

- Rauschenberger, H. (1999). Umgang mit Schulzensuren. In: Grünig B. u. a. (Hrsg.), Leistung und Kontrolle. Weinheim und München: Juventa, 11–99.
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiss, R. (1971 a). Aufgaben der Zensuren und Zeugnisse. In: K. Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, 52–55.
- Weiss, R. (1971 b). Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: K. Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim, Berlin/Basel: Beltz, 90–102.
- Winter, F. (2012). Leistungsbewertung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zielinski, J. (1981). Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. In: W. Twellmann (Hrsg.), Handbuch Schule und Unterricht. Band 4.2. Düsseldorf: Schwann, 653–704.

14 Beratung und Gesprächsführung

Otto-Walter Müller

14.1 Beratungsanlässe

In der Schulpraxis gibt es verschiedene Situationen und Fragestellungen, die Anlass für Beratungsgespräche sein können:

Schullaufbahnberatung

Situation 1: Eine Schülerin braucht Informationen darüber, welche Fächer sie in welcher Kombination in der gymnasialen Oberstufe belegen kann.

Situation 2: Ein Schüler der Klasse 9 eines neusprachlichen Gymnasiums möchte wissen, ob er mit nur zwei Fremdsprachen oder sogar nur mit Englisch das Abitur machen kann und an welchen Schulen seines Wohnorts das möglich ist.

Bei der Schullaufbahnberatung geht es in erster Linie um den Austausch von Informationen.

Als Lehrerin oder Lehrer kennen Sie die Details und geben Ihr Wissen weiter. Beratung ist hier schwerpunktmäßig Entscheidungshilfe.

Psychosoziale Beratung

Situation 3: Ein Schüler scheint wenig Kontakt zur Klasse zu finden. Seine Schulleistungen sind hingegen befriedigend.

Situation 4: Eine Schülerin hat große Lücken in einem Hauptfach. Allgemeine aufmunternde Anregungen hatten bisher keinen sichtbaren Erfolg. Möglicherweise liegt es an unzureichenden Arbeitstechniken.

Situation 5: Eine Schülerin der Klasse 11 ist seit längerer Zeit bedrückt. Ein Kollege teilt Ihnen mit, die Schülerin habe ihm unter Tränen eröffnet, dass sie zu Hause geschlagen wird.

Situation 6: Die Mutter eines Schülers besucht Sie in der Schule. Sie möchte von Ihnen wissen, warum ihr Sohn in Ihrem Fach nicht bessere Noten nach Hause bringt.

Die psychosoziale Beratung hat zum Ziel, bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, bei sozialen Konflikten und bei psychischen Störungen zu helfen und neue Handlungsperspektiven für die an dem Problem Beteiligten zu eröffnen.

Anders als die Psychologen in einer schulexternen Beratungsstelle sind die beratenden Lehrerinnen und Lehrer immer selbst mit in diese Schwierigkeiten und Störungen, die sich auf die tägliche Arbeit und die Begegnung im Klassenzimmer auswirken, eingebunden und mitbelastet.

Systemberatung

Situation 7: An Ihrer Schule soll ein bilingualer Zug für Französisch eingerichtet werden. Für die Planung, Begleitung und Auswertung des Schulversuchs werden schulexterne Fachleute herangezogen.

Wenn Experten geholt und konsultiert werden, um zu helfen, schulische Innovationen durchzuführen oder Konflikte und schulinterne Reibungsverluste aufzuarbeiten, spricht man von Systemberatung.

Leider spielt sie im Schulalltag noch nicht die Rolle, die ihr zukäme. Dabei ist professionelle Systemberatung vor Ort für den jeweils individuellen Organismus Schule lohnend und für die Psychohygiene ihrer Mitglieder hilfreich (innere Schulentwicklung).

Beratung im Rahmen der Referendarausbildung

Situation 8: Eine Fachleiterin besucht Sie im Unterricht und bespricht mit Ihnen, was sie beobachtet hat.

Auch wenn die Fachleiterin sich bemüht, partnerschaftlich mit Ihnen über Ihre Arbeit zu reden, ist diese Gesprächssituation in der Regel **hierarchisch** (komplementär) angelegt, also **nicht symmetrisch** (Watzlawick/Beavin/Jackson 1974, 70). Die Beteiligten wissen, dass Besuch und Beratung nicht aus freien Stücken zustande kommen. Rat wird Ihnen zuteil auf der Grundlage einer Begutachtung und Beurteilung Ihrer Arbeit, die abweichen kann von Ihrer eigenen Sicht. Wünschenswert und hilfreich wäre im Übrigen mehr gegenseitiges, symmetrisches Beraten innerhalb der Referendargruppe einer Schule oder eines Faches. Für ein solches Coaching (Training, Betreuung) können Sie selbst Trainingstandems bilden und sich gegenseitig im Unterricht besuchen und anschließend beraten. Anregungen dazu finden Sie im Trainingshandbuch zum Konstanzer Trainingsmodell (Tennstädt u. a. 1990) und bei Teml/Teml (2011).

Zwangscharakter
im Gespräch durch
hierarchische
Beziehung

Beratung kommt also in verschiedenen Formen in der Schulpraxis vor. Was ist das Gemeinsame?

Beratung ist eine soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden mit dem Ziel, im Beratungsprozess Entscheidungshilfen zur Bewältigung von aktuellen Problemen gemeinsam zu erarbeiten.

14.2 Gespräche mit Schülern

Im Folgenden möchte ich Sie einladen, Lehrern bei ihren Gesprächen mit Schülern über die Schultern zu schauen. Es handelt sich dabei um Werkstattberichte und nicht um eine Ausstellung perfekter Modelle. Es sind Ausschnitte aus längeren Prozessen, die vor den berichteten Gesprächen begonnen haben und die dort, wo die Einblicke enden, durch weitere Beratung fortgesetzt wurden.

14.2.1 Förderliches nicht-direktives Gespräch

Eine Referendarin berichtet aus ihrer Praxis folgendes Fallbeispiel:

Sie teilt im Verlauf ihrer Unterrichtsstunde Arbeitsblätter über ein Thema aus der Gemeinschaftskunde aus. Da sieht sie, wie eine Schülerin das Arbeitsblatt, das sie gerade erhalten hat, zerreißt. Das Verhalten der Schülerin kommt für die Referendarin unerwartet und bleibt zunächst rätselhaft. Statt aber die Schülerin sofort zur Rede zu stellen, zu kritisieren oder zu bestrafen, handelt sie spontan sehr umsichtig: Sie gibt ihr ohne Kommentar von den wenigen übrig gebliebenen Blättern ein Einsatzexemplar und fährt mit der Arbeit fort.

Nach dem Ende der Stunde bittet sie die Schülerin zu einem Gespräch. Sie sagt zu ihr (in nicht bedrohlichem Ton): „Du hast vorhin dein Arbeitsblatt zerrissen.“ Da eröffnet ihr die Schülerin, ihre Wut habe eigentlich nicht diesem Arbeitsblatt gegolten. Vielmehr habe sie das Blatt sofort an das Aufgabenblatt aus der Mathematikarbeit erinnert, die eine Stunde zuvor geschrieben worden sei. Die Lösungen seien ihr sehr schwer gefallen, und sie habe nicht viel zustande gebracht.

