine die Tatsache: Da kümmert sich jemand, da ist jemand,
265 der kümmert sich und der guckt, dass die Eltern auch weiterverwiesen werden. Die Eltern hören
266 dann vielleicht eher nochmal auf eine Beratungslehrerin und sagen: Ok, wenn Sie das sagen,
267 dann machen wir das vielleicht einfach mal. Also wenn was läuft, dann sind alle, glaube ich,
268 sehr beruhigt.

269 I: Empfindest du deine Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machst du das fest?

270 B: Also hilfreich denke ich schon, das hatten wir ja eben schonmal gehabt. Erfolgreich auch,
271 wenn man dann sieht, dem Kind wird geholfen und man weiß jetzt worum es geht und das Kind
272 erhält eine Förderung. Das ist natürlich schon auch eine Sache, wo man dann froh ist, dass man
273 da helfen konnte. Oder wenn ich halt Eltern hier sitzen habe und sie sagen: Oh, danke fürs
274 Gespräch. Manchmal muss man die nur so 'n bisschen runterholen und sagen: ok, jetzt ist alles
275 in Ordnung, aber jetzt machen wir ein bisschen langsam. Manche Eltern haben einen
276 unheimlichen Druck, dass die Kinder diese Leistung bringen sollen. Wo die Eltern einfach
277 wollen, dass das Kind erfolgreich ist. Ich mein die Gesellschaft, wir sind eine
278 Leistungsgesellschaft. Der Druck unter den Eltern ist unheimlich groß, solche Sachen. Da sind
279 die dann doch froh, wenn man sagt: so komm, es ist alles in Ordnung, ihr habt alles richtig
280 gemacht. Das sehe ich oft, dass so eine Erleichterung da ist nach so einem Gespräch. Und
281 natürlich seh ich auch Erfolge alleine dadurch, dass das Angebot hier so gut angenommen wird.

282 I: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den
283 Eltern?

284 B: Mit anderen Fachkräften, da würde ich die Schulsozialarbeit einfach mal nehmen. Da haben
285 wir einen Austausch und einmal im Jahr da haben wir uns auch nochmal zusammengesetzt.
286 Wer macht tatsächlich was und haben das nochmal ein bisschen auseinander klabustert, dass
287 jeder ein bisschen weiß, wohin es geht, denn manchmal gibt es Überschneidungen. Und damit
288 eben auch die Schulleitungen und die Lehrer so ein bisschen wissen, wer ist denn wann für wen
289 der Ansprechpartner sozusagen. Also das klappt eigentlich gut, ist aber nicht immer so leicht
290 gewesen. Also das ist schon so, gerade diese zwei Bereiche, da muss man sich nochmal

291 abgrenzen. Also die Schulsozialarbeiter waren dann so ein bisschen: hä, und was macht die
292 Beratungslehrerin da überhaupt? Oder manchmal dachte ich: Hä, warum macht die das denn?
293 Das ist eigentlich meine Aufgabe! Also solche Sachen, da muss man sich gut absprechen. Da
294 gibt's aber auch oft, wo ich weiß, da habe ich schon gehört, dass es oft Streit gibt, wo diese
295 Abgrenzung ein bisschen schwieriger ist. Mit den Eltern klappt das in der Regel gut, wenn sie
296 eben willig sind und wenn halt die Ergebnisse nicht so sind, wie sie sich das erhofft haben, dann
297 ist das natürlich immer auch schwieriger und dann braucht man Fingerspitzengefühl, es ihnen
298 auch gut rüberzubringen. Das klappt auch nicht immer. Manche sind dann, ich habe auch
299 schonmal eine gehabt, die komplett ausgeflippt ist. Also das ist manchmal schon schwierig,
300 sage ich jetzt mal, das den Eltern auch klar zu machen.

301 I: Und damit muss man ja auch selbst umgehen können als Beratungslehrkraft.

302 B: Ja, man muss eben gut erklären können und versuchen. Du hast ja auch oft Eltern hier sitzen
303 aus den verschiedensten Schichten sage ich jetzt mal. Und auch nicht alle Eltern verstehen
304 immer was du hier sagst. Das kommt ja auch mit dazu, dass einige Eltern auch die Sprache
305 nicht richtig sprechen, dann sitzt du hier und versuchst das auf Englisch. Dann merkst du, das
306 geht nicht. Dann musst du das irgendwie organisieren, dass ein Dolmetscher kommt, damit das
307 einigermaßen funktioniert. Und manche Eltern die kommen sind einfach bildungsferne Eltern
308 und die haben da keine Ahnung von. Die hören nur, der sonderpädagogische Dienst, oh Gott
309 Sonderschule, dann ist schon vorbei. Das ist ganz schön schwierig, das denen so transparent zu
310 machen: was machen die einzelnen Leute, die dann vielleicht noch weiter mit ins Boot kommen.
311 Das ist nicht immer einfach für uns.

312 I: Nützt dir deine Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung?
313 Integrierst du Beratungsaspekte in den regulären Unterricht?

314 B: Ja, das bleibt nicht aus. Da hat man natürlich dann schon in der eigenen Klasse ein ganz
315 anderes Bild, wo man direkt weiß ok, das geht auf jeden Fall in die Richtung. Doch, ich würde
316 schon sagen, dass das hilft. Das hilft auch in Elterngesprächen. Wir haben ja auch in der
317 Ausbildung Gesprächsführung und solche Sachen. Also da ist man vielleicht doch ganz gut
318 aufgestellt sag ich mal, wie führe ich Elterngespräche. Ja, doch doch doch. Das hilft auf jeden
319 Fall. Wie führe ich Gespräche und das ist ja eigentlich für jeden Lehrer hilfreich, auch wenn er
320 keine Beratungsgespräche führt in dem Sinne. Auf jeden Fall. Ja gut, ich weiß nicht, ich bin ja
321 schon auch ein bisschen älter. Ich habe an der PH schon solche Sachen auch noch gelernt. Aber
322 ich glaube die Neueren eben nicht mehr in dem Maße, aber eben dieses: was kommt an bei
323 meinem Kind? Das ist immer das Hauptproblem. Der kriegts in diesem Ohr, der andere kriegts
324 ins andere Ohr und der andere hört sowieso was anderes. Also solche Sachen. Und auch nicht
325 nur in der Klasse, sondern auch im Kollegium: Wie unterhalte ich mich, wie kann ich mein
326 Anliegen rüberbringen, ohne jemandem auf die Füße zu treten.

327 I: Letzter Punkt: Hast du Veränderungswünsche in der Zukunft?

328 B: Also, wie gesagt, ich spreche in erster Linie von meiner Erfahrung an der Schule hier. Ich
329 bin hier eigentlich wirklich gut aufgestellt, von daher finde ich es eigentlich ganz gut. Man
330 kommt mir entgegen, auch wenn ich sage: ich brauche jetzt hier mal diese Stunde noch. Dann
331 werde ich vertreten. Ne, ich finde das es hier an der Schule eigentlich gut läuft. Ja, von daher:
332 Nö, wüsste ich jetzt eigentlich nicht. Also so wie es gedacht ist, so läuft es eigentlich auch. Klar
333 gibt's natürlich immer Sachen wo man sagen würde: ok, man bräuchte vielleicht noch mehr
334 Zeit für Beratung und ja klar, Zeit. Zeit braucht man immer mehr. Für alles. Man könnte immer

335 noch mehr Zeit da reinverbringen. Man könnte natürlich sagen: ok, ich gehe zu dem Kind nicht
336 nur einmal, sondern ich gehe halt zwei, drei viermal. Das ist natürlich an so einer Schule, wo
337 halt die nächsten schon mit den Hufen scharren, wo ich halt eine Warteliste sozusagen habe,
338 wann kommt der nächste, das ist dann halt nicht so möglich. Also da bräuchte man ab und zu
339 schon noch ein bissl mehr Zeit. Also an Brennpunktschulen ist das sicher so, dass die viel mehr
340 Zeit bräuchten noch. Aber das sehe ich jetzt hier in dem Sinne jetzt auch nicht. Klar sind wir
341 eine Schule mit gemischtem Klientel, sage ich jetzt mal, aber Brennpunktschule würde ich das
342 jetzt gar nicht nennen. Viele denken immer unsere Schule sei eine Brennpunktschule. Klar wir
343 haben Migrationskinder, aber die sind überall. Also von daher..

344 I: Das heißt du möchtest die Beratungsarbeit weitermachen?

345 B: Ja. Das ist tatsächlich auch bis zu meinem Schullebensende vorgesehen. Klar, wenn ich
346 aufhören möchte, dann ist das natürlich nochmal eine andere Geschichte. Aber ich mache das
347 jetzt so lange, bis ich irgendwann mal in Ruhestand gehe und dann kommt die nächste
348 Beratungslehrerin, die die Ausbildung macht.

349 I: Gäbe es die Möglichkeit, die Beratungsarbeit aufzugeben, wenn das dein Wunsch wäre?

350 B: Ich glaube schon, ja. Dann gibt's halt nicht mehr die Ermäßigung. Gerne hören die das
351 natürlich nicht, die haben ja Geld in dich investiert. Ich meine du hast ja diese Ausbildung
352 gemacht, die hat ja auch Geld gekostet. Wenn du dann nach einem halben Jahr sagst: jetzt will
353 ich nicht mehr, dann ist das natürlich ärgerlich und blöd. Aber wenn das irgendwelche anderen
354 Gründe hat oder so denke ich mal, dass das sicher machbar ist. Habe ich aber auch noch nicht
355 so wirklich erlebt. Manchmal ist es, oder häufig ist es ja so, dass einige das als Sprungbrett
356 haben, um dann in die Schulleitung zu gehen. Also es gibt tatsächlich viele
357 Beratungslehrerinnen, irgendwann machen die den Schritt und gehen in die Schulleitung, weil
358 die einfach eben, meine ich schon, relativ breit aufgestellt. Und wenn man dann merkt, das liegt
359 einem auch, die Beratung im Gespräch, und es sind ja auch viele Anteile, viele
360 Schulleitungsaufgaben gehen ja in so eine ähnliche Richtung, und dann wechseln einige in den
361 Schulleitungsbereich. Und dann bist du auch raus als Beratungslehrerin. Früher konnte man das
362 noch parallel machen, aber das ist kontraproduktiv. Wenn du dann mit dem Schulleiter sprichst
363 und der ist auch gleichzeitig Beratungslehrer, ist das mit dem Vertrauen schwierig. Deswegen
364 haben die das auch damals abgeschafft, das geht jetzt nicht mehr. Aber Einige gehen
365 irgendwann diesen Weg. Jetzt will ich noch eine andere Aufgabe und dann gehen sie in die
366 Schulleitung.

367 I: Alles klar, dann sind wir durch. Vielen Dank.

368 B: Ich hoffe, du kannst was damit anfangen.

369 I: Auf jeden Fall. Dankeschön, dass du dir die Zeit genommen hast.

Transkript 2

Heidelberg, den 14.12.2023

1 B: Nur vorweg: Ich bin etwas aufgeregt und für mich ist es auch einfach spannend mit dir ins
2 Gespräch zu kommen, deswegen habe ich gedacht, ich nehme mir auf jeden Fall die Zeit, weil
3 ich denke, dass es auch künftig Sinn macht, sich immer wieder Gedanken über die
4 Beratungstätigkeit zu machen und dass da auch natürlich Dinge aufbrechen oder bewusst
5 werden, die im schulischen System im Argen liegen und die dann bei uns aufpoppen. Und
6 deswegen ist es so wichtig, da auch mal draufzugucken und das nicht einfach nur so laufen zu
7 lassen.

8 I: Also ich würde mich so ein bisschen an den Fragebogen halten, damit ich später die
9 Interviews gut miteinander vergleichen kann. Und dann geht's mit der ersten Frage los: Haben
10 Sie eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert?