Die überraschende Aufklärung des aggressiven Verhaltens der Schülerin ist dem Umstand zu verdanken, dass sich die Referendarin besonders geschickt verhalten hat:

Geschicktes
Beratungsverhalten

- 1. Rahmenbedingungen:** Die Referendarin hat die Bearbeitung der emotional aufgeladene Situation zeitlich von dem Ereignis getrennt (Handlungsaufschub). Sie selbst und die Schülerin konnten in der Zwischenzeit etwas Distanz gewinnen und sich über das Ereignis und seine Ursachen Gedanken machen (Abkühlung). Sie hat die Schülerin etwas beiseite genommen, um den Eindruck zu vermeiden, die Schülerin müsse sich vor einem Publikum rechtfertigen (Gespräch unter vier Augen).
- 2. Türöffner:** Die Lehrerin fasst das Ereignis mit einem nicht wertenden Aussagesatz zusammen. Damit wird die Schülerin eingeladen, Stellung zu nehmen, und ermutigt, über das, was in ihr vorgegangen ist, zu sprechen. Vorwurfsvolle Fragen wirken dagegen bedrohlich und hätten dazu führen können, dass die Schülerin sich verschließt.
- 3. Neuformulierung des Problems:** Im Verlauf des Gesprächs wird den Beteiligten klar, dass ein Kurzschluss zu der fehlerhaften Gleichsetzung geführt hat: Das Arbeitsblatt roch noch nach der Umdruckerflüssigkeit, mit der der Text vervielfältigt worden war, genauso wie das Aufgabenblatt des Mathematiklehrers (olfaktorischer Kanal). Beide Texte waren auf ähnlichem Papier in blauer Schrift geschrieben (visueller Kanal). Die Schülerin wollte nicht die Arbeit der Lehrerin treffen; sie hat vielmehr mit dem aggressiven Akt ihre Wut und ihre Versagensängste in einem ganz anderen Fachbereich hier stellvertretend zum Ausdruck gebracht. Damit werden

Themen für weitere Beratungsgespräche, in die auch der Mathematiklehrer einbezogen werden sollte, definiert.

4. **Lösungshilfe:** Zum Schluss des Gesprächs war noch Folgendes zu bedenken: Die Schülerin hat das Blatt, das die Lehrerin entworfen und hergestellt hatte, vor aller Augen und – wie es zunächst schien: demonstrativ – zerstört und musste damit rechnen, dass die Lehrerin die Botschaft auf sich selbst und ihre Arbeit bezieht. Die Schülerin erkennt dies im Verlauf des Gesprächs und bringt zum Ausdruck, dass ihr das leidtut. Manchmal allerdings sehen Schüler nicht, dass auch durch Handlungen ohne Worte viel gesagt werden kann. Und manchmal haben sie auch keine sprachlichen Instrumente zur Verfügung, einen angerichteten Schaden zu heilen und ihr Bedauern auszudrücken. Dann können in dem Beratungsgespräch hilfreiche und notwendige Brücken gebaut werden.

Der Gesprächsverlauf in dem berichteten Beispiel ist durch die **Offenheit** und durch den **Verzicht auf rasche Beurteilung** seitens der Lehrerin sehr begünstigt worden. So konnte die Schülerin die Vorgänge, die sich in ihr abgespielt haben und die für die Lehrerin nicht erkennbar waren, aufarbeiten und zur Sprache bringen. Dabei hatte die Lehrerin nicht eine Nebenrolle, sondern eine gleichwertig wichtige Aufgabe: die einer Hebamme (Mäeutik, mäeutische Methode).

14.2.2 Lenkende Gesprächsführung

In anderen Beratungssituationen im Schulalltag übernehmen Lehrer eine stärker lenkende Rolle, wenn sie mit einem Schüler unter vier Augen sprechen.

Beispiel

Anton (Klasse 10) beherrscht die aufgegebenen lateinischen Vokabeln nicht zureichend: Von fünf Wörtern kennt er nur eines; bei der Aufforderung, noch weitere Vokabeln aus der aufgegebenen Liste aufzuzählen, weiß er nicht ein einziges zu nennen. Er sagt dann zu seinem Schutz, er habe aber gestern wirklich gelernt. Offenbar ist aber Antons Tun, wie schon zuvor, nicht erfolgreich gewesen. Ich bitte Anton nach dem Unterricht zu beschreiben, wie er beim Lernen von Vokabeln vorgeht. Es stellt sich heraus, dass er die Liste jeweils so lange anschaut, bis ihm die Vokabeln bekannt vorkommen. Elaborative (anreichernde) und organisierende (komprimierende oder hervorhebende) Strategien verwendet er nicht. Rekonstruktive Methoden (Reproduzieren bei geschlossenem Buch) bringt er nicht zum Einsatz. Prüfverfahren (sich abfragen lassen), mit denen er sich bestätigen (lassen) könnte, dass sein Lernen erfolgreich war und abgeschlossen werden kann, sind nicht Teil seines Arbeitsprozesses.

Nach dieser Diagnose, die auf zwei Datenreihen beruht (Verhaltensbeobachtung im Unterricht; Selbstbeschreibung des häuslichen Arbeitsprozesses), schreibe ich dem Schüler als ersten Schritt vor, aus der noch nicht beherrschten Liste die schwierigsten Vokabeln (mindestens fünf aus zwölf) auf eine Karteikarte herauszuschreiben und diese Karte am nächsten Tag vorzulegen, damit ich ihm anhand dieser Auswahl den Lernerfolg für diesen Teil des Pensums bestätigen kann.

Dabei stellt sich allerdings heraus, dass Anton beim Herausschreiben der Wörter Buchstaben weglässt oder gegen andere austauscht, also vermutlich bereits beim Lesen die fremdsprachlichen Wörter unvollständig wahrnimmt. Die veränderten Wortkörper hat er sich allerdings genau eingeprägt. Anton erhält seine Karte korrigiert zurück mit der Aufforderung, den für ihn sehr mühevollen Lern-

prozess fortzusetzen. Die offenkundigen Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von sprachlich kodierter Information auch in anderen Handlungszusammenhängen führen zu der Frage, ob für Anton die Ausbildung an einem neusprachlichen Gymnasium (mit drei Fremdsprachen in der Mittelstufe) geeignet und gewinnbringend ist. Dies muss in weiteren Beratungsgesprächen mit Anton und seinen Eltern zur Sprache gebracht werden, zumal er die Klasse 10 bereits wiederholt.

14.2.3 Konstruktive Beeinflussung von Denkmustern im Beratungsgespräch

In der praktischen Arbeit mit Schulklassen können wir uns in aller Regel nur ein unzureichendes und lückenhaftes Bild von den Vorgängen machen, die sich im Inneren einer jeden Schülerin und eines einzelnen Schülers abspielen. Wie sie ihre Arbeit einschätzen, kommentieren, bewerten und steuern, hat freilich erheblichen Einfluss auf die Begegnung im Klassenzimmer sowie den individuellen und kollektiven Lernerfolg.

Beispiel

Die Schülerin Laura (Klasse 10, Latein) zeigt in ihrem Auftreten viel Energie und Eloquenz. Ihre Auffassungen trägt sie mit Bestimmtheit und Durchsetzungskraft vor. Sie verhält sich kooperativ, auch wenn sie gelegentlich, während ich Neues erkläre, der gerade genesenen Nachbarin den versäumten Stoff erläutere („Wann soll ich das sonst machen?“). Immer wieder hat mich verblüfft, wie affirmativ und konform sie Normen aus der Erwachsenenwelt vorträgt und sich mit ihnen identifiziert. Einmal hat sie z. B. zu mir gesagt: „Es ist selbstverständlich, dass man sich im Leben anstrengen muss. Ohne eine gute Schulausbildung hat man später wenig Chancen im Leben.“

Zu Beginn des Schuljahres hat sie befriedigende Ergebnisse in den schriftlichen Wiederholungsarbeiten erzielt. In der ersten Klassenarbeit liegt ihre Leistung allerdings nur zwischen ausreichend und mangelhaft, bei der zweiten Klassenarbeit ist sie krank. Vielleicht hatte sie Angst zu versagen, was sich in einer psychosomatischen Reaktion geäußert haben könnte.

Nach drei Monaten Unterricht konfrontiert mich Laura, als ich nach der Stunde vor dem Unterrichtsraum im Weggehen kurz ein paar Worte an sie richte, mit einer überraschenden Nachricht.

Das Gespräch, das ich im Folgenden zusammenfasse, hat gut zwanzig Minuten gedauert.

Lehrer: Wie kommst du in der letzten Zeit mit deiner Arbeit zurecht, Laura?

Laura: Ich werde die Klasse 10 wiederholen. Es ist klar, dass ich das Schuljahr nicht schaffe.

Lehrer: Dann bist du in einem Jahr genau dort, wo du heute bist: in Klasse 10, im ersten Halbjahr.

Laura: Ja, dann werde ich das wohl schaffen.

Lehrer: Das Problem ist nur, dass du dann im nächsten Jahr in Klasse 10 genau die Aufgaben zu bewältigen hast, die dir auch jetzt vorgelegt werden.

Laura: Ja, es liegt daran, dass mir so viel aus dem vergangenen Jahr fehlt. Da war ich nur happy und hab mich um die Schule nicht gekümmert.

Lehrer: Dann müsstest du jetzt in die Klasse 9 zurückgehen.

Laura: Das geht doch nicht. Ich muss das jetzt aufholen. Aber dafür brauch ich Zeit. Das geht nicht von heut auf morgen. Wie soll ich das alles in so kurzer Zeit schaffen?

Lehrer: Du hast dir doch diese Trainingshefte zum Lehrbuch (Begleitmaterialien mit Lösungen) besorgt.

Laura: Ja, da hab ich auch schon was gemacht. Aber es ist so viel.

Lehrer: Wenn du viele kleine Teile zusammensetzt, kommt allmählich ein großes Stück zusammen.

Laura: Aber das ist doch auch eine Frage der Zeit.

Lehrer: Studenten, die sich darauf konzentrieren, schaffen es, in sehr kurzer Zeit sich Lateinkenntnisse anzueignen und dann eine Prüfung zu bestehen. Die machen das Latein in einem Semester. Und du hast so viel Energie wie ein Student.
 Laura: Meinen Sie wirklich, dass ich das kann? Ich könnte es ja vielleicht mal versuchen.
 Lehrer: Du hast so viel Kraft und bist so stark, dass du sagen kannst: Ich will es, ich kann es, ich mach es.

Laura ging von folgendem Denkmuster aus: „Längere Verweildauer führt zum Ziel.“ Die Handlungspläne, die sie daraus abgeleitet hat, sind für sie vorläufig entlastend: Sie braucht zunächst nicht ihre Gewohnheiten zu ändern, sie muss jetzt keine besonderen Anstrengungen zeigen, insbesondere keine zusätzlichen Lernzeiten in ihr Wochenprogramm einplanen. Im Gespräch sollte die Bereitschaft gefördert werden, das derzeit benutzte Denkmuster zu hinterfragen, als nicht stimmig zu erkennen und durch ein konstruktives Denkmuster zu ersetzen, welches etwa so lauten könnte: „Effektive Zeitnutzung und Lücken schließendes Arbeiten führen zum Ziel.“

Behindernde Denkmuster erkennen

Es werden noch viele begleitende und unterstützende Beratungsgespräche notwendig sein, bis Laura das realistische, aber anstrengendere neue Denkmuster stabilisiert hat und konkrete Handlungspläne daraus ableiten kann.

Vor Weihnachten bittet Laura um Fristverlängerung für die Abgabe ihrer Musterlösung zur zweiten Klassenarbeit und gibt folgenden Plan bekannt: Sie wolle sich in den Ferien mit dem Schüler D. treffen und alle schwierigen Stellen der Arbeit mit ihm besprechen. Es komme ihr darauf an, alles selbst zu verstehen und nachvollziehen zu können. „Ich könnte es ja auch einfach bei jemandem abschreiben, aber das will ich nicht. Ich will ja was davon haben.“ Ein Stein fällt ihr vom Herzen, als ich ihr sagte: „Das ist ein guter Plan. Mach es so.“

Sie werden vielleicht einwenden, Laura habe die Nichteinhaltung des gesetzten zeitlichen Rahmens lediglich beredt verschleiert und mit geschickten Worten für mich akzeptabel gemacht, ohne dass sich tatsächlich etwas verändert hätte. Ich gebe aber zu bedenken, dass der detaillierte Handlungsplan zur effektiven Nutzung der Zeit aus dem zweiten, konstruktiven Denkmuster abgeleitet ist und, wenn er so verwirklicht wird, zur Lösung der Arbeitsprobleme von Laura beitragen kann.

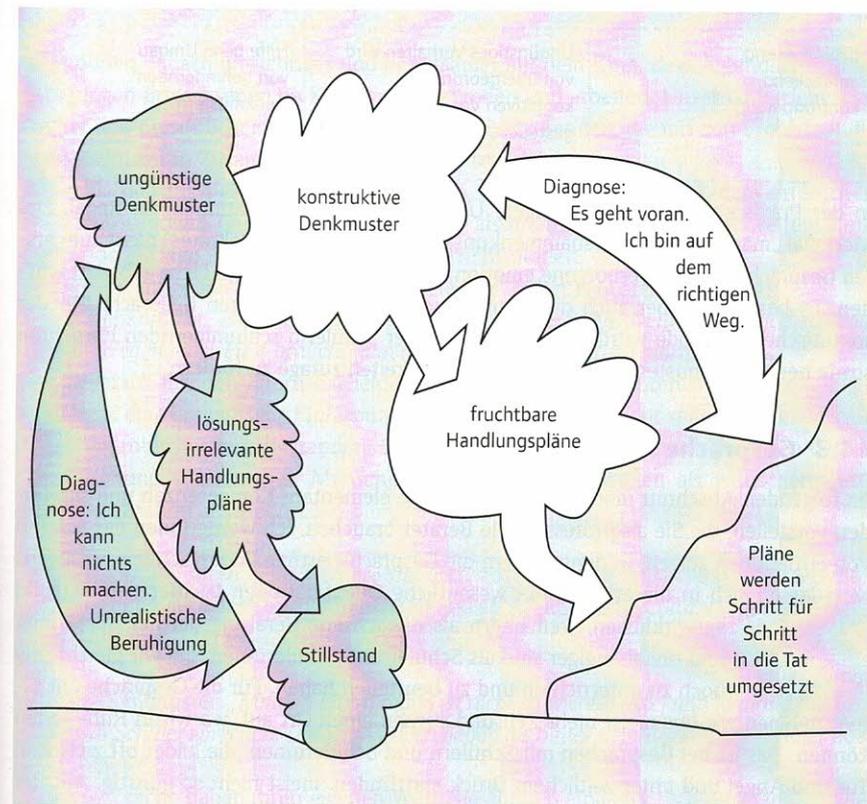
Der Schüler D. ist im Übrigen ein sehr geeigneter Lernpartner. Er hat die Aufgaben der Klassenarbeit souverän gelöst. Über ihn sagt ein anderer Mitschüler, der sich schwertut, voller Bewunderung: „D. ist ein Glücksfall. Er arbeitet zu Hause kaum und kann es trotzdem.“ Dieser These liegt folgendes Denkmuster zugrunde: „Schulerfolg hängt von großem häuslichem Fleiß oder vom Glück ab.“

Ein solcher Ansatz ist eher entmutigend und wenig geeignet zur Steuerung der konkreten Arbeit. Günstiger ist es, folgendes Denkmuster an die Spitze zu stellen und daraus geeignete Handlungspläne abzuleiten: „Schulerfolg hängt in erster Linie von der Qualität der eigenen Arbeit während des Unterrichts ab.“

Ich gehe davon aus, dass D. nach diesem Ansatz seine erfolgreiche Arbeit im Klassenzimmer organisiert und während der Unterrichtsstunden seine Wissensbestände anreichert und umbaut.