11 B: Ja, das war diese berufsbegleitende Ausbildung der schulpсихologischen Beratungsstellen.
12 Ich war da in Mannheim zugeteilt und hatte über anderthalb Jahre zusätzlich Unterricht. Einmal
13 wöchentlich einen ganzen Tag. Das war ein fester Tag letztendlich, der für die
14 Beratungsausbildung, Beratungslehrausbildung geblockt war im Deputat an der Schule und
15 das letzte Jahr war dann schon ein Einarbeitungsjahr. Also da haben wir trotzdem weiterhin
16 unseren Tag gehabt in der Schulpсихologischen Beratungsstelle, haben dann aber schon einen
17 Einarbeitungsfall, manche hatten auch schon zwei an der eigenen Schule oder eben auch an
18 anderen Schulen, denen wir irgendwie zugewiesen waren, gehabt. Meistens ist es an der eigenen
19 Stammschule, dass man da die zuständige Beratungslehrerin fragt: Gibt's gerade irgendwie
20 einen Fall, der für mich infrage käme? Dürfte ich einen übertragen bekommen? Und dann geht
21 das seinen Gang und dann arbeitet man sich da ein, ganz konkret anhand eines Falles und wird
22 auch ganz engmaschig betreut von den Psychologinnen, ja meistens sind es Psychologinnen an
23 den schulpсихologischen Beratungsstellen. Das ist eigentlich eine sehr gewinnbringende
24 Ausbildung, auch für einen Selbst. Für die Arbeit mit Kindern, für den Einblick: Was macht
25 Lernen eigentlich aus? Welche Faktoren spielen da eine Rolle, damit gutes Lernen
26 funktionieren kann? Da ist man durch diese pädagogisch-psychologische Ausbildung nochmal
27 ganz anders aufgestellt.

28 I: Wie haben Sie von der Ausbildung erfahren, wissen sie das noch?

29 B: Das ist über die Ausschreibung gewesen. Die kommt jedes Jahr an die Schulen, alle Kollegen
30 erhalten die. Das geht über den Verteiler, also da müssten eigentlich jedes Jahr alle Lehrkräfte
31 Bescheid wissen, dass es wieder eine neue Ausschreibung gibt. Aber es gibt eben dieses
32 Eignungsverfahren, es ist nicht so, dass man einfach reinkommt, sich bewerben kann und sagen
33 kann, man wird genommen, sondern es gibt das Eignungsverfahren. Sie laden alle ein, die sich
34 dafür bewerben, aber dann wird ausgesiebt. Nach welchen Kriterien das geschieht, kann ich
35 Ihnen ehrlich gesagt auch nicht so genau sagen. Also ich habe so den Eindruck, dass man schon
36 schaut wie einfühlsam ist vielleicht der Mensch, wie gut kann er irgendwie auch sich in einer
37 Gruppensituation, es wurden auch so Gespräche geführt, wie kann ich da agieren, reagieren,
38 wie bin ich kommunikativ drauf, und so welche Qualitäten bringt man da schon mit. Also so
39 ein bisschen hatte ich den Eindruck, aber keine Ahnung, ich weiß es nicht.

40 I: Aus welchen Gründen übernehmen Sie die Rolle der Beratung?

41 B: Aus welchen Gründen? Wie meinen Sie das?

42 I: Also zum einen sind Sie als Beratungslehrkraft hier ja einfach für die Beratung zuständig.
43 Vielleicht bewegt Sie aber auch ein persönlicher Grund?

44 B: Dann würde ich mal den Persönlichen vorwegschieben: Ich bin durchaus jemand, der die
45 Schwierigkeiten, hatte ich vorhin auch schon gesagt, in unserem Schulsystem erkennt und
46 erkennt, dass Kinder durchaus in wirklich schwierige Problemlagen geraten können in unserem
47 System. Also auch systemimmanent, was Probleme bei uns aufwirft, um natürlich dann das,
48 was die Kinder selbst und ihre Familien dann mitbringen. Und da kann durchaus eine große
49 Not entstehen, da kann auch Leid entstehen bei den Kindern. Aus der Vergangenheit weiß man,
50 dass dieses Leid, wenn es sich zuspitzt und niemand da ist, der niederschwellig was abfangen
51 kann, kann das durchaus richtig gefährlich werden auch für Kinder und Jugendliche
52 irgendwann. Ich bin natürlich jetzt rein in der Grundschule vertraut, ich habe jetzt nicht solche
53 extremen Fälle. Aber halt tatsächlich letzstens eine suizidale Geschichte auch, die ich irgendwie
54 so mitbekommen habe, dass ein Kind gesagt hat: Ja, es interessiert sich ja gar keiner für mich,
55 spielt ja gar keine Rolle, ob ich noch da bin oder nicht und so weiter. Also letztendlich ist das,
56 glaub ich, auch einfach mein Helferinstinkt, den ich mitbringe. Mir liegt auch dieses wirklich
57 eins-zu-eins mich auch zu vertiefen, auch mit einem Kind oder mit Eltern, die wirklich Hilfe
58 suchen und als Ratsuchende kommen. Ich mag es mich da auf so einen Fall intensiv einzulassen,
59 weil wir als Lehrkräfte ja ansonsten breit aufgestellt sein müssen und immer alle Kinder im
60 Blick haben. Wir können da nicht so in die Tiefe gehen. Das ist was, was mir einfach liegt und
61 deswegen habe ich das gerne gemacht. Und ich mag auch den pädagogisch-psychologischen
62 Zugang zu den Kindern. Und jetzt warum ich die Rolle von schulischer Seite übernehme: Weil
63 ja die Zuständigkeit da ist und ich erkenne, dass ein Bedarf besteht. Wenn die Kinder raus aus
64 der Beratung laufen, laufen die nächsten Fälle wieder rein. Also wir haben wirklich gut zu tun.
65 Das sehen wir ja auch, wenn die Leute sich melden. Es ist wichtig, dass es, glaube ich, die
66 Beratungslehrkräfte an den Schulen gibt. Hängt natürlich dann immer davon ab: Wie präsent
67 sind wir? Wie präsent dürfen wir sein? Was lassen die Schulen so zu? Manche wollen uns gar
68 nicht so sehr, weil es dann so ein bisschen wie so ein Versagen der Schule wirkt. Dass sie
69 denken, wenn die Beratungslehrkraft kommt, dann haben wir irgendwo versagt oder bei uns
70 läuft was nicht gut genug, wobei das ja damit nichts zu tun hat. Es kann natürlich mal sein, dass
71 bei bestimmten Lehrkräften etwas schwierig ist, dass da immer mal wieder etwas aufpoppt.
72 Aber im Großen und Ganzen, denke ich, ist es eine wichtige Aufgabe, dass wir an den Schulen
73 sind und vor allem, dass wir auch präsent sind. Dass man auch weiß, dass es uns gibt. Auf den
74 Homepages sind wir eigentlich auch immer vertreten und nachlesbar.

75 I: Was ist Ihr Aufgabenbereich und für wen sind Sie zuständig? Für wen sind Sie zuständig ist
76 vielleicht ein wenig leichter erst einmal?

77 B: Also ich bin zuständig für den Grundschulbereich primär, ich hatte aber auch schon eine
78 Gemeinschaftsschule. Also ich kann mich jetzt nicht als Beratungslehrerin nur auf die
79 Grundschule beziehen. Ich bin aber seit vielen Jahren selbst auch im Grundschulbereich tätig
80 und mittlerweile auch im Schulamt tätig in einer beratenden Stelle, da haben wir eine
81 Kooperation, und nicht mehr im Unterricht. Von daher verteilt sich das bei mir mittlerweile ein
82 bisschen anders. Aber die Tätigkeit ist primär an der Grundschule und da habe ich natürlich
83 auch primär diese Themenfelder, die dann immer wieder aufpoppen: Mit Aufmerksamkeit,
84 Konzentration, mit Motivationsproblemen, mit Teilleistungsschwächen, LRS, Dyskalkulie,
85 aber auch mit schulischen Ängsten, aber auch mit ganz vielen sozialen Konflikten. Kinder mit
86 Migrationshintergrund, die auch nicht so richtig andocken können, die auch mit Sprachkursen,
87 Sprachproblemen und auch dass sie erstmal schauen müssen: wo können sie am besten Lernen.

88 Also da bin ich mitunter auch dann die Vermittlung oder der Zwischenschritt zwischen dem
89 sonderpädagogischen Dienst und dem sonderpädagogischen Weg, der da eingeleitet wird. Das
90 heißt ich biete so eine Brücke oder so einen Übergang, wenn Kollegen sich da auch unsicher
91 sind. Und es ist natürlich eine Beratung für Eltern. Also als Ratsuchende kommen hier primär
92 die Eltern, wenn es um die kleineren Kinder geht. Die Kinder lade ich dann danach zu mir ein
93 und dann entwickelt sich daraus etwas. Also ich brauche letztendlich einen Auftrag von beiden,
94 sowohl von den Eltern als auch vom Kind. Weil das Kind, um das geht es, soll da auch mit
95 beteiligt sein. Aber ich kann auch Lehrerberatung durchführen. Lehrerberatung gehört genauso
96 dazu, also wenn ein Kollege beispielsweise mit seiner Klasse oder aber auch mit einzelnen
97 Kindern nicht gut klarkommt, dann können sie zu mir kommen. An das Kind kann ich dann
98 aber nicht ran, weil ich da immer einen Auftrag der Eltern brauche. Aber die Lehrer können
99 sich ja trotzdem beraten lassen: Was kann ich jetzt für mich tun? Auch so manchmal zum
100 Haushalten: Wie gehe ich jetzt mit diesem Kind um? Was ist quasi noch in meinem Repertoire
101 an Möglichkeiten gegeben und wo kann ich nicht mehr geben, wo ist meine Grenze? Also da
102 auch in dieser Arbeit regulierend unterstützend tätig sein.

103 I: Da habe ich zwei Zwischenfragen: Einmal ob Sie aktuell nur hier an der Schule zuständig
104 sind?

105 B: Nein, ich habe vier Schulen aktuell. Diese Schule hier ist meine Stammschule, und dann bin
106 ich noch an einer Grundschule in [REDACTED] und an zwei Schulen in [REDACTED] tätig.

107 I: Das liegt dann daran, dass die Schulen nicht genügend Schüler haben oder wie wird das
108 verteilt?

109 B: Es gibt eine Verteilung. Es gibt eine Anzahl an Beratungslehrkräfte hier im ganzen
110 Schulamtsbezirk, und die werden dann an die Schulen verteilt, je nach Wohnort und je nach
111 Stammschule. Also wir können natürlich nicht jetzt, Sinsheim ist schon länger vakant. Da gibt's
112 zwei bis drei Schulen, die bräuchten dringend Beratungslehrkräfte, aber da ist niemand in der
113 Nähe. Und das ist mir zu weit, um das zu befahren, auch mit dem Auto. Man braucht zum
114 Beraten ja einen engeren Kontakt. In der Schulamtstätigkeit läuft dann viel über Emails, ganz
115 viel über Telefonate. Aber ich muss ja in der Beratung mit dem Kind arbeiten, insofern das ist
116 schwierig von weit weg.

117 I: Und meine zweite Zwischenfrage: Ist es so, dass sie dann auch, wenn zum Beispiel ein Kind
118 auffällig ist, auf die Eltern zugehen? Also ob diese Beratung angenommen wird von den Eltern.

119 B: Also proaktiv meinen Sie? An sich nicht. Weil da sind wir relativ eindeutig instruiert von
120 schulpsychologischer Beratungsstelle aus, also wir sollten auch keine Fälle von Lehrkräften
121 annehmen, die Eltern zu uns schicken. Diese Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und auch
122 Kostenlosigkeit sind als Prinzipien ganz hoch mit im Boot einfach. Das ist ganz wichtig. Und
123 deswegen sage ich das auch zu den Kindern, zu den Eltern: Wenn Sie zu mir kommen, ist das
124 freiwillig. Ich biete ein Unterstützungsangebot, ich kann Ihnen das und das und das anbieten,
125 aber Sie machen das, wenn Sie wirklich das Gefühl haben, ich brauche jetzt Unterstützung. Wir
126 haben Bedarf, aber nicht, wenn irgendwelche Zwänge dabei sind. Das macht auch viel am
127 Beratungserfolg aus, weil diese Menschen autonom sind in ihrer Energie.