Schwierige Situationen erweisen sich immer dann als bearbeitungsresistent, wenn sie durch **hemmende Denkmuster** aufrechterhalten werden, aus denen dann lösungsirrelevante Handlungspläne abgeleitet werden (Müller 1993). Daher ist die Bearbeitung und Veränderung von Denkmustern, die einer Lösung im Wege stehen, auch für das Beratungsgespräch eine fruchtbare Perspektive (Müller 1999).

Hemmende Denkmuster führen zu Beratungsresistenz



Ungünstige Denkmuster durch konstruktive Denkmuster ersetzen

Zusammenfassung

In der folgenden Synopse finden Sie wichtige Merkmale aus den drei Schülergesprächen auf einen Blick.

Art des Gesprächs	Ausgangslage	Ziel
nicht-direktiv, offen, stützend	Konflikte; Störungen. Emotionale Zusammenhänge sind bedeutsam, aber noch undeutlich.	Arbeit auf der Ebene der Gefühle. Hilfe zur Selbsterkundung.
lenkend, vorschreibend	Die wesentlichen Daten liegen zutage (auf der Hand).	Wegweisung. Tipps geben. Bessere Arbeitstechniken etc. „verschreiben“.
beeinflussend, aufdeckend, konfrontierend	Ungünstiges Verhalten wird von übergeordneten kognitiven Vorgaben gesteuert, günstiges Verhalten wird dadurch blockiert.	Hilfe beim Umbau von behindernden Denkmustern.

In der Praxis sind Überschneidungen, Übergänge und Kombinationen die Regel. Das Merkmal „mäeutisch“ (der Hebammenkunst entsprechend, vgl. Sokrates) passt zum ersten Gespräch, bei dem verborgene emotionale Zusammenhänge ans Licht gebracht wurden. Es beschreibt aber auch die Beeinflussungstechnik im dritten Gespräch: Mit der sokratischen Methode wurde versucht, die in der Schülerin schlummernden Einsichten sowie neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten zutage zu fördern.

14.3 Gespräche mit Eltern

Im folgenden Abschnitt möchte ich Ihnen einige elementare Kompetenzen und Methoden vorstellen, die Sie als professionelle Berater brauchen. Ich werde Ihnen das anhand von Situationen zeigen, in denen Eltern die Gesprächspartner sind. Nach meiner Erfahrung lassen sich in dieser Situation wesentliche Qualifikationen leichter einüben und

Aus Elterngesprächen lernen

verwirklichen, weil Eltern als erwachsene Beratungspartner autonomer und unabhängiger sind als Schüler und Schülerinnen, die wir gleichzeitig noch zu unterrichten und zu beurteilen haben. Für die Gespräche mit Eltern

nehmen wir uns meist mehr Zeit und suchen einen Ort auf, wo wir in Ruhe reden können. Das ist bei Gesprächen mit Schülern und Schülerinnen, die leider oft zwischen Tür und Angel und unter zeitlichem Druck stattfinden, meist nicht so günstig. Auf der anderen Seite sind die positiven Grundfähigkeiten, die wir in Gesprächen mit erwachsenen Partnern entwickeln können, übertragbar auf Lehrer-Schüler-Gespräche.

14.3.1 Sind Gespräche mit Eltern nötig?

Referendarinnen und Referendare sind durch Unterricht und Unterrichtsvorbereitung und die anderen täglichen Geschäfte so stark in Anspruch genommen, dass sie eine Einladung an Eltern zu einem Gespräch in der Regel als zusätzliche Belastung ansehen und anderen Aufgaben Priorität einräumen, was ich gut verstehen kann.

Auf der anderen Seite zeigt die Erfahrung, wie hilfreich es für den Umgang mit Schülern und Schülerinnen ist, wenigstens einen kleinen Einblick in ihre individuelle Geschichte und ihre gegenwärtige Umgebung zu haben.

Das Gespräch mit der Mutter oder dem Vater oder mit beiden Eltern ist wie ein kleines Fenster, das hilft, Probleme und schwierige Situationen neu zu sehen und besser zu verstehen.

Wir können danach umsichtiger und behutsamer mit dem Kind, dem Jugendlichen oder dem jungen Erwachsenen im Klassenzimmer reden und arbeiten. Unser Unterricht wird reicher und persönlicher, wenn wir die Hintergründe kennen, die mit den Problemen im Klassenzimmer in Zusammenhang stehen.

Wenn Sie sich auf dieses Arbeitsfeld einlassen, werden Sie rasch sehen, dass ein solches, etwa halbstündiges Gespräch oft mehr bringt als dreißig Minuten für die weitere Konzentration auf den Inhalt der nächsten Unterrichtseinheit.

Ich möchte einige **Barrieren** ansprechen, die sich in den Weg stellen können:

Erstes Denkmuster: *„Mit den Eltern reden ist erst notwendig, wenn es wirklich schlimm kommt. Wegen einer Fünf braucht man nicht gleich die Eltern zu alarmieren.“*

Das Gespräch mit den Eltern hat leider in den Köpfen von Lehrenden und Lernenden manchmal eine dramatische Einfärbung. Eine Einladung wird nicht selten als Hinweis auf etwas Bedrohliches missverstanden. Dabei ist der Gedankenaustausch zwischen den an der Erziehung eines jungen Menschen beteiligten Erwachsenen als wünschenswerte Standardsituation anzusehen.

Versuchen Sie, diese erste Barriere dadurch aus dem Weg zu räumen, dass Sie die Besprechung mit Eltern entdramatisieren und als willkommene und zwanglose Begegnung ansehen.

Zweites Denkmuster: *„Mit den Eltern reden ist nicht so wichtig. Ich kann ja direkt mit dem einzelnen Schüler sprechen. Das ist mir auch lieber, als hinter dem Rücken der Schüler über sie zu reden.“*

Beide Gespräche haben ihren eigenen Wert; sie können einander nicht ersetzen. In aller Regel werden Sie dem Schüler oder der Schülerin auch eröffnen, dass Sie die Eltern zu einem Gespräch einladen möchten, weil Ihnen eine solche Unterredung hilfreich und nützlich erscheint. Wenn Sie die Einladung über die Schülerin oder den Schüler ausrichten lassen wollen, kann es zu hinhaltenden Manövern („Ich glaube nicht, dass meine

Mutter Zeit hat“) kommen, die vor dem Hintergrund des ersten Denkmusters verständlich sind. Es bedarf dann einer gewissen Zähigkeit Ihrerseits.

Nicht selten habe ich erlebt, dass in der Zeit vor der erwarteten Zusammenkunft ein Schüler oder eine Schülerin alles getan hat, um in einem möglichst günstigen Licht zu erscheinen. Gelegentlich war ich sogar überrascht zu erleben, dass sie in dieser Situation offenbar über genau die erstrebenswerten Verhaltensmuster (gute Mitarbeit, Interesse, Konzentration und themenbezogene Beteiligung) verfügen konnten, die ich zuvor vermisst hatte. In solchen Fällen hat das Gespräch schon im Vorfeld förderliche Auswirkungen gehabt und günstige Entwicklungen in Gang gesetzt.

Drittes Denkmuster: „Mit den Eltern reden kann ich erst, wenn ich noch mehr weiß und mehr Erfahrung habe.“

Manchmal setzen sich Lehrer oder Lehrerinnen dadurch unter Druck, dass sie meinen, es komme bei einem Beratungsgespräch darauf an, schnell und zielstrebig den richtigen Rat zu erteilen. Dieses Missverständnis hängt damit zusammen, dass „beraten“ im Deutschen zwei verschiedene Bedeutungen hat, nämlich erstens „jemandem einen Rat geben“ und zweitens „beratschlagen“.

Beratung kann also verstanden werden als

- 1. Erteilung eines Rates oder als
- 2. Besprechung, Unterredung.

Für das Eltern-Lehrer-Gespräch in der Schule ist es angemessen, die zweite Zielvorstellung in den Vordergrund zu rücken und die erste in den Hintergrund treten zu lassen.

Sie sind dann gut für ein Gespräch vorbereitet, wenn Sie selbst eher offene Fragen und ungelöste Probleme sehen als bereits fertige Antworten im Kopf haben und wenn Sie sich selbst von der Begegnung einen Gewinn und neue Erkenntnisse versprechen. Experten sind wir nicht besonders dann, wenn wir in allen Lebenslagen schlagfertig Bescheid wissen und den Eltern vorgefertigte Ratschläge erteilen, sondern wenn wir gut zuhören können und offen sind für die Begegnung.

Keine vorgefertigten
Ratschläge erteilen

14.3.2 Erfolgreiche Beratungstechniken und -haltungen

Aktives Zuhören

Wenn eine Mutter oder ein Vater oder – was selten ist – beide zusammen mich zu einem Gespräch in der Schule aufsuchen, freue ich mich darauf, sie kennenzulernen und etwas von der Welt, in der sie mit ihrem Kind leben, zu erfahren. Zu dieser persönlichen Welt gehören die äußerlichen Verhältnisse wie die Familiensituation, aber auch die Erwartungen und Perspektiven, die Sorgen und Enttäuschungen, die sozialen und kommunikativen Muster und Gewohnheiten. Wie sieht der Schlüssel zu dieser Welt aus?

Ein weit verbreitetes Missverständnis ist es, den Schwerpunkt auf Fragen zu legen und in ihnen das geeignete Mittel zu sehen, möglichst viel herauszubekommen. Fragen führen aber leicht eine Situation herbei, in der der Befragte sich wie in ein Verhör verwickelt vorkommt und nur das Notwendige und für ihn Günstige preisgibt. Außerdem lenken Fragen die Aufmerksamkeit einseitig auf die Aspekte, die dem wichtig sind, der die Fragen stellt. Damit kann der Kern des Problems, so wie es sich für die Eltern darstellt, verfehlt werden.

Weniger fragen,
mehr zuhören

Versuchen Sie, möglichst wenig Fragen zu stellen. Sorgen Sie vielmehr für ein Klima, in dem gegenseitiges Vertrauen entsteht und die Bereitschaft wächst, sich zu öffnen und zu dem vorzudringen, was Ihren Partnern am Herzen liegt.

Denen fällt es leichter, auch über ihre eigenen Gefühle zu reden, wenn sie merken, dass Sie aufmerksam mitdenken und annehmen, was Ihnen eröffnet wird. Wie geht das? Der Schlüssel heißt aktives Zuhören (reflektierendes Zuhören; Spiegeln; Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte; einführendes Verstehen). Beim aktiven Zuhören spiegeln Sie, wie die Botschaft Ihrer Gesprächspartner oder -partnerinnen bei Ihnen angekommen ist und was Sie wahrgenommen haben. Dabei kommt es auf die verbalen und auf die nonverbal verschlüsselten Anteile der Mitteilungen an. Die Gefühle sind oft als Kommentar zu dem Gesagten nonverbal kodiert und sehr wichtig für die Bearbeitung des Problems.

Sie können lernen, aktiv zuzuhören, wenn Sie zuerst einmal anhand von Beispielen (Wagner 1982, 182–198) üben, den Inhalt der Nachricht zu paraphrasieren. In einem zweiten Schritt können Sie dann im Rollenspiel trainieren, zusätzlich die Gefühle, die vermittelt werden, in Worte zu fassen.

Beispiel zu Situation 3 (siehe Beratungsanlässe):

Die Mutter und der Vater eines 15-jährigen Schülers aus der Klasse 9 haben mich wie vereinbart um 7.45 Uhr zu einem Gespräch in der Schule aufgesucht. Ihre Wohnung liegt etwa zwei Kilometer vom Gymnasium entfernt.

Die Mutter sagt im Verlauf des Gesprächs: „Ich kann ihn doch nicht allein gehen lassen. Seit der Sexta muss ich ihn täglich zur Schule fahren.“

- *Paraphrase des Inhalts:* „Er wird von Ihnen jeden Tag mit dem Auto hergebracht.“
- *Verbalisierung der Gefühle:* „Sie machen sich Sorgen, es könnte ihm unterwegs etwas zustoßen, wenn er zu Fuß geht oder mit dem Fahrrad zur Schule fährt.“ Oder: „Ohne Ihre Hilfe würde er das nicht schaffen.“

Die Mutter spürt, dass ihre Befürchtungen und Ängste ernst genommen werden. Sie kann anschließend das wahrgenommene und gespiegelte Bild ihrer Botschaft annehmen oder verändern. Hier sagt sie zunächst: „So schusselig und kopflos, wie der ist ... Ich hätte Angst, dass er überhaupt nicht ankommt. Der kann das nicht allein.“

- *Aktives Zuhören* (Paraphrasieren des Inhalts und Verbalisieren der Gefühle): „Sie wollen ihn nicht morgens mit dem Fahrrad losschicken. Sie trauen ihm nicht zu, dass er mit dem Verkehr zurechtkommt.“

Die Mutter sagt: „Das war von Anfang an so, dass er mich für alles braucht. Praktisch seit seiner Geburt. Es war eine schwierige Geburt.“

Der Mutter liegt am Herzen, die behütende Beziehung zu ihrem Sohn bis zur Geburt zurückzuverfolgen und Einzelheiten über die dramatischen Umstände bei der Geburt mitzuteilen. Sie sieht darin den Ursprung ihres stark beschützenden Verhaltens. Im weiteren Verlauf des Gesprächs geht sie selbst der Frage nach, wie sie die wechselseitige Abhängigkeit in diesem Mutter-Sohn-Verhältnis allmählich abbauen könnte, und hält nach Lösungsmöglichkeiten Ausschau. Das aktive Zuhören war für die Selbstexploration und die Entfaltung eigener Handlungsperspektiven hilfreich. Ich gehe davon aus, dass vorschnelle Vorschläge für eine Verhaltensänderung von der Mutter möglicherweise als Bevormundung aufgefasst worden wären. Sie wären vielleicht zurückgewiesen worden. So sind sie von der Mutter selbst auf der Basis ihrer eigenen Erkenntnisse und Wünsche in Erwägung gezo- gen worden. Solche selbst entwickelten Pläne sind leichter zu verwirklichen als fremde Vorschläge, so gut diese auch objektiv sein mögen.

Während dieses Gesprächs hatte der Vater geschwiegen, die Mutter fast pausenlos geredet. Mehr- mals sagte sie, sie müsse selbst gleich zum Dienst und habe nur zehn Minuten Zeit. Nach zwanzig Minuten verabschiedete sich die Mutter und ging. Der erste Satz, den der Vater dann sagte, war: „So, jetzt komm ich auch mal zu Wort.“

In dieser Situation sind Muster des kommunikativen Verhaltens zwischen den Angehörigen der Fa- milie abgebildet worden. Dieser Einblick hat mir geholfen, zu verstehen, weshalb Franz im Unter- richt schweigt und sich an der Kommunikation nicht beteiligt. Und warum er isoliert ist und am Rand steht. Er hat vermutlich seine kommunikative Kompetenz nicht ausreichend ausbilden könn- en, weil er zu Hause nicht genügend zu Wort kommt. Ich verstehe jetzt auch besser, warum er sich nicht bei anderen erkundigt, wenn er Hilfe braucht. Vielleicht verfügt er einfach nicht über die nö- tigen sozialen Fertigkeiten, um sich in Situationen Hilfe zu besorgen, in denen sie ihm nicht aufge- zwungen wird.