128 I: Dann gehen wir in die Praxis: Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?

129 B: Gut, der Arbeitsalltag sind Termine legen, Emails schreiben, in Kontakt bleiben mit den
130 Eltern, wenn ich Fälle habe, längere Fälle. Es gibt natürlich auch einmalige Termine,

131 Erstgespräche. Manchmal löst es sich im ersten Gespräch. Die Eltern erfahren, das was ihnen
132 hilft und wie sie weitergehen können. Das gibt es auch häufig und gleichzeitig eben auch die
133 längeren Fälle. Wenn man jetzt sieht, beispielsweise ein Kind ist sehr auffällig in der Klasse,
134 es gibt immer wieder Schulausschlüsse, ne Unterrichtsausschluss heißt das, und die Kollegen
135 haben auch große Schwierigkeiten und auch die Eltern. Da ist es meistens so, dass dann auch
136 mehrere Geschichten gleichzeitig aufpoppen. Dann sind das meistens Fälle, die sich
137 herauskristallisieren, und dann betreue ich die Kinder über ein halbes Jahr, manchmal auch über
138 ein Dreivierteljahr. Da ist es dann so, dass wir uns immer wieder sehen, alle zwei bis drei
139 Wochen. Und je nachdem, was wir dann an Beratungsfeldern bearbeiten in den Terminen, also
140 es gibt immer ein Erstgespräch, und in dem Erstgespräch wird erstmal geschaut, was
141 grundsätzlich irgendwie die Themen sind. Also ganz viel explorieren und auch erstmal erfragen
142 und hören von den Eltern. Dann werden die Beratungsfelder herausgearbeitet, da nehme ich das
143 Kind auch zu mir, meistens in einem Kennenlernertermin, hör dann auch nochmal ganz viel was
144 die Kinder, wie die Kinder das sehen, was sie belastet, was für die schwierig ist, wenn sie es
145 denn sagen wollen. Danach betreue und begleite ich die Fälle in dem Sinne, dass ich natürlich
146 diagnostiziere. Diagnostiziere durch Gesprächsleitfäden, höre die Kinder, habe davor die Eltern
147 auch gehört. Da sind die Eltern dann nicht mehr so präsent. Ich spreche mit den Lehrkräften,
148 wenn ich eine Schweigepflichtentbindung habe von den Eltern und sammle da letztendlich.
149 Also wir sagen auch in der Beratung, wir sammeln Puzzleteile, die wir dann am Ende
150 zusammenfügen. Und wenn ein Kind jetzt, wir sagen mal maximal drei Beratungsbereiche hat,
151 dann sind das schonmal schnell, sechs sieben oder acht Termine, die ich mit dem Kind habe.
152 Und dann arbeite ich das Rückmeldegespräch aus, was dann auch nochmal mehrere Seiten an
153 Arbeit ist. Und Entwicklungsfelder dann auch, Ressourcen dann auch nochmal benennen und
154 das ausarbeiten letztendlich was kann das Kind schon, wie hat es sich schon entwickelt? Was
155 sind noch offene Stellen, Fähigkeiten, die gestärkt werden können? Entwicklungsfelder, die
156 auch möglich sind und auch Dinge, die akzeptiert werden müssen, die bei dem Kind so sind.
157 Welcher Nachteilsausgleich wäre möglicherweise anzudenken für das Kind und und und. Dann
158 hat man noch maximal drei Interventionstermine und dann laufen die Kinder aus der Beratung
159 raus. Das ist eigentlich so das Gängigste. Die Lehrerberatung ist meistens kürzer. Das sind
160 Einzelgespräche, vielleicht auch mal ein Doppelgespräch in Folge. Dann haben wir auch runde
161 Tische zum Teil, das kommt nicht ganz so oft vor. Wenn das Ganze ein bisschen konfliktär ist,
162 manchmal hat man auch Schulleitungen mit dabei. Wenn die Vorstellungen sehr
163 auseinandergehen und da eine hohe Reibungsfläche einfach da ist, da versuchen wir auch ein
164 bisschen als Mediatoren reinzugehen und da nutze ich auch gerne die GFK, die gewaltfreie
165 Kommunikation, um da auf Gefühle und Bedürfnisse wirklich jeden neutral zu sehen, so wie er
166 ist und habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Dass die Menschen dann wieder in der Lage
167 sind, auch aufeinander zuzugehen. Was ist es noch? Genau, aber das is es im Prinzip.

168 I: Gleichzeitig sind Sie auch noch Lehrkraft?

169 B: Aktuell nicht, nein. Ich bin jetzt im zweiten Jahr an der Arbeitsstelle Kooperation und habe
170 da auch einige Stunden. Habe ein halbes Deputat insgesamt, habe ich meine
171 Beratungslehrerstunden und meine Beratungsstunden an der ASKO (Arbeitsstelle
172 Kooperation).

173 I: Genau, das wäre jetzt diese nächste Frage: Welchen prozentualen Anteil schätzen Sie für die
174 Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht?

175 B: Das könnte ich von früher sagen. Prozentual würde ich sagen, gut die Stundenzahl bezieht
176 sich ja nach der Schülerzahl. Das kann ich jetzt gar nicht haargenau sagen, aber das sind einige
177 hundert Schüler, die man dann für vier Beratungslehrerstunden bekommt, so ist es jetzt bei mir.
178 Meinen Sie jetzt auf ein volles Deputat bezogen oder anteilig? Letztendlich hängt es ja schon
179 davon ab, wie viele Deputatsstunden ich natürlich habe, wie viele ich mir dann davon einräume.
180 Also wenn ich jetzt für ein volles Deputat denke, wäre es wahrscheinlich so ein, ja eher so ein
181 Siebtel, ein Sechstel, ein Siebtel der Arbeitszeit.

182 I: Nicht zutreffend bei Ihnen aber denken Sie, dass das ausreicht in dem Sinne? Dass dieses
183 Deputat richtig angesetzt ist?

184 B: Ich denke, genau was mir noch einfällt gerade, sind natürlich bei der Diagnostik noch
185 Testungen, das hatte ich vorher nicht erwähnt. Das kommt natürlich auch noch mit dazu, ist
186 klar. Ja, es gibt Phasen in denen man sich wünscht, dass man mehr Stunden zur Verfügung
187 hätte. Dass das anders geregelt, dass der Schlüssel, die Anrechnung anders funktionieren würde.
188 Ich würde aber mal jetzt nur aus meiner Erfahrung sagen, so 70-80% haut das schon hin, dass
189 man sagen kann, das ist in Ordnung. Und wir vertrösten eben dann auch. Wenn die Menschen
190 sich an der schulpsychologischen Beratungsstelle melden, müssen sie auch manchmal zwei
191 Wochen warten. Dass ich dann, wie gesagt, meistens ruckelt es sich dann wieder so zurecht mit
192 den Terminen.

193 I: Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie als Beratungslehrkraft in der Beratung?

194 B: Ja, also Chancen und Möglichkeiten sind erstmal vor allem das niederschwellige
195 Hilfsangebot. Hilfe anzunehmen ist ja nicht jedermanns Sache, das fällt auch erstmal schwer.
196 Manche Kollegen denken auch immer noch: Ich muss hier alles alleine hinbekommen. Und
197 auch Eltern lassen es häufig mal so lange laufen, bis es gar nicht mehr geht. Genau, das
198 niederschwellige Angebot ist, glaube ich, wichtig und die Chance, frühzeitig zu erkennen, wo
199 die Problemlagen sind und auch dieser diagnostische pädagogisch-psychologische Blick auf die
200 Situation, weil ich glaube, manche Dinge sind einfach den Eltern nicht bewusst. Den Kindern
201 sowieso nicht, klar. Den Lehrkräften auch nicht. Und wir, durch dieses reinzoomen, was ich
202 vorhin gesagt hab, dass man einfach mal so in der Tiefe ein bisschen gucken kann: Was sind
203 denn eigentlich diese Störfelder und warum kommt es dazu? Ist es was im System, ist es was,
204 das mit dieser Klassengemeinschaft, mit der Lehrkraft oder auch mit dem Elternhaus zu tun
205 hat? Also wo sind diese ganzen Störfelder irgendwie verortet? Und das dann
206 zusammenzubringen, also wir haben, denke ich mir, dadurch, dass wir an der Stelle sitzen,
207 haben wir so ein Radar von oben und können ein erstes Mal dann draufgucken. Womit hat das
208 zu tun? Und dann eben unsere Möglichkeiten ausschöpfen, unsere Diagnostischen eben auch
209 mit Testverfahren. Also das wünschen sich auch viele Eltern. Wir können Informationen
210 liefern, wie das formal rechtlich mit Nachteilsausgleich läuft, wie auch der sonderpädagogische
211 Weg funktioniert. Also diese Dinge, die einfach im schulischen Kontext, auch schulrechtlich
212 irgendwie laufen, da zu informieren. Und dann sehe ich natürlich eine große Chance darin, das
213 ist ja meine Aufgabe, die Kinder, die in einer gewissen Not sind, denen es schlecht geht, die
214 auch für eine gewisse Zeit zu begleiten. Dass sie auch merken, da ist jemand, ich bin auch jetzt
215 nicht alleine. Und dann sage ich wieder, wenn wir uns nächstes Mal treffen, darfst du mir auch
216 erzählen, was da los war. Also man hat ein bisschen einen Touch von therapeutischem
217 Charakter. Wir sind's aber natürlich nicht. Das ist uns bewusst. Aber wenn wir begleiten, dann
218 begleiten wir aber auch in der Zeit. Und dann hören wir aber natürlich auch alles, was gerade
219 los ist. Aber davon, das ist dann die Grenze sich tatsächlich abzugrenzen, wenn Kinder

220 Psychotherapie brauchen oder auch andere therapeutische Geschichten brauchen. Eine
221 Ergotherapie, eine Lerntherapie, machen wir natürlich alles nicht. In einem Fall habe ich mal
222 tatsächlich ein bisschen auch mit Rechtschreibung gearbeitet, weil ich gerade ein bisschen Zeit
223 hatte und das Kind einfach völlig lost war und sich niemand gekümmert hat oder so, aber im
224 Großen und Ganzen machen wir das eigentlich nicht und haben auch nicht die Zeit dafür. Wir
225 geben dann Förderideen und Möglichkeiten raus. Ich gebe auch Tipps fürs Weiterverweisen,
226 wo können die Leute hingehen, was sind so die Anlaufstellen und Adressen, genau. Und dann
227 geht's wieder von mir weg. Ein Dreivierteljahr, manchmal geht's auch ein Jahr, wenn sich was
228 verzögert und Krankheit, aber dann schließe ich das ganz bewusst und offiziell dann wieder ab
229 und dann gehen die Menschen wieder weiter und gucken wie es geht.

230 I: Dann kommen wir zu den Hürden und Grenzen der Beratung. Was sind das für welche?

231 B: Also ich würde sagen, gerade das was ich gesagt habe. Wenn zu viele kranke Muster auch,
232 sowohl beim Kind als auch in den Elternhäusern mit drin sind. Medizinisch psychologisch
233 betrachtet. Also wirklich so, dass wir das merken. Das kann eine Grenze sein. Da sind wir, also
234 da bin ich überfordert und auch nicht mehr zuständig. Das muss man auch erkennen und sich
235 eingestehen. Also wenn jetzt irgendwelche wirkliche Angststörungen da mit drin sind
236 beispielsweise. Oder auch zum Beispiel bei einer Aufmerksamkeitsthematik, also ADS, ADHS,
237 haben wir relativ häufig. Da habe ich natürlich einen kleinen Rahmen, in dem ich arbeiten kann,
238 aber es braucht immer eine medizinische Diagnostik, um das gänzlich abzuklären. Also da sind
239 wir auch raus. Wo ist noch die Grenze? Ja, und natürlich auch was meinen Beratungserfolg
240 angeht. Also ich habe, ich kann mir davor nie ein Bild davon machen, wie erfolgreich ich am
241 Ende bin und schaue natürlich mit meinem, Sie kennen den lösungsorientierten Ansatz aus Ihrer
242 Bachelorarbeit wie Sie sagten, ich habe letztendlich meine Vorstellungen von Beratung dann
243 für mich so auch herausgearbeitet und bediene mich da aus unterschiedlichen Methoden. Also
244 den personenzentrierten Ansatz haben wir natürlich auch gelehrt bekommen. Aber ja, ich würde
245 mal sagen letztendlich ist die Grenze, wenn wir merken, es geht über unser Know-how und das,
246 was wir als Angebot haben als Beratungslehrkräfte hinaus. Und wenn es familiär einfach auch
247 große Geschichten sind, dass man da sagen kann, da kann man auch relativ wenig eingreifen.
248 Ich hatte mal ein Paar, die haben beim besonderen Beratungsverfahren, das habe ich ja auch
249 noch nicht benannt. Also wenn es um Übertritt geht in die weiterführende Schule, da sind wir
250 auch mit drin, machen auch einen IQ-Test, oder auch vom Kindergarten in die Schule. Wenn
251 da sich die Schulleitungen unsicher sind, da sind wir auch nochmal mit im Boot. Da kommt es
252 manchmal auch zu Unklarheiten, also dass Eltern vor einem sitzen, getrennt, der eine will's
253 gern so, der andere will's gern so. Dann heißt es, es soll von mir eine Empfehlung geben. Dann
254 heißt es, auf die Empfehlung können sie sich nicht berufen, aber wenn sie eine Empfehlung
255 anhand des Tests wollen dann gebe ich die. Und dann heißt es hinterher, es gibt noch ein
256 Gerichtsverfahren. Da ist man manchmal ganz schön zwischen den Stühlen und muss sich
257 ordentlich abgrenzen auch in seiner Tätigkeit: Was habe ich anzubieten, was kann ich und was
258 kann ich definitiv nicht. Ich kann Eltern nicht deren Entscheidung abnehmen. Also ich hatte
259 jetzt gestern auch wieder eine Schullaufbahnberatung und am Ende des Tages tragen sie die
260 Entscheidung dafür. Und das ist wichtig. Ich mache ein Angebot, genau. Ja.

261 I: Ok, was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder oder dann eben auch der
262 Erwachsenen?

263 B: Also häufige Probleme sind Teilleistungsschwächen, muss ich schon sagen. Was ich vorhin
264 gesagt habe, Aufmerksamkeit, Konzentration ist häufig und Motivation ist ein häufiges Thema.

265 Und das dann auch komorbide durchaus miteinander verquickt. Also ich hatte kürzlich auch
266 ein Kind, was dann auch ins ZI (Zentralinstitut für Seelische Gesundheit) musste, weil es gar
267 nicht mehr anders ging. Also da ist dann zum Beispiel auch so eine Grenze, haben wir ja gesagt,
268 medizinisch gesehen. Aber da war eine Dyskalkulie, eine LRS, eine ADHS und ich weiß gar
269 nicht genau was sonst noch. Und dann auch so ein bisschen Persönlichkeitsstörung, also dass
270 man dann wirklich merkt, da kommt dann manchmal ganz viel zusammen. Aber in der Regel
271 sind das was ich dann bearbeite, muss ich sagen, sind das so die Kernberatungsfälle.
272 Dyskalkulie, LRS, ADHS und Motivationsthemen.

273 I: Kommen Kinder auch manchmal mit seelischen Problemen zu dir und suchen jemanden zum
274 Reden?

275 B: Ja, genau. Also da merkt man auch schon, dass bestimmte Kinder tatsächlich genießen, dass
276 sie da mal Eins-zu-eins jemanden für sich haben. Und auch die Aufmerksamkeit, die sie sonst
277 vielleicht nicht bekommen. Die Kinder erzählen mit dann schon von bestimmten Themen. Dann
278 sage ich auch am Anfang, fast alles, was wir hier besprechen, ist vertraulich, ich darf das nicht
279 einfach weitererzählen. Also auch wenn du mal sauer bist auf die Lehrerin, dann darfst du das
280 hier sagen und das ist schon etwas, was die Kinder sonst ja nicht haben, weil sonst heißt es:
281 „Das darf ich mir nicht erlauben“ und „das darf ich hier nicht sagen“. Ich bewerte das nicht, ich
282 lass das erstmal alles stehen, so wie die Kinder das sehen auch aus ihrer Wahrnehmung, weil
283 das ist ja ihre Not und wie sich's hinterher lösen lässt, das steht wieder auf einem anderen Blatt.

284 I: Empfinden Sie ihre Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machen Sie das fest?

285 B: Also erfolgreich natürlich, wenn ich jetzt sehe, dass es eine Entwicklung gibt. Ist aber nicht
286 immer der Fall, und ist nicht erwartbar. Aber durchaus kann man, also würde ich jetzt aus
287 meiner Erfahrung sagen, dass es sehr viele Fälle gibt, bei denen eine Entwicklung sichtbar wird
288 und es auch ein Stück weit hilt, weil dieses wirklich mal diese Puzzleteile sammeln, diese
289 Erkenntnisse, und auch für die Eltern, das ist auch ein Arbeiten mit den Eltern, das geht auch
290 nicht alleine. Und da merkt man schon, dass eine Veränderung in Gang kommt und eine
291 Bewegung reinkommt und wenn der Leidensdruck der Menschen hoch ist, die Erfahrung habe
292 ich gemacht, dann sind sie auch bereit zu investieren und auch was zu tun. Genau, und da sehe
293 ich schon auch Erfolg drin. Und natürlich, wenn dann irgendwie eine schöne Email kommt am
294 Ende der Beratung mit: Die Unterstützung war so hilfreich für uns und es hat uns so gut getan,
295 und vielen herzlichen Dank nochmal. Dann weiß ich: Ja, das war jetzt gut, dass ich das gemacht
296 hab, dass ich da für das Kind eine Zeit lang da war. Obwohl man natürlich immer nur eine
297 Episode begleitet, aber das ist ja eigentlich immer so, ja.

298 I: Jetzt kommen wir zur Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den
299 Eltern. Vielleicht erstmal zu den Fachkräften. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit
300 anderen Fachkräften an der Schule?

301 B: Also mit den Schulsozialarbeitern habe ich dann durchaus auch vor allem bei uns zu tun.
302 Wir sind natürlich, wir kennen uns natürlich auch aus dem Kollegium. An den anderen Schulen
303 mitunter auch, das ist sehr unterschiedlich. Das ist sehr unterschiedlich, ja. Also es gibt Schulen,
304 die wollen eigentlich, die lassen mich komplett arbeiten, so wie ich möchte. Da ist gar nicht
305 groß diese Zusammenarbeit. An anderen Schulen ist es sogar eine Schulleiterin, die immer
306 wieder auf mich zukommt und auch die Konrektorin. Die auch diesen Austausch gut finden,
307 und die auch einfach das Know-how nochmal nutzen wollen auch für sich. Da ist eine enge
308 Zusammenarbeit da, oder eine engere. Oder die schreiben mich auch mal an: Wir haben jetzt

309 den und den Fall. Oder sprechen mich an. Und dann schreibe ich nochmal eine E-Mail und da
310 sage ich, ich könnte mir das auf der Sachebene so und so vorstellen. Oh ja wunderbar, da wissen
311 wir jetzt, wie wir auf der Klassenkonferenz agieren können, sowas. Aber es gibt Schulen, da ist
312 das gar nicht. Also sehr unterschiedlich, ja.

313 I: Mit den Eltern? Ich glaube, das hatten wir auch schon angerissen.

314 B: In der Grundschule bin ich mit den Eltern in engem Kontakt. Genau, sie sind ja mit die
315 Hauptratsuchenden. Und da versuche ich auch immer so ein bisschen über Emails dann auch
316 kurz mal so Feedback zu geben: Das Gespräch war prima, das Kind hat sich geöffnet, hat auch
317 erzählt und so. Und dann einfach, also das schafft auch Vertrauen, dass man da auch weiß was
318 abgeht. Das brauchen die Eltern auch häufiger, ja.

319 I: Nützt Ihnen Ihre Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung?
320 Integrieren sie Beratungsaspekte in den regulären Unterricht? Zweiteres aktuell womöglich
321 nicht.

322 B: Jetzt nicht, aber davor schon. Ich mache das ja jetzt im achten Jahr. Ich hatte davor auch
323 noch meine Klasse und meinen Kernunterricht. Ja, also auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Also es
324 schärft aber so ein bisschen den Blick dahingehend, dass man den Kindern in diesen großen
325 Klassen nicht gerecht werden kann. Also gerade im Grundschulbereich. Also wenn sie da
326 Klassen haben mit 26-27 Kindern, was ich eigentlich immer hatte, ist es wirklich zum Teil
327 grenzwertig, wie viel Zeit man dann fürs einzelne Kind auch hat. Man sieht, dass einzelne
328 Kinder da auch eine Not haben, aber kann dem gar nicht gerecht werden. Also das habe ich
329 eigentlich schmerzlich empfunden, dass ich da so nicht für die Kinder da sein konnte. Was war
330 die Frage nochmal genau? Ach so ja die Professionalität. Also ja, ich habe das Knowhow schon
331 auch in die Klasse mitgenommen, sogar auch ins private. Weil das einfach auch was ist wie,
332 auch die Gesprächsführungstechniken und wie paraphasiere ich, wie verbalisiere ich und wie
333 gehe ich dann auch in Gesprächen mit anderen um und wie nehme ich mein Gegenüber wahr,
334 und wie, genau. Und habe dann aber zusätzlich für mich die GFK (gewaltfreie Kommunikation)
335 noch entdeckt und habe da noch für mich was anteilig reingenommen. Das war jetzt nicht Teil
336 der Ausbildung, aber die Ausbildung ist, finde ich, auch zur Selbstreflektion super. Und auch
337 die Inhalte, auch psychoedukativ, wie übersetze ich, was muss ich denn vielleicht auch mal
338 wissen über die Motivation eines Menschen, wie ist der denn so aufgestellt und warum kommen
339 manche Kinder nicht dazu zu lernen? Nicht weil sie einfach nur bockig sind und weil sie die
340 Lehrkraft ärgern wollen. Das ist wieder eine Unterstellung, und dann ja, genau. Das ist natürlich
341 dann etwas, was man so 'n bisschen durchschaut dann mit der Zeit und auch weiß, womit das
342 zu tun hat. Und manchmal hilft das durchaus auch zu erklären, dass man sagt, was spielt denn
343 da eigentlich eine Rolle. Und diese Hürde zu überwinden, da rüberzukommen: Macht das
344 überhaupt Sinn, das zu lernen? Brauche ich das mal irgendwann auch mal wieder, brauche ich
345 das jetzt? Und jeder Mensch geht dann erstmal durch, was würde ich eigentlich lieber tun? Und
346 ist ja auch bedürfnisorientiert. Also da so ein bisschen auch ein fachliches Know-how zu haben,
347 das hilft enorm. Ob bei den eigenen Kindern, egal wo. Das müsste eigentlich einen großen Teil
348 des Studiums einnehmen. Also ich meine Beratungsaspekte und Kommunikationsaspekte.
349 Letztendlich ist es ja das, was wir machen: Elterngespräche führen, wir reden jeden Tag mit
350 den Kindern, mit den Kollegen und auch den Eltern. Wir sind Vorbilder. Im neuen
351 Referenzrahmen ist es verankert. Ich gehe jetzt mit meinem Kollegium auch, von der
352 Arbeitsstelle Kooperation, die GFK ist da sogar benannt als solche, haben wir jetzt gerade auch
353 in Bad Wildbad eine Fortbildung gemacht für Grundschullehrkräfte und für

354 sonderpädagogische Lehrkräfte, um einfach mal auch ein Handwerkszeug zu haben, wie kann
355 ich da auch agieren? Und das ist nicht die einzige Möglichkeit, das ist nicht der Weisheit letzter
356 Schluss, aber da gibt es ganz viel in Modul D: herausforderndes Verhalten mit Kindern und
357 auch Strategien und klar gehen die Meinungen auseinander. Wie gut ist irgendwie ein
358 Tokensystem, wie gut sind die Belohnungssysteme? Das ist natürlich auch manipulativ am
359 Ende, also da muss sich am Ende jeder auch überlegen, sagen wir auch, wie er dann damit
360 umgeht. Aber zumindest mal sich damit auseinanderzusetzen: Wie gehe ich mit den Kindern
361 um, wie spreche ich mit den Kindern? Auch dieses Machtgefälle mal abzubauen und mit den
362 Kindern eine andere Ebene einzugehen, das ist mir ein Anliegen, ja. Das ist total wichtig.