Hat das Gespräch etwas gebracht? Als Lehrer kann man doch nicht die Kommunikation in der Familie verändern, mag vielleicht jemand einwenden. Das ist richtig. Aber die **Kommunikation im Unterricht ist durch das Gespräch verändert worden**. Meine ei- genen Möglichkeiten, Franz angemessen und helfend zu begegnen, sind durch das neu

Zuhören führt zu besserem Verständnis

gewonnene Verständnis angeregt und gefördert worden. Die Beziehung ist entkrampft worden, weil ich den gelegentlich schwer erträglichen Wechsel zwischen infantilem und brüskem Verhalten jetzt leichter verste- hen und nachvollziehen kann und umsichtiger handeln kann.

Ich nehme jetzt auch vermehrt Gelegenheiten für Gespräche außerhalb des Unterrichts wahr, in denen Franz ausführlicher zu Wort kommen kann und reden lernt. Es sei für ihn zu anstrengend, mit seinen Klassenkameraden zu sprechen. Nur wenn er etwas brauche, rede er mit ihnen. Das sei selten der Fall. Er denkt offenbar nur an materielle Hilfe. Dabei ist er sehr empfänglich für soziale Zuwendung, kann sie aber von sich aus nicht herbei- führen.

Eigene Gefühle mitteilen

Bei der Mitteilung eigener Gefühle und Eindrücke sprechen Sie aus, wie Ihnen zumute ist, wenn Sie z. B. mit einer Schülerin arbeiten. Dabei ist es günstig, wenn Sie strikt dar- auf verzichten, diese Schülerin wegen ihres Verhaltens anzuklagen. Versuchen Sie viel- mehr, Ihre eigenen Sorgen bei der Arbeit in Worte zu fassen. Es kann nützlich sein, wenn

Sie darlegen, was Sie unternommen haben, um zu helfen, und welche Fortschritte Sie erkennen können. Auch wenn Sie enttäuscht sind und noch nicht sehen können, dass Ihre Bemühungen angeschlagen haben, können Sie das aussprechen und so in die ge- meinsame Beratung einbringen.

Das Eltern-Lehrer-Gespräch stellt eine starke Versuchung dar: Manchmal lassen sich Lehrende verführen, die Anwesenheit von anderen erwachsenen Bezugspersonen, die auch mit dem Verhalten des Jugendlichen unzufrieden sind, auszunutzen und klagend ihrem Ärger Luft zu machen. Aus dem Gefühl der eigenen Ratlosigkeit und Schwäche heraus setzen sie auf die Solidarität der Erwachsenen, mit denen sie eine Art Bündnis gegen den Jugendlichen eingehen, der sich ihren Bemühungen zu widersetzen scheint.

Ich empfehle Ihnen, diese Gefahr, die im Arrangement der Situation liegt, ernst zu nehmen und der Versuchung entgegenzuarbeiten.

Erstes Beispiel

Ungünstig: „Franziska macht keine Hausaufgaben. Ich habe schon alles versucht. Es hat aber alles keinen Wert.“

Günstiger: „Ich habe mir Gedanken gemacht, wie ich Franziska bewegen könnte, mehr Zeit auf die Hausaufgaben zu verwenden. Ich hatte aber bisher noch nicht viel Erfolg damit und bin jetzt etwas enttäuscht.“

Zweites Beispiel

Ungünstig: „Franz lässt immer einen Platz zwischen sich und seiner Nachbarin frei. Er ist ein richti- ger Eigenbrötler.“

Günstiger: „Ich habe ihn schon gebeten, sich auf den freien Platz zwischen seiner Nachbarin und ihm zu setzen. Franz hat das abgelehnt. Ich habe noch keinen Weg gefunden, diese Mauer zu durch- brechen, und mache mir jetzt Sorgen, weil er sich so von den andern isoliert.“

Bei der Mitteilung eigener Gefühle sind Echtheit und Selbstkongruenz wichtig.

Was wir sagen, muss mit dem, was wir empfinden, übereinstimmen.

Wenn Sie Bewunderung oder Sympathie für eine Schülerin oder einen Schüler empfin- den, können Sie das so in das Beratungsgespräch einbringen. Wenn das nicht der Fall ist, sollten Sie sich nicht verstellen. Aber es kann helfen, diese anderen, eher unangenehmen Gefühle als Teil der Problemsituation in Worte zu fassen und in die Besprechung einzu- bringen. Sie können z. B. sagen: „Ich habe das Gefühl, dass Barbara mir und dem, was ich mache, Ablehnung entgegenbringt. Ich möchte diese Barrieren abbauen. Aber ich habe noch keinen Weg gefunden.“ Wir müssen aber auch nicht alle unsere Gefühle in Worte fassen, sondern können auswählen. Man spricht dann von selektiver Authentizität.

Selektive Authentizität

Grundhaltungen

Aktives Zuhören, das Mitteilen eigener Gefühle und der Verzicht auf Herabsetzungen sind Beratungstechniken, die sich in vielen Beratungsbereichen bewährt haben. Sie sind ableitbar aus den drei Grundhaltungen der klientenzentrierten Beratung, die Rogers in den 1950er-Jahren als unabdingbar für das Gelingen von Beratungsgesprächen jeglicher Art herausgestellt hat. Das sind die Hal-

Drei wichtige Grundhaltungen für das Beratungsgespräch

1. Akzeptieren, Anteilnahme und Wertschätzung,
2. einfühlsames Verstehen und Empathie,
3. Echtheit und Kongruenz.

Sie gelten bis heute als Standard beim Beraten, weil sie für ein Gesprächsklima sorgen, das für Veränderungen, Entwicklungen und inneres Wachstum förderlich ist (Rogers 1972).

Auch die „Praxis-Beratung“ von Teml und Teml (2011) folgt dem Ansatz von Rogers und zeigt anhand von zahlreichen Beispielen und weiteren Techniken, wie Ausbilder Studierende und Referendare erfolgreich beraten können: Statt Belehrung und Instruktion in den Vordergrund zu stellen, wird dabei dem Novizen in der Besprechung ein Raum eröffnet, in dem er lernt, die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren und fortzuentwickeln.

Reflexion statt Belehrung

14.3.3 Konkretes Vorgehen bei Elterngesprächen

Ich bereite mich auf Gespräche, zu denen ich Eltern einlade, so gut ich kann, vor:

1. Ich spreche vorher mit Kolleginnen und Kollegen über meine und deren Erfahrungen mit diesem Schüler oder der Schülerin.
2. Ich hole mir Informationen über die Ergebnisse in den Kernfächern, z.B. aus den Notenlisten (Übersichtslisten), die im Lehrerzimmer ausliegen.
3. Ich bringe konkrete Arbeitsstichproben (Dokumente) zur Besprechung mit, z.B. das Klassenarbeitsheft, in dem auch die Berichtigungen eingetragen sind, das Hausheft oder die Blätter mit den schriftlichen Wiederholungsarbeiten. Diese Materialien lege ich der gemeinsamen Besprechung zugrunde. Bei der Diagnose können sich daraus wichtige Hinweise ergeben.
4. Ich wähle aus der Erinnerung einzelne Situationen und Erfahrungen aus, die ich in die Beratung einbringen will, vielleicht eine für mich belastende Situation, in der ich das Verhalten des Schülers oder der Schülerin als schwer verständlich oder provozierend erlebt habe, oder eine Situation, die besonders angenehm und wohltuend war.