363 I: Da sind wir schon bei der letzten Frage angekommen: Haben sie Veränderungswünsche in
364 der Zukunft?

365 B: Jaaaa definitiv. Viele, aber ob ich die jetzt so benennen kann in der Kürze der Zeit. Aber ich
366 glaub so auf die Beratung bezogen würde ich sagen, ganz wichtig sie weiterhin zu erhalten,
367 auszubauen, eher mal mit mehr Stunden auch noch zu bestücken, weil es wirklich eine extrem
368 wichtige Arbeit ist, finde ich. Wir haben ja auch, zum Alltag gehören auch regelmäßige
369 Supervisionssitzungen. Hätte ich vorher auch noch dazusagen können: wir haben fünf Mal im
370 Jahr eine Supervisionssitzung an der schulpsychologischen Beratungsstelle in Heidelberg, bin
371 ich jetzt zugeordnet, und da findet ja auch ein reger Austausch unter den Kollegen statt. Also
372 unter den Beratungslehrern. Also wir haben eine Psychologin, die für unsere Gruppe jetzt
373 zuständig ist, für unsere Beratungslehrergruppe. Und jeder Beratungslehrer ist einer
374 bestimmten Gruppe irgendwo zugewiesen. Lokal in Mannheim oder in Heidelberg, je nach
375 Region. Und da können wir auch immer Rücksprache halten, also wenn wir irgendwelche Fälle
376 haben, bei denen wir auch unsicher sind. Das ist natürlich auch ein ganz wichtiger Punkt. Also
377 man kann nicht immer an alles denken. Das gehörte eigentlich zu einer anderen Frage vorhin.
378 Ja genau, das ist auch nochmal ein ganz wichtiger Punkt und da arbeiten wir Fälle auch nochmal
379 im Einzelnen miteinander durch und gehen dann auch, schauen auch: Wer hat Fälle
380 mitgebracht, wer hat Fragen, wer hat Informationen auch für die Gruppe? Also das ist ein
381 intensives Arbeiten und das ist sehr sehr gut.

382 I: Das heißt, da werden Sie auch nicht allein gelassen? Denn sie sind ja immer
383 Ansprechpartnerin, aber was ist, wenn Sie einmal überfragt sind?

384 B: Nein nein. Also es passiert schon auch, dass ich sage, gut jetzt aus der Erfahrung im achten
385 Jahr weiß man doch schon die meisten Dinge, aber manchmal ist man sich doch unsicher. Ich
386 hatte jetzt letzts eine Geschichte, da war das auch im Verfahren, dass ich dachte
387 sonderpädagogischer Weg, da muss das Einverständnis der Eltern da sein. Und in dem Fall hieß
388 es dann: Ne, also nach einer gewissen Zeit darf auch die Schule das Verfahren einleiten, die
389 Feststellung einleiten. Das sind alles so Kniffs und die sind wichtig natürlich am Ende, die dann
390 auch zu multiplizieren, auch wieder weiter. Da haben wir das dann auch alle für uns nochmal.
391 Man nimmt dann schon auch immer wieder wichtige Dinge für sich mit und ist da, also da
392 haben wir auch immer wieder Input darüber letztendlich, ja. Oder Unterstützungssysteme, die
393 außerhalb der Schule liegen, darüber tauschen wir uns aus: Wo können wir Eltern
394 weiterverweisen, was sind gute Anlaufstellen? Da ist ja jeder, macht ja jeder so seine
395 Erfahrungen und das ist einfach ein guter Austausch. Und wir haben natürlich auch unsere
396 eigenen Fortbildungen, ist klar. Also für die Beratungslehrkräfte. Also das wir dann nochmal
397 zusammenkommen, um diese ganzen, also alle pädagogisch-psychologischen Themen, Ängste
398 in der Schule und so weiter, kommen immer wieder. Oder die ganzen Einführungen von

399 Testverfahren. Ich habe beispielsweise dieses Testverfahren mit dem BUEVA-III noch nie
400 machen müssen. Manche Kollegen machen 12 davon in einem Jahr. Das hängt wirklich auch
401 von den Schulen ab. Da werden wir von den Schulleitern beauftragt, dieses Verfahren
402 durchzuführen, wenn sie sich nicht sicher sind: Nehmen wir das Kind in die Schule oder soll
403 das nochmal ein Jahr zurückgestellt werden? Und ja, manche Schulleitungen nutzen das ganz
404 aktiv, ja. Und da werden wir natürlich auch ausgebildet dafür oder können immer nochmal
405 Kurse besuchen.

406 I: Ok super, vielen vielen Dank. Ich glaube das wars.

407 B: Das kam mir jetzt gar nicht so lange vor, aber ich sehe 40 Minuten waren es jetzt schon. Sehr
408 gerne.

Transkript 3

Heidelberg, den 15.12.2023

1 I: Haben Sie eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert?

2 B: Ja, ich habe damals eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft
3 abgeschlossen, die durch die Schulpsychologischen Beratungsstellen angeboten wurde, wird.
4 Das war schon sehr intensiv. Also die anderthalbjährige Ausbildung ist quasi der Einstieg und
5 dann die Grundlage für das, was ich tu. Beratungslehrkräfte sind eben einfach Lehrkräfte, die
6 diese Ausbildung durch die Schulpsychologischen Beratungsstellen gemacht haben. Da wird
7 dann, also diese Ausbildung stellt sicher, dass wir die, ja wie soll ich sagen, die notwendigen
8 Kenntnisse und Fähigkeiten bekommen oder erlangen, um dann unsere zusätzlichen Aufgaben
9 an der Schule zu bewältigen. Da das war schon sehr komplex. Dann können wir uns auch noch
10 zusätzlich zu dieser Grundausbildung weiterbilden. Wir haben zum Beispiel regelmäßige
11 Treffen, die in unseren Fallbesprechungsgruppen. Die werden also geleitet von
12 Schulpsychologen, erfahrenen Schulpsychologen. Da können wir dann diskutieren über
13 aktuelle Fälle und Herausforderungen. Da sind schon spannende Sachen dabei. Selbst wenn
14 man selbst kein Beispiel mitbringt, lernt man sehr viel vom Austausch. Die Kollegen erleben
15 auch vieles an ihren Schulen und dann können wir natürlich voneinander lernen und das Getane
16 reflektieren. Und auch rückmelden: So hätte ich reagiert. Das ist schon super organisiert.
17 Darüber hinaus gibts verschiedene Fort- und Weiterbildungen. Manche sind Pflicht, mache
18 freiwillig. Da sieht man schon auch, dass manche Kollegen selbst sehr motiviert sind und
19 manche, ja ich sage mal weniger. Aber man kann, es gibt zumindest die Möglichkeit das eigene
20 Wissen zu erweitern und auf dem neuesten Stand zu bleiben. Netzwerktage gibt's auch, so
21 werden die bei uns genannt, glaube ich. Das ist schon gut für den Austausch mit Kollegen aus
22 anderen Schulen und den Fachdiensten.

23 I: Aus welchen Gründen übernehmen Sie die Rolle der Beratung?

24 B: Bei mir ist es schon die eigene Motivation, den Kindern und Eltern zu helfen. Ich sehe ja,
25 dass sie in schwierigen Situationen stecken, die Kollegen, die Kinder, die Eltern. Da habe ich
26 schon das Bedürfnis hinzugehen und zu helfen. Dieser Wunsch, etwas zu verändern, jemanden
27 nicht alleine zu lassen mit seinen Überforderungen, das hatte ich schon vor der Ausbildung und
28 jetzt kann ich auch mit dem fachlichen Wissen weiterhelfen oder gegebenenfalls weiterleiten.
29 Ich merke schon, dass ich in der Beratungsrolle, ja ehm, aufgehe oder aufblühe, würde schon
30 gerne viel mehr Zeit damit verbringen. Das muss schon in einem drinstecken. Deshalb werden
31 die, Bewerber nenne ich sie mal, auch gründlich ausgesiebt. Es ist einfach spannend, die Vielfalt
32 der Anliegen, die auf mich zukommen und dann die Möglichkeit, positive Veränderungen zu
33 bewirken. Das sind schon so meine persönlichen zentralen Antriebskräfte. Das trifft es ganz
34 gut. Es ist mir ein Herzensanliegen, Schülern und den dazugehörigen Familien in Situationen
35 beizustehen, die nicht einfach sind und die belasten. Und ich darf sie begleiten, das ist doch toll.
36 Das gibt mir selbst ganz viel. Vielleicht ist es also auch ein klein bisschen eigennützig, aber
37 umso schöner, wenn es allen Parteien hilft.

38 I: Alles klar. Nächste Frage: Was ist Ihr Aufgabenbereich und für wen sind Sie zuständig?

39 B: Also ich übernehme die Beratung von Schülern und den Erziehungsberechtigten. Manchmal
40 auch Kollegen, die mich ansprechen. Ich bin an allgemeinbildenden Schulen. Also beruflichen
41 Schulen bin ich nicht. Ich habe meine Stammschule, das ist hier, also quasi meine eigene
42 Schule, an der ich auch meine eigene Klasse habe, aber ich werde auch an anderen Schulen

eingesetzt. Das ist aber deutlich weniger. Eigentlich sollte das schon ausgeglichen sein, aber an der Schule, an der ich mehr Zeit verbringe, berate ich auch mehr. Ist logisch. Es soll einfach eine breite Abdeckung vom Beratungsbedarf sein, aber besser wärs schon, wenn jede Schule, egal wie viele Schüler die hat, eine eigene Beratungslehrerin hat. In der Praxis sehe ich, dass dann viele Schulen doch leer ausgehen, obwohl sie ja jemanden zugeteilt haben. Aber wende ich mich mit einem Problem an jemanden, der gar nicht an meiner Schule ist? Wo ich nicht einfach mal kurz in der Pause oder nach Unterrichtsschluss hingehen kann, sondern eine Email schicken muss? Also klar, das kommt schon auch vor und das nehme ich dann auch an, aber eine Hürde ist es schon. Achso und ja mein Aufgabenbereich, ja alles was da halt so reinfällt. Einfach ausgedrückt, ich stehe den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern zur Seite. Also wenn sie, wenn es darum geht, rauszufinden, welchen Schulabschluss man anpeilen sollte und wie man sich im, ich sage immer so gerne Schul-dschungel zurechtfindet. Wenn's mal hakt beim Lernen oder Arbeiten, bin ich auch zur Stelle, um zu helfen. Und ja, nicht zu vergessen, wir sind wie so Lebensberater für Schulstress. Wenn's mal knifflig wird mit Freunden oder wenn die eigenen Gefühle kommen, ja so soziale oder emotionale Probleme. Dann sind wir da, um das alles etwas leichter zu machen. Einfach gesagt, sie sind die Experten, die da sind, wenn die Lehrer nicht weiterkommen oder Kinder mal aus dem Schulalltag ausbrechen müssen.

I: Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?

B: Mein Arbeitsalltag ist schon ziemlich facettenreich. Es gibt schon viele Tätigkeiten, die zu meinem Alltag gehören. Dazu gehören nicht nur persönliche Gespräche mit Schülern, was ich ja gerade sehr thematisiert habe, sondern auch die Anwendung von psychologisch-pädagogischen Untersuchungsverfahren und Testverfahren. Alle möglichen Testungen. Ein großer Bestandteil ist auch die Vernetzung mit innerschulischen und außerschulischen Unterstützungspersonen. Auch ja die regelmäßige Teilnahme an Fallbesprechungsgruppen, Fortbildungen und Weiterbildungen und Mitwirken an Netzwerktagen. Ja das ist so die Beratung, aber dazu kommt ja auch der normale schulische Alltag. Ich habe eine eigene Klasse, so wie die meisten Beratungslehrer. Also der normale Schulalltag und dazu kommt dann, ja die Beratung. Das ist auch weniger als die Lehrertätigkeit.

I: Welchen prozentualen Anteil schätzen Sie für die Beratungstätigkeit im Vergleich zum Unterricht ein?

B: Mein Fokus liegt natürlich auf meiner normalen Lehrertätigkeit. Ja, da muss ich erstmal überlegen. Ich habe vier Stunden, die ich in der Woche für Beratungsarbeit freigestellt bin. Das ist dieser vorgegebene Schlüssel. Wobei ich sagen muss, dass ich, das ist wahrscheinlich auch meiner Persönlichkeit und meinem, ja, persönlichen Anliegen geschuldet, das klingt jetzt zu negativ, aber dass ich mehr Zeit in die Beratung stecke, als vorgesehen ist. Ich hätte auch gerne mehr Zeit dafür angerechnet. Es rattert ja auch während der Unterrichtszeit oder Vorbereitungszeit in meinen Kopf weiter: Wie kann ich das Kind unterstützen? Wie gehe ich mit den Eltern um? Was kann ich der Kollegin raten? Oder auch, dass ich ein bestimmtes Kind dann mehr beobachte. Das kann ich also gar nicht so genau prozentual sagen, aber ja, es bleibt nicht bei den vorgesehenen vier Stunden die Woche.

I: Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie als Beratungslehrkraft in der Beratung?

B: Eine ganze Menge Chancen und Möglichkeiten: Im Kern auf unterschiedliche Weisen unterstützend tätig zu werden und positive Entwicklungen zu fördern. Es ist so eine Vielfalt an Herausforderungen, die mich auch, ja, fordern, kreativ und flexibel auf die Bedürfnisse der

87 Ratsuchenden einzugehen. Ich bin Ansprechperson, ich bin im Schulalltag an der Schule da,
88 ich bin für die Kinder manchmal auch die Erinnerung in Person, dass es ein Ausweg oder eine
89 Weitsicht gibt, je nach Fall. Das ist schon schön zu sehen, dass der Erfolg, manchmal, nicht
90 immer, auch an meine Anwesenheit gekoppelt ist. Vielleicht brauchen das manche Kinder auch.
91 Und nicht nur die Kinder, auch die Eltern, wenn sie mich beim Bringen oder Abholen der
92 Kinder sehen. Oder auch die Kollegen oder die Schulleitung, die weiß, dass ich einfach da bin,
93 wenn was ist. Auch wenn akut nichts ist, bin ich als mögliche Hilfe da. Also alle
94 Beratungslehrer. Das ist schon wichtig.

95 I: Gibt es Hürden bzw. Grenzen für die Beratung und welche sind diese?

96 B: Ja, es gibt klare Grenzen in unserer Arbeit. Ganz wichtig ist, dass unsere Beratungsangebote
97 eine eventuell notwendige Psychotherapie nicht ersetzen können. Damit sind wir überfragt und
98 das müssen wir ganz tief verinnerlichen und auch deutlich kommunizieren, gegenüber den
99 Betroffenen. Unsere Aufgabe liegt in der Bildungsberatung und pädagogischen Unterstützung.
100 Bei Bedarf können wir, vermitteln wir Betroffene, Betroffene ist kein gutes Wort, Ratsuchende
101 an die zuständigen Fachdienste für therapeutische Maßnahmen. Diese klare Abgrenzung ist
102 wirklich entscheidend. Wir können ja trotzdem sicherzustellen, dass die Ratsuchenden die
103 bestmögliche Unterstützung bekommen, die dann auch den individuellen Bedürfnissen
104 entspricht. Das können wir gar nicht leisten. Da sind wir einfach nicht genug ausgebildet und
105 auch überfragt. Es ist wichtig, sich immer wieder darüber bewusst zu machen, dass es
106 Situationen gibt, die über unseren Zuständigkeitsbereich hinausgehen. Und das ist ok so und
107 das ist auch eine Art Entlastung für uns Beratungslehrer.

108 I: Was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder (bzw. Erwachsenen)?

109 B: Jaa das ist schon breit gefächert. Häufig kommen Schüler oder eben die dazugehörigen
110 Lehrer mit Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten zu mir. Es gibt aber auch Themen
111 wie Unsicherheiten, auch Prüfungsangst, Schulabsentismus, also Schulunlust oder
112 herausfordernde soziale Situationen, wie schulische Konflikte und Mobbing. Das sind schon
113 so häufige Beratungsanliegen, auch Seiten der Eltern. Und ganz viel Testungen. Das ist mit
114 das häufigste Anliegen, da kommen die Kinder nicht selbst, eher die Kollegen, aber ja, das ist
115 ganz groß vertreten.

116 I: Empfinden Sie Ihre Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machen Sie das fest?

117 B: Ja, ich empfinde meine Beratung als äußerst hilfreich, deshalb mache ich das ja auch. Erfolg
118 zeigt sich für mich darin, wenn Ratsuchende auf mich zukommen. Auch wenn die motiviert
119 sind, Veränderungen anzugehen. Ich erlebe dann gemeinsam mit ihnen positive Entwicklungen
120 in ihrem schulischen und persönlichen Leben. Das ist für mich ein Erfolgserlebnis. Und dann
121 auch langfristige Erfolg und die positive Veränderung im Leben der Schüler zu sehen, sind für
122 mich klare Anzeichen, dass meine Arbeit was bewirkt. Das tut auch gut und motiviert mich,
123 weiterzumachen.

124 I: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den
125 Eltern?

126 B: Die Zusammenarbeit ist hier, zum Glück muss ich sagen, äußerst eng und erfolgt in
127 Abstimmung mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie anderen
128 Unterstützungspersonen an der Schule. Das habe ich an anderen Schulen anders erlebt und ich
129 bin so so froh, wie es hier läuft. Vielleicht möchten andere Beratungslehrer in ihrer Arbeit auch

130 in Ruhe gelassen werden, aber ich merke einfach, wie sehr ich von der Zusammenarbeit
131 profitiere und auch die Kinder. Zu den Eltern: Also ohne sie geht es leider nicht. Die Einbindung
132 der Eltern ist von zentraler Bedeutung. Sie müssen tatsächlich zunächst zustimmen und wenn
133 sie das tun, versuche ich die bestmögliche Unterstützung für die Schüler rauszuholen. Aber da
134 müssen die Eltern schon mitmachen und das erfordert auch einen kontinuierlichen Austausch
135 und ein gemeinsames Ziel. Manchmal ist es leichter, manchmal schwerer.

136 I: Nützt Ihnen Ihre Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung?
137 Integrieren Sie Beratungsaspekte in den regulären Unterricht?

138 B: Ja die Professionalisierung ist von großem Nutzen, nicht nur in der Beratung selbst, sondern
139 auch außerhalb. Ich habe so viel dazu gelernt. Ich habe inzwischen ein sehr geschultes Auge
140 und Gespür. Das ermöglicht mir den Kindern, ein unterstützendes schulisches Umfeld zu
141 gestalten. Gelegentlich integriere ich Beratungsaspekte ganz bewusst in den regulären
142 Unterricht, oft passiert das aber auch einfach automatisch. Ich glaube, das bekomme ich gar
143 nicht mehr so richtig mit. Aber das ist ja umso besser und vorteilhaft für die Kinder.

144 I: Haben Sie Veränderungswünsche in der Zukunft?

145 B: Darüber habe ich mir schon im Vorhinein Gedanken gemacht und ich habe mir da ein
146 Stichwort aufgeschrieben: Sensibilisierung. Was ich damit meine, ich wünsche ich mir für die
147 Zukunft eine verstärkte Sensibilisierung für die Bedeutung von Beratungsarbeit. Auch eine
148 bessere, intensivere Vernetzung von schulischen und außerschulischen
149 Unterstützungsangeboten. Eine umfassende Unterstützung für Schülerinnen, Schüler und ihre
150 Eltern ist ein wichtiges Ziel. Wir sollten gemeinsam daran arbeiten, die Rahmenbedingungen
151 für Bildungsberatung zu stärken und so die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen
152 bestmöglich zu fördern. Und dafür brauchen wir mehr Beratungslehrer oder generell viel mehr
153 Unterstützung für die Schüler und ihre Familien, die nicht ausschließlich von den Lehrern
154 kommt. Ich bin der Meinung, dass zu viel Last auf den Lehrern liegt und viel mehr externe
155 Unterstützung im Schulalltag benötigt wird. Als Beratungslehrer haben wir den Vorteil, dass
156 wir Vertrauenspersonen für die Schüler sind, das stimmt schon, aber es spricht ja nichts
157 dagegen, dass viel mehr unterstützendes Personal an den Schulen ist und auch zu vertrauten
158 Personen wird. Da wünsche ich mir viel mehr Unterstützung und das wird erst umgesetzt, wenn
159 allen klar ist, wie bedeutsam das für alle Beteiligten ist. Ja, das ist für mich der größte Wunsch.

Transkript 4

Heidelberg, den 15.12.2023

1 I: Haben Sie eine berufsbegleitende Ausbildung als Beratungslehrkraft absolviert?

2 B: Ja das ist diese Standardausbildung. Die kann man machen, wenn man fertige Lehrerin ist.
3 Also wenn man schon im Beruf angekommen ist. Dann kann man sich darauf bewerben und
4 macht diese Ausbildung. Die ist berufsbegleitend, genau. Im ersten Jahr, also im
5 Ausbildungsjahr, da bekommt man, so habe ich das in Erinnerung, sechs Stunden glaube ich,
6 Anrechnungsstunden auf das Deputat, und dann anschließend, wenn man schon im
7 Einarbeitungshalbjahr im also darauffolgenden Abschnitt ist, dann vier Anrechnungsstunden.
8 Ja das ist ganz gut geregelt und ich habe echt viel gelernt. Die Ausbildung kann ich wirklich, ja
9 wirklich empfehlen. Einfach nochmal mehr Kenntnisse zu erlangen und sich mehr mit den
10 Testungen und Diagnosen zu beschäftigen, das hat mir schon geholfen. Ja doch. Und auch der
11 Umgang mit den, im Umgang mit den Kindern hat sich bei mir vieles durch diese Ausbildung
12 geändert. Würde ich immer wieder machen. Ja und jetzt arbeite ich als Beratungslehrkraft.
13 Macht schon Spaß.