Gesprächsstrukturierung

Die an dem Gespräch Beteiligten haben den Wunsch, die Beratung als nützlich und erfolgreich zu erleben und am Ende zu sehen, was dabei herausgekommen ist. Es hat sich in der Praxis bewährt, die **Beratung in zwei Phasen** zu gliedern:

Beratung in zwei Phasen

Phase A – Exploration:

Auskundschaften der Lage: Offenheit für Neues, für Gefühle, Eindrücke, Stimmungen, für Fragen, auch für Ratlosigkeit. Nach und nach ergibt sich eine Art Landkarte: Verbindungen zwischen den Einzelbeobachtungen und Begründungszusammenhänge werden allmählich sichtbar.

Phase B – Handlungsplanung:

Ein Programm für die Intervention wird gemeinsam zusammengestellt. Was kann – auf der Basis der bis jetzt gesammelten Erkenntnisse – in nächster Zeit getan und verändert werden?

Der Übergang zu dieser Phase kann z. B. mit folgenden Worten eingeleitet werden: „Wir sollten uns jetzt überlegen, was in Zukunft zu tun ist.“ Oder: „Es haben sich jetzt schon mehrere Ansatzpunkte gezeigt. Das war einmal ... Und dann ...“ Ich greife dabei auf Linien, die bereits in Phase A zutage getreten sind, zurück und verlängere sie zu praxisnahen Handlungsplänen

- für die Eltern,
- für den Schüler oder die Schülerin,
- für mich selbst.

Auch die Verknüpfung der einzelnen Handlungspläne und das Zusammenwirken der beteiligten Personen werden zusammen mit den Gesprächspartnern besprochen. Die Handlungspläne für die Eltern, die diese selbst für sich im Verlauf des Gesprächs vorbereitet und entwickelt haben, werden zusammengefasst und in das Handlungsnetz eingefügt. Vorschriften („Sie sollten einmal ...“) sind in der Regel nicht sehr geeignet, etwas in Bewegung zu bringen. Was in der Phase A nicht von den Eltern selbst – wenigstens in Umrissen – gesehen wurde, sollte in Phase B nicht von außen aufgezwungen werden. Das, was unsere Gesprächspartner oder -partnerinnen nicht selbst herausgefunden haben und als wünschenswert ansehen, werden sie schwerlich in die Tat umsetzen können. Wenn die Eltern aber in dem Gespräch Ansatzpunkte für Veränderungen bei sich selbst herausarbeiten, werden sie leichter die Energie, die Beständigkeit und Enttäuschungsresistenz aufbringen, die erforderlich sind, um das zu verwirklichen, was ihnen vorschwebt. Und sie werden mit Interesse beobachten, wie sich ihre Erwartungen allmählich erfüllen.

Ansatzpunkte für Veränderungen bei sich selbst herausarbeiten

In manchen Situationen werden Sie Problemlösungen auch zusammen mit Ihrem Gesprächspartner **erarbeiten** und dabei stärker mitwirken. Sie können versuchen, Verbindungen zu dem, was Ihre Partner herausgefunden haben, herzustellen. Auch die Handlungspläne, die ich selbst in der nächsten Zeit – angeregt durch das gemeinsame Beratungsgespräch – verwirklichen will, lege ich so konkret wie möglich dar.

Es hat erfahrungsgemäß wenig praktische Auswirkungen, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin zur Mutter einer Schülerin aus der Unterstufe sagt: „Sagen Sie ihr, dass sie sich im Unterricht unbedingt mehr melden muss!“ Oder wenn die Mutter dem Lehrer folgen-

den allgemeinen Handlungsplan ans Herz legt: „Nehmen Sie meine Tochter doch bitte öfter dran!“

Erfolgversprechender sind hingegen folgende Pläne: „Ich werde morgen Claudia bitten, einmal für einige Stunden Buch zu führen, wie oft sie sich im Lateinunterricht meldet. Für jedes Melden soll sie sich in ein besonderes Heftchen einen Strich, für jedes Drankommen ein Kreuz machen. Wenn sie so ihr eigenes Verhalten registriert, kann sie es besser steuern und beeinflussen. Ich werde dann mit ihr über die Ergebnisse sprechen. Davon verspreche ich mir, dass sie sich allmählich immer häufiger zu Wort melden wird.“ Bei der Verwirklichung dieses Planes zeigte sich übrigens in meiner Praxis in einer fünften Klasse ein erfreulicher Ausstrahlungseffekt: Nicht nur Claudia, sondern auch ihre Nachbarinnen führten alsbald von sich aus Strichlisten über ihre Meldefrequenz und hatten Spaß daran, sich immer häufiger zu Wort zu melden. Mit den Strichen und Kreuzen, die sie sich selbst notierten, verstärkten und belohnten sie sich für ihre Beteiligung. Das war sehr wirkungsvoll und ansteckend.

Zum Abschluss des Gesprächs verabrede ich in der Regel eine erneute Begegnung in ein paar Wochen, um dann zu besprechen, welchen Erfolg die ins Auge gefassten Maßnahmen hatten und was nunmehr zu tun ist.

14.4 Störungen

Gelegentlich kommt es auch vor, dass ein Beratungsgespräch ergebnislos, enttäuschend oder unerfreulich verläuft. Das ist nicht überraschend; denn ein Beratungsgespräch ist – wie jede andere Kommunikation auch – anfällig für Störungen. Bei der Beantwortung der Frage, wie es im konkreten Fall dazu kommen konnte, ist es sinnvoll, die vier Seiten einer Nachricht (Schulz von Thun 2007) zu beleuchten und abzusuchen: Sachinhalt, Beziehungsaspekt, Selbstkundgabe und Appell (siehe Beitrag 16).

Vier Seiten einer
Nachricht

Beispiel

Bei einem Elternsprechtag war das Gespräch mit einem Vater deswegen unergiebig, weil dieser nicht bereit war, über seine eigenen Beobachtungen als Vater und über die Erfahrungen seiner Tochter zu sprechen. Was seine Tochter angehe, so habe er keine Klagen vorzutragen. Er sagte, er teile lediglich mit, was andere Eltern dächten, die ihrerseits seine Frau, die Elternvertreterin sei, ins Bild gesetzt hätten. Seine Frau sei aber am Kommen gehindert und habe ihn daher beauftragt zu sagen, was andere sich nicht zu sagen getrauten.

Die **Selbstkundgabe** kann aber weder delegiert noch ausgeblendet werden ohne Schaden für die Begegnung. Der Vater in dem Beispiel hat versucht, sich selbst von den mitgeteilten Gefühlen zu distanzieren, und sich angestrengt, lediglich als Referent fremder Gefühle aufzutreten. Er hat sich beständig geweigert, sich selbst als Vater seines Kindes, meiner Schülerin, einzubringen. Vielleicht hat er gefürchtet, er würde seine Mitteilungen dann selbst abschwächen und unterlaufen.

Auch der **Beziehungsaspekt** war beim Scheitern des Gesprächs mit im Spiel: Wie kommt

der Mann dazu, so mit mir zu reden, überheblich, von oben herab? Den Sachinhalt trug er „uneigentlich“ vor. Statt Kritik direkt zu äußern, versuchte er, die Vorwürfe indirekt und allgemein vorzutragen, um sie unwiderlegbar zu machen und sie so von vornherein gegen entgegenstehende Hinweise zu immunisieren: „Man kann sich durchaus vorstellen, dass ein Lehrer eine Schülerin beim Abfragen fertigmachen kann“, sagte er und meinte damit offenbar mich.

Was hätten Sie in dieser Situation getan?

Ich habe dem Vater zweimal erklärt, dass ich es als unwürdig empfinde, wenn nicht offen und klar geredet wird, sondern versteckt und indirekt, wobei beide Beteiligten genau wüssten, was gemeint, aber nicht gesagt werde. Er hat sich dann bald verabschiedet. Die Eltern der übrigen Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, die ich zum Gespräch eingeladen hatte, konnten sich dann mit mir beraten. Alle waren sie meiner Einladung gefolgt. Ich habe Ihnen dieses Beispiel berichtet, um Sie etwas zu entlasten und den Erfolgsdruck abzubauen.

Alle am Gespräch beteiligten Personen tragen durch ihr Mitwirken zum Gelingen eines Beratungsgesprächs bei und sind für die Ergiebigkeit verantwortlich.

Nach diesem Gespräch habe ich mich allerdings selbstkritisch gefragt, ob ich vielleicht auf dem Beziehungsohr (vgl. Schulz von Thun 2007, 51) überempfindlich war.

Was können Sie tun, um Störungen möglichst gering zu halten und zu dem Gelingen eines Gesprächs beizutragen?

1. Seien Sie empfänglich für alle vier Seiten der Nachricht. Versuchen Sie, mit „vier Ohren“ zu empfangen (Schulz von Thun 2007, 44), statt einseitig zu hören und zu riskieren, manches zu überhören oder in den falschen Hals zu bekommen.
2. Beziehen Sie die nonverbal verschlüsselten Botschaften und Kommentare Ihrer Gesprächspartner in die Versuche, sie zu verstehen, mit ein. Hören Sie zum Beispiel auf den Klang einer Stimme. Schwingen da Befürchtungen oder Kummer oder Freude mit? Manchmal steht hinter einem brüsk geäußerten Vorwurf das Gefühl eigener Unzulänglichkeit oder die Angst, zu versagen.
3. Sorgen Sie für ein unterstützendes und wohlthuendes Klima, in dem sich Ihre Partnerinnen und Partner angenommen fühlen und bereit sind, aus sich herauszugehen, ohne Gefahr laufen zu müssen, sich preiszugeben oder bloßzustellen.
4. Versuchen Sie, sich unvoreingenommen zu öffnen für die individuelle Welt Ihrer Gesprächspartner und für die persönlichen Bedeutungen, die sie den Problemen zuordnen. Machen Sie sich frei von dem Druck, schnell Ordnung schaffen zu müssen und nach Etiketten zu suchen, die zu dem Gehörten passen könnten.

14.5 Bildungsberatung (Schulpsychologische Beratung)

Was können Sie tun, wenn Sie mit einer schwierigen Situation nicht mehr allein weiterkommen? Sie können auf die Hilfe von speziell geschulten Beratern und Beraterinnen zurückgreifen, die Sie an Ihrer Schule oder in den schulexternen Beratungsstellen finden. Die in den Bildungsberatungsstellen tätigen Schulpsychologen sind nicht direkt in das

*Beratungsexperten
von außen sind
weniger involviert*

Problemfeld involviert und können aus der Distanz beobachten. Das kann in manchen Fällen für die Problemlösung nützlich sein. Die Fachleute an den Bildungsberatungsstellen helfen Schülern, die wegen Lern- und Arbeitsstörungen sowie aufgrund von Beeinträchtigungen im sozialen und emotionalen Bereich Schwierigkeiten in der Schule haben.

Als Lehrende können Sie Kontakte zwischen den Schülern oder ihren Eltern und der Beratungsstelle vermitteln.

Sie können aber auch selbst oder zusammen mit einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern Ihrer Schule dort Rat und Unterstützung einholen oder Fachleute von dort an Ihre Schule einladen.

Außer den Fachkräften in den schulexternen Beratungsstellen nehmen auch die schulinternen Beratungslehrer oder -lehrerinnen, die eine besondere Ausbildung erhalten haben, an der Bildungsberatung teil. Der Beratungslehrer ist ein Kollege an Ihrer Schule, dessen Rat und Hilfe Sie oder die Schüler oder deren Eltern in Anspruch nehmen können. Neben seiner besonderen Qualifikation bringt er einen wichtigen Vorteil ins Spiel: Er ist wie Sie Lehrer an Ihrer Schule und kennt die Verhältnisse. Gleichzeitig ist er aber nicht in das spezielle Problemfeld in Ihrer Klasse direkt eingebunden und kann von den Ratsuchenden als unbelasteter Helfer angesehen und bei Lösungsversuchen hinzugezogen werden. Hier sind zwei Beispiele für typische Situationen, in denen es gut ist zu wissen, dass Sie sich an die Beratungslehrerin oder den Beratungslehrer Ihrer Schule wenden können:

Erstes Beispiel

Ein Schüler hat Lernschwierigkeiten und schreibt schlechte Noten. Das hat bereits eine lange Vorgeschichte. Sie haben schon öfter mit ihm geredet, aber nichts bewegen können. Sie haben nun den Eindruck, dass Sie mit Ihrem Latein am Ende sind. Sie fühlen auch, wie Enttäuschung, Frustration und Ärger in Ihnen aufsteigen, was für die ohnehin schwierige Beziehung nicht gerade förderlich ist.

Zweites Beispiel

Das Arbeitsklima in einer Ihrer Klassen ist unerquicklich. Es kommt immer wieder zu Spannungen unter den Schülern und auch im Verhältnis zu Ihnen. Sie haben das Gefühl, dass das, was Sie an Ideen in den Unterricht einbringen, ohne Resonanz bleibt und dass eine Art Mauer zwischen der Klasse und Ihnen steht. Sie machen der Klasse den Vorschlag, den Beratungslehrer einzuladen: Er könnte die Gesprächsleitung und die Moderation bei dem Konfliktgespräch übernehmen und als Mediator willkommen sein.

Beratung in der Schule hat mehrere Seiten.

Je nach Situation kann Beratung für Lehrerinnen und Lehrer bedeuten: Hilfe gewährleisten oder Hilfe gemeinsam erarbeiten oder Hilfe in Anspruch nehmen und sich beraten lassen.

Zur professionellen Kompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen gehört die Fähigkeit, Probleme und Schwierigkeiten sensibel zu erkennen, ernst zu nehmen und angemessen zu bearbeiten. Das schließt die Möglichkeit ein, Hilfe von anderen bei der Bewältigung von Problemen, in die man selbst verwickelt ist, einzubeziehen, und zwar gerade aufgrund von kompetenten Entscheidungen und ohne die Befürchtung, das Gesicht zu verlieren. Es ist für Menschen allerdings nicht immer leicht, sich selbst als Ratsuchende zu definieren, besonders nicht für Lehrende. Dabei kann genau das der erste Schritt zur Bearbeitung und Meisterung einer schwierigen und belastenden Situation sein.

*Auch Lehrpersonen
können sich
beraten lassen*

Literatur

- Affeldt, M. / Gudjons, H. / Lüttge, D. / Raulinat, A. (1991). Beraten in der Schule. In: Pädagogik, Heft 10, 6–28.
- Bachmair, S. / Faber, J. / Hennig, C. / Kolb, R. / Willig, W. (2011). Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Bovet, G. / Frommer, H. (1999). Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Beratung und Kommunikation (1999). Themenheft der Zeitschrift Seminar – Lehrerbildung und Schule, hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen, Heft 1.
- Kranz, D. / Teegen, F. (1973). Psychologisch hilfreiche Gespräche mit Schülern und Eltern. In: Nickel, H. / Langhorst, E. (Hrsg.), Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern: Huber, 348–358.
- Müller, O.-W. (1993). Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, O.-W. (1999). Beratung als konstruktive Beeinflussung von Denkmustern. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen, Heft 1, 139–135.
- Pallasch, W. / Kölln, D. (2011). Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 8. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Rogers, C. R. (1972). Die nicht-direktive Beratung. München: Kindler.
- Schulz von Thun, F. (2007). Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 45. Auflage [zuerst 1981]. Reinbek: Rowohlt.
- Schwarzer, C. / Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz, 575–612.
- Teml, H. / Teml, H. (2011). Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck: Studienverlag.
- Tennstädt, K.-C. u. a. (1990). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag. Ein