14 I: Die zweite Frage: Aus welchen Gründen übernehmen Sie die Rolle der Beratung?

15 B: Naja also ich bin ja hier zuständig als Beratungslehrkraft an der Schule und ich finde ja, sich
16 weiterzubilden ist eigentlich immer eine gute Sache. Das war auch eine interessante
17 Ausbildung, also schon tolle Inhalte. Zum Beispiel haben wir uns auch mit der
18 Gesprächsführung befasst, die mir persönlich sehr wichtig ist und ich finde es auch hilfreich,
19 also ich denke, das kann jedem helfen. Vor allem in der Lehrerrolle und ja. Mir liegen die
20 Kinder einfach am Herzen und eben auch die Probleme der Kinder, deswegen mache ich auch
21 den Job. Und deswegen ist mir auch Beratung sehr wichtig. Und sonst, ja. Also hauptsächlich
22 war mir schon wichtig mich einfach weiterzubilden. Ich meine, in der Schule oder in der Uni
23 bekommt man immer wieder neue Inhalte und neue Kompetenzen, die man erwirbt, aber nach
24 der Uni ist das nicht mehr der Fall. Und dann einfach nochmal so eine richtige Ausbildung zu
25 machen, wo man sich auch noch mit Themen beschäftigt, die ja auch den Schulalltag
26 beeinflussen oder im Schulalltag immer wieder auftreten, finde ich, fand ich sinnvoll. Hat sich
27 dann so ergeben und hat sich vor allem auch bewährt.

28 I: Was ist Ihr Aufgabenbereich und für wen sind Sie zuständig?

29 B: Also das ist schon sehr sehr breit gefächert. Wir machen natürlich alle möglichen Diagnosen,
30 also Testungen und daraus resultierende Diagnosen. Wir haben Beratungen für die Übergänge
31 von der Grundschule zur, vom Kindergarten zur Grundschule und von der Grundschule in die
32 weiterführende Schule. Auch generell Beratungen für das weiterführende Leben. Wie, was
33 können sich die Kinder und Jugendlichen irgendwann mal vorstellen, auch in beruflicher
34 Hinsicht. Aber ganz viel eigentlich auch soziale Probleme und emotionale Probleme. Also ich
35 bin hier nicht alleine, ich habe noch eine Kollegin, die macht das mit mir zusammen. Und wir
36 haben das so ein bisschen aufgeteilt, also so hat sich das ergeben hier an der Schule, und ich
37 kümmere mich halt vor allem um so soziale Probleme. Um Konflikte, die im Schulalltag
38 auftreten, die wir beobachten oder wo die Kinder auf mich zukommen. Oder auch die Kollegen
39 auf mich zukommen, um die zu lösen, um Lösungsstrategien zu erhalten. Mobbing haben wir
40 hier relativ häufig und das nehmen wir sehr ernst. Ja, meine Kollegin nimmt dann in erster Linie
41 so die Testungen vor und ja. So hat sich das so ein bisschen ergeben, wie wir das aufteilen und
42 zuständig bin ich eigentlich für Kinder, für die Eltern und auch für die Kollegen. Also ich denke

43 schon, dass das wahrscheinlich je nach Schule auch ein bisschen unterschiedlich ist. Und hier
44 kommen auch die Kinder auf mich zu, wahrscheinlich weil ich, eben weil ich so ein bisschen
45 diese, ja, wir nennen es nicht Streitschlichter. Ganz bewusst nicht Streitschlichter, aber schon
46 auch für solche sozialen Probleme zuständig bin. Ja, und auch die Kollegen wenden sich
47 eigentlich an mich mit Streitigkeiten oder auch, um einen Rat zu bekommen. Und ja, ich denke
48 schon, dass ich da das nötige Einfühlungsvermögen irgendwie mitbringe oder in mir trage. Ja,
49 und mich auch gut in andere Leute oder in andere Kinder oder ja in andere hineinversetzen
50 kann. Und demnach vielleicht auch ein guter Ansprechpartner bin. Das sind so Eigenschaften,
51 die glaube ich auch helfen. So eine gewisse Reflektionsfähigkeit zu haben oder
52 Kommunikationsfähigkeit und auch kooperativ zu sein mit Kollegen und mit den Eltern und
53 mit den Kindern, irgendwie eine Lösung zu finden. Und ja, ich denke auch vor allem die nötige
54 Motivation mitzubringen, sich darüber hinaus auch damit beschäftigen zu wollen. Es kommen
55 die Kinder oder Eltern oder Kollegen auf mich oder besser gesagt auf uns zu. Dadurch, dass
56 wir das so ein bisschen aufgeteilt haben und dadurch, dass meine Kollegin die Testungen
57 übernimmt hat sie noch spezifischer dieses: Die Kollegin kommt auf sie zu und möchte wissen,
58 was vielleicht bei dem und dem Kind der Fall ist. Ich habe auch so ein bisschen einen
59 Beobachtungsauftrag, wobei auch da brauche ich einen Auftrag irgendwie. Einen Auftraggeber.

60 I: Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?

61 B: Also ich unterrichte ganz normal. Ich habe meine eigene Klasse. Also in erster Linie bin ich
62 ganz normal Lehrerin, wie jeder andere hier auch. Und dann kommt eben noch dieser kleine
63 Teil Beratung hinzu. Wobei das auch zwischendrin immer wieder auch in meiner Klasse
64 natürlich Thema ist, dass ich diese Inhalte gelernt habe und da auch geschult bin zu sehen,
65 welche Kinder brauchen vielleicht nochmal eine extra Unterstützung und wo ist es sinnvoll
66 auch nochmal so ein Beratungsgespräch mit dem Kind oder mit den Eltern zu führen. Aber
67 eigentlich bin ich ganz normal Lehrerin und diese Stunden, die ich dann habe, da verbringe ich
68 dann eben, die verbringe ich dann damit, meine Beratungsarbeit vorzubereiten und auszuführen.
69 Dann geht es um Gespräche führen, Testungen fallen bei mir eben raus, aber genau. Vor allem
70 die Gespräche führen, in Kontakt bleiben auch mit den Eltern. Manchmal auch mehrmals mit
71 einem Kind sprechen, genau. Emails schreiben kommt oft zwischendurch noch dazu. Das
72 versuche ich oft morgens vor dem Unterricht schon zu erledigen, aber da fällt natürlich tagsüber
73 immer wieder auch etwas an.

74 I: Welchen prozentualen Anteil schätzen Sie für die Beratungstätigkeit im Vergleich zum
75 Unterricht ein?

76 B: Ist schwierig, also mir zugeteilt sind quasi diese, oder ich habe zur Verfügung stehend
77 eigentlich vier Stunden die Woche Beratungsarbeit. Wobei natürlich für mich das nicht einfach
78 nur diese vier Stunden sind. Die bin ich dann vielleicht aktiv in der Schule an der
79 Beratungsarbeit, aber ich würde schon sagen, dass allgemein, so ist es ja eigentlich immer als
80 Lehrer, man ist ja nie so richtig raus aus dem Ganzen. Also es beschäftigt mich schon auch in
81 meinem normalen schulischen Alltag. Aber ansonsten bleibt es bei diesen vier Stunden, die ich
82 aktiv in der Woche Gespräche führe. Wie ich die aufteile, das ist immer so ein bisschen
83 individuell. Ich habe das jetzt aber schon so fest verplant, dass ich jetzt vormittags vier Stunden
84 die Woche habe, wo ich mir auch die Eltern einladen kann oder Zeit habe zum Telefonieren
85 oder die Kinder auch alle in der Schule da sind. Also diese Kernzeit in der Schule da ist, wo ich
86 mir die Kinder auch aus dem Unterricht herausnehmen kann. Da habe ich dann keinen
87 eingeplanten Unterricht.

88 I: Ok. Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie als Beratungslehrkraft in der Beratung?

89 B: Also am wichtigsten und auch in erster Linie bin ich erstmal ein Ansprechpartner, der einfach
90 dort ist, wo auch das Kind ist. Also es gibt keine große Hürde, irgendjemanden zu kontaktieren
91 bei irgendeinem Amt oder bei irgendeinem, ja, Zuständigkeitsbereich. Sondern ich bin einfach
92 da und so ein bisschen, ja ich würde es glaube ich nennen, ein niederschwelliges Hilfsangebot.
93 Man kann einfach auf mich zukommen, ohne dass das irgendwelche Konsequenzen hat, ohne
94 dass das was kostet oder ja. Die Eltern, auch die Kollegen, auch die Kinder, alle sehen mich
95 irgendwie als Ansprechpartner und auch jemand, der was für sich behalten kann. Wo irgendwie
96 so ein Vertrauen herrscht, und ich, ja ich hab so ein bisschen den Vorteil, dass ich Arbeit
97 abnehmen kann mit den Testungen, aber auch Sorgen abnehme. Und ja, dass ein gutes
98 Zusammenarbeiten in der Schule stattfindet und auch zwischen den Kollegen und sowas, dann
99 Sorge ich im Endeffekt auch irgendwie für ein besseres schulisches Leben.

100 I: Gibt es Hürden bzw. Grenzen für die Beratung und welche sind diese?

101 B: Also da sehe ich ganz vorne mit dabei bei uns die fehlende Elternbereitschaft. Also ich
102 kümmere mich ja eher so um soziale und emotionale Probleme und da kommt es mir oft, also
103 häufig kommt es vor, dass Eltern das einfach nicht so ernst nehmen. Also ich muss ja die Eltern
104 kontaktieren, sobald ich mit dem Kind in Kontakt treten möchte. Also wenn ich dem Kind quasi
105 helfen soll, dann muss ich mir immer auch ein Einverständnis der Eltern holen. Und das wollen
106 wir auch, das ist ja gar nicht so negativ behaftet, sondern wir wollen ja in erster Linie, dass die
107 Eltern mit Teil des Ganzen sind, weil natürlich auch das Kind Zuhause viel Zeit verbringt. Und
108 wenn die Eltern mitarbeiten und mit im Boot sitzen, ist es viel einfacher auch Konflikte und
109 Probleme zu lösen. Und wir sehen hier an der Schule oder nehmen hier Mobbing an der Schule
110 sehr ernst. Und beginnen da auch bei den ersten Anzeichen schon zu handeln. Und das habe ich
111 mir in Absprache mit dem Sozialarbeiter hier an der Schule an mich genommen, das ist was,
112 was vielleicht an anderen Schulen eher der Sozialarbeiter macht, habe ich gesagt, möchte ich
113 mich drum kümmern. Und das nehmen wir schon ab dem ersten Anzeichen ernst. Wenn
114 irgendein Kind das äußert oder wenn ich sehe, da ist ein Täterkind, wie kann ich dem Täterkind
115 auch helfen? Und die Eltern, um zurück zu den Eltern zu kommen, die denken oftmals: Das
116 regelt sich einfach von selbst. Und warum macht man da jetzt so ein großes Fass auf? Schon
117 jetzt, schon bei so kleinen Streitigkeiten jetzt jemanden dazu zu holen und Gespräche zu führen
118 und dass, ja. Es hat sich einfach gezeigt, dass es ganz ganz wichtig ist, da schon ganz früh auch
119 einzugreifen und da wäre es für uns sehr viel einfacher, wenn die Eltern auf unserer Seite stehen
120 und sich nicht so oft wehren oder ihre Kinder so verteidigen. Viele Eltern fühlen sich dann auch
121 angegriffen, wenn das Kind irgendwie, ja wenn eine gewünschte Verhaltensänderung von uns
122 für ein Kind vorgesehen ist. Die Eltern fühlen sich dann schnell selbst angegriffen. Und das
123 wollen wir eben nicht und deswegen beginnen wir ja auch ganz früh schon mit den Gesprächen.
124 Schon bevor es irgendwie ins Rollen kommt. Und da, ja, fehlt manchmal so ein bisschen die
125 Einsicht der Eltern.

126 I: Das heißt, das sind eher äußere Einflüsse von Kinder- und Elternseite, aber gibt es auch
127 äußere Hürden und Grenzen von organisatorischer, schulischer Seite?

128 B: An unserer Schule nicht. Wir sind da sehr gut vernetzt und haben uns da gut abgesprochen,
129 wer für was zuständig ist. Das Einzige ist manchmal tatsächlich so ein bisschen der Faktor Zeit.
130 Sonst haben wir da eigentlich große Freiheiten, das kann an anderen Schulen schon auch anders
131 sein. Ich glaube im Raum Heidelberg ist das grundsätzlich ganz gut aufgestellt. Aber ja, das
132 einzige, was manchmal fehlt, ist einfach die Zeit, weil wir sind in erster Linie Lehrkräfte, und

133 ja. Ich sag immer so schön: Wir können die Welt nicht retten, aber manchmal wünscht man sich
134 doch mehr Zeit. Vielleicht doch nochmal jemanden externen, der auch nochmal draufschaut
135 und einfach generell noch mehr, ja, Beratung für die Kinder. Und mehr Zeit.

136 I: Und innerhalb der Beratung? Ich meine, sie sind keine Psychotherapeuten, gibt es da auf
137 dieser Ebene Grenzen für die Beratung, also auf fachlicher Ebene?

138 B: Absolut. Wir sind keine Psychotherapeuten, das grenzen wir ganz stark ab. Und da sind wir
139 eben auch geschult weiterzuleiten. Also wir sind so ein bisschen zwischengeschaltet, dass wir
140 den Eltern auch andere Hilfestellen an die Hand geben können, wo, an wen die sich dann
141 wenden können. Ja, aber das ist von vornherein klar. Das sehe ich nicht als Grenze in der
142 Beratung, weil das nicht Teil der Beratung ist, sondern wir sind, eher im positiven Sinne, der
143 Übergang zu weiteren Stellen. Wir machen das was wir können, was uns zugeteilt ist, und für
144 alles weitere lassen wir ja die Eltern, die Kinder nicht alleine. Die haben ja trotzdem dadurch
145 dann ja die Unterstützung, durch uns die Unterstützung, jemanden zu finden, der da einfach
146 noch die, ja, die richtigen Kenntnisse für hat. Das ist ja für uns auch eine gute Möglichkeit, uns
147 selbst zu schützen. Wir können eben nicht alles lösen und alles retten, es gibt Dinge, die gehen
148 darüber hinaus.

149 I: Was sind häufige Anliegen bzw. Probleme der Kinder oder auch der Erwachsenen?

150 B: Also was am meisten häufig vorkommt sind auf jeden Fall Testungen. ADHS, ADS, alles
151 was auf der Liste steht. Das bekomme ich auch selbst im Unterricht mit, das sind auf jeden Fall
152 Leistungsprobleme, Aufmerksamkeitsprobleme, wo die Eltern sich dann wünschen oder auch
153 die Kollegen, das da einfach nochmal draufgeschaut wird und dann Testungen und Diagnosen
154 zu erhalten. Und auch, ja, ein Anliegen, einen richtigen Förderbedarf für die Kinder zu, wie
155 sagt man, zu stellen. Zu geben. Genau, da kommen auch die Kollegen recht häufig auf die
156 Beratungslehrer zu. Das macht aber eher meine Kollegin, also ich helfe aus, wenn ich das
157 machen muss, aber das ist jetzt nicht mein Gebiet in dem Sinne. Bei mir sind das schon eher
158 seelische Probleme. Wenn Kinder geärgert werden, dass sie Probleme mit den Mitschülern
159 haben. Mobbing, wie gesagt, eigene Unzufriedenheiten, vielleicht auch Probleme Zuhause, ja.
160 Die Beratung bei Wechsel von Kindergarten in die Grundschule oder weiter auf die
161 weiterführende Schule kommt auch manchmal vor. Das sind dann schon eher die Eltern, die
162 auf einen zukommen, die eben fragen, was wäre denn für mein Kind das Beste? Das kommt
163 nicht mehr so häufig vor, weil einfach das von uns ja jetzt nur noch eine Empfehlung ist und
164 kein, also die Eltern sich an diese Empfehlung nicht halten müssen. Aber, ja, einfach von uns
165 das nochmal gehört zu haben, das kommt natürlich auch eher bei Kindern vor, die Probleme
166 haben, sowieso schon mit den Noten und mit dem Schulstoff zurechtzukommen. Da sagen wir
167 dann schon, dieses Übertrittsverfahren, genau, was da sinnvoll wäre. Aber sonst, ja, sind das
168 eher Kinder, die sich an mich wenden und die könnten ja in dem Sinne auch zum
169 Sozialpädagogen gehen, den wir hier auch an der Schule haben, aber ich schicke die natürlich
170 nicht weg. Also, wenn sie sich schon an mich wenden und da sind wir ja froh drum, wenn die
171 Kinder sich überhaupt öffnen und mit Problemen zu den Erwachsenen kommen, wäre das total
172 kontraproduktiv die Kinder wegzuschicken und zu sagen: dafür bin ich jetzt nicht zuständig.
173 Und da bin ich auch glücklich, dass ich diese Zeit eben habe, mich mit diesen Problemen
174 beschäftigen zu dürfen. Wenn es wirklich mal nicht geht, weil wir hier so viel mit Testungen
175 und Diagnosen zu tun haben, dann finden wir da schon auch einen Weg mit Kooperation mit
176 den anderen Fachkräften hier an unserer Schule, aber in erster Linie ist das ja auch schön, dass

177 das bei uns so möglich ist, dass ich mich um diese, ich sage mal Probleme kümmern kann, die
178 jetzt vielleicht nicht der klassische Beratungslehrer übernimmt.

179 I: Empfinden Sie Ihre Beratung als hilfreich bzw. erfolgreich und woran machen Sie das fest?

180 B: Ja, also ich werde ja von allen möglichen Seiten irgendwie beansprucht und auch gebraucht,
181 und ich sehe ja, dass wir auch durch meine Arbeit, ein harmonisches Zusammenleben an der
182 Schule haben. Also auch die Kollegen melden mir zurück, dass sie total glücklich sind, dass sie
183 mit irgendwelchen Problemen zu mir kommen können. Und sei es auch ohne, dass tatsächlich
184 irgendwas stattfindet, dass irgendwas im Nachhinein geschieht. Aber einfach jemand, der auch
185 zuhört und der vielleicht auch, vielleicht ist es auch mehr meine persönliche Eigenschaft, dass
186 ich mehr vertrauensierend bin, aber ich glaube schon auch, dass das durch die Ausbildung
187 gefestigt wurde, dass ich, ja, einfach da bin für die Kollegen und auch für die Eltern.

188 I: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften an der Schule und mit den
189 Eltern? Sie haben ja schon erwähnt, dass Sie eine gute Zusammenarbeit mit den anderen
190 Beratungslehrkräften haben.

191 B: Genau, das kam ja schon immer wieder jetzt zum Vorschein, dass wir eine ganz ganz enge
192 Zusammenarbeit haben mit allen, die hier an der Schule tätig sind. Schulpsychologen,
193 Sozialpädagogen, also die sind allerdings nicht immer da und wir Lehrer sind immer da. Das
194 ist so ein bisschen der Vorteil an uns Beratungslehrkräften. Wir sind da, wir sind ganz ganz eng
195 mit den Kindern zusammen. Wir sind auch in den Pausen auf dem Schulhof, die Kinder können
196 sich einfach an uns wenden. Auch die Kollegen können auf uns zukommen, ohne dass wir
197 jemand externes sind. Wir sind da einfach so ein bisschen, da haben wir glaube ich diesen
198 Vorteilsstatus. Aber ja, wir haben eine sehr sehr enge Zusammenarbeit, das ist sehr hilfreich.
199 Das, ja, wünschen sich andere Schulen auch, da ist das vielleicht eher ein bisschen
200 abgekapselter. Das liegt aber auch daran, dass ich hier an meiner Stammschule bin. Und ich
201 glaube andere Schulen, wenn da sowieso auch die Beratungslehrkraft als externe Person
202 reinkommt, ist da vielleicht auch dieses Vertrauensverhältnis vielleicht nicht ganz so groß. Mit
203 den Eltern ist das immer so ein bisschen unterschiedlich, je nachdem. Da geht es schon sehr
204 stark, da ist schon sehr wichtig, worum es geht. Also wenn es um Leistungsprobleme geht, da
205 sind die Eltern schon sehr mit dabei. Wir haben ja auch eine starke Leistungsgesellschaft. Wenn
206 es um Mobbing geht und das Kind ist beteiligt, das sehen die Eltern leider nicht allzu gerne.

207 I: Und außerhalb der Schule? Haben sie Kontakt zu anderen Beratungslehrkräften oder
208 vielleicht übergeordneten Kollegen?

209 B: Ja, genau und das ist auch vorgesehen. Wir haben einmal im Jahr, oder mehrmals im Jahr,
210 Treffen mit den anderen Beratungslehrkräften, wo wir uns einfach austauschen können, wo wir
211 auch nochmal ein bisschen Input bekommen. Es gibt auch Fortbildungen für uns, freiwillig,
212 verpflichtend, genau, da werden wir auf jeden Fall nicht alleine gelassen. Wenn ich eine
213 Meinung brauche, da habe ich, ich habe auch immer jemanden, der mir übergeordnet ist
214 sozusagen, an den ich mich auch wenden kann. Oder eben einfach, wir haben da ganz klassisch
215 einfach eine Messenger-Gruppe, wo die anderen Beratungslehrkräfte drin sind. Und daraus
216 haben sich dann auch durch diese regelmäßigen Treffen Freundschaften ergeben, wo auch ich
217 einen Ansprechpartner suchen kann und den auch bekomme.

218 I: Nützt Ihnen Ihre Professionalisierung als Beratungslehrkraft auch außerhalb der Beratung?
219 Integrieren Sie Beratungsaspekte in den regulären Unterricht?

220 B: Ja, absolut. Also ich merke schon, vor allem im Unterricht auch, aber auch, also im Umgang
221 mit den Kindern, mit den Erwachsenen. Ich merke einfach, dass ich einen ganz anderen Blick
222 habe, so einen geschulten Blick für bestimmte Situationen, für Auffälligkeiten. Und ja, ich
223 würde sogar sagen in meinem Privatleben hat sich dadurch viel geändert, wie ich auf die
224 Menschen zugehe, ich glaube wie ich wirke, wie ich Gespräche führe. Das hat sich schon
225 geändert, ich denke das ist aber mit allem, in dem man sich selbst weiterbildet so, deswegen
226 habe ich auch diese Weiterbildung als so positiv empfunden, weil das eben nicht nur für andere
227 nützlich ist, sondern natürlich auch für mich selbst. Und ich, ja, immer wieder mein Handeln
228 reflektieren kann und da auch so ein fachliches Wissen einfach mir angeeignet habe oder
229 aneignen durfte. Verschiedene Kenntnisse, die ich gewonnen habe durch die Ausbildung, die
230 mir natürlich auch im Privaten helfen.

231 I: Haben Sie Veränderungswünsche in der Zukunft?

232 B: Also schon mehr Aufmerksamkeit für Unterstützungsangebote für Kinder auf jeden Fall.
233 Das ist ja in erster Linie das, was wir machen, und auch, dass man uns gegenüber in erster Linie
234 positiv gegenübersteht. Also dass man das nicht gleich so kritisch sieht: Oh da ist noch jemand,
235 der jetzt auf mein Kind guckt. Sondern dass wir in erster Linie helfen möchten. Und dass wir
236 gerne noch mehr Beratungslehrkräfte haben möchten. Das muss dann wahrscheinlich auch von
237 oben geregelt sein, weil ich glaube nicht, dass es daran mangelt, dass sich zu wenige Lehrer
238 dafür bewerben, sondern dass wir eher von oben noch mehr Plätze benötigen. Umso mehr Leute
239 das machen, umso mehr Leute sich damit beschäftigen, ob sie dann später als
240 Beratungslehrkräfte arbeiten oder nicht ist ja dann was anderes, aber einfach nochmal diese
241 Kenntnisse zu erlangen. Auf jeden Fall sehr hilfreich. Aber sonst ja bin ich sehr glücklich mit
242 der Tätigkeit und auch sehr zufrieden, wie das geregelt ist und wie es vor allen Dingen hier an
243 unserer Schule abläuft.

Genehmigung der Veröffentlichung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung:

Hiermit genehmige ich, Julia Kruczek, die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel:

Beratung in der Schule – Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit aus der Sicht von Beratungslehrkräften

Heidelberg, den 22.02.2024

Unterschrift: J. Kruczek