

Beratungslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen: Facetten einer Rolle im System Schule

Katja Schwartz, Hansjürgen Kunigkeit

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zunächst die Aufgabenfelder von Beratungslehrkräften in Nordrhein-Westfalen vorgestellt und in Beziehung zum Beratungsauftrag des gesamten Schulsystems sowie des wissenschaftlichen Diskurses gesetzt. Es folgt eine Darstellung der historischen Veränderungen der Konzepte zur Qualifizierung von Beratungslehrkräften in NRW. Anknüpfend daran werden alltägliche Herausforderungen praxisnah verdeutlicht und wissenschaftlich eingeordnet. Der Artikel schließt mit einer systemisch- und ressourcenorientierten Perspektiv-erweiterung.

Ein Klassenraum an einer Schule im Bergischen. Anders als sonst drücken nicht Jugendliche die Schulbank dieser weiterführenden Schule, sondern an diesem Mittwoch sitzen dort ca. 15 Lehrkräfte. Bunt und divers in Geschlecht, Alter und familiärem Hintergrund wie das Leben selbst. Unter ihnen sind Sonderpädagog*innen¹ genauso vertreten wie Gymnasiallehrkräfte, Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen oder Sekundarschulen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie alle Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe I und II sind, das bedeutet, sie alle unterrichten an einer weiterführenden Schule. Sie alle arbeiten in Nordrhein-Westfalen (NRW), genauer gesagt im Regierungsbezirk Köln. Alle streben an, Beratungslehrkräfte an ihrer Schule zu werden, manche füllen diese Aufgabe bereits aus.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, die Facetten der Rolle Beratungslehrkraft im System Schule vorzustellen. Es werden die Aufgabenfelder, die strukturellen Rahmenbedingungen und die historische Entwicklung in den Blick genommen. Darüber hinaus werden alltägliche Herausforderungen und sich systemisch ergebende Spannungsfelder vorgestellt und in Bezug zum aktuellen wissenschaftlichen pädagogisch-psychologischen Diskurs gesetzt. Der Artikel schließt mit einem systemisch- und ressourcenorientierten Blick auf diese komplexe und so wertvolle Rolle im System Schule.

1) Der * stellt den Zwischenraum für alle Menschen dar, die sich in der Zwei-Geschlechterordnung nicht wiederfinden.

1. Aufgabenfelder von Beratungslehrkräften in NRW: Beraten – ist doch klar, oder etwa nicht?

Tatsächlich ist es gar nicht so leicht, das Aufgabenfeld von Beratungslehrkräften in NRW im System Schule zu beschreiben. Es ist eben nicht so, dass man sagen könnte, Beratungslehrkräfte sind jene Lehrkräfte, die beraten. Ein Zitronenfalter faltet ja auch keine Zitronen. Aber welche Aufgaben übernehmen Beratungslehrkräfte dann?

Das System Schule bietet – je nach Standpunkt – den riesigen Vorteil bzw. den immensen Nachteil, dass in der Regel mannigfaltige offizielle Vorgaben vorliegen. Unter anderem nachlesbar in der sogenannten BASS, der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften. Hier finden sich die entsprechenden Gesetze, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften (Erlasse) des Landes NRW. So stellt der sogenannte Beratungserlass (BASS 12-21 Nr. 4: Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule) eine ganze Reihe sehr konkreter Orientierungspunkte zur Verfügung, welche Aufgaben Lehrkräfte im Kontext Beratung übernehmen bzw. über welche Kompetenzen sie verfügen. Zusätzlich steht eine Handreichung zum Erlass zur Verfügung, die die Inhalte noch einmal konkreter und handlungsnäher beschreibt und ergänzt.

Beratung als Aufgabe aller Lehrkräfte!

Der Beratungserlass – und das ist entscheidend – adressiert nicht ausschließlich jene Kolleg*innen, welche die Funktion der Beratungslehrkraft übernehmen, sondern zunächst und ganz explizit *alle* Lehrkräfte: „Beratung ist wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.“ Eine entsprechende wissenschaftliche Verortung dieser Aufgabenzuschreibung kann man im einflussreichen Modell der professionellen Handlungskompetenzen von Baumert und Kunter (2006) ablesen. Auch hier speisen sich die Handlungskompetenzen von Lehrkräften, neben dem Fachwissen und pädagogischen Wissen, u. a. aus Beratungswissen. Lehrkräfte beraten Schüler*innen sowie deren Eltern beispielsweise zu Bildungsangeboten und Studienorientierung sowie bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und anderen psychosozialen Problemen – so die Erlagslage in NRW. Beratung ist dabei definiert als ein Austausch von Informationen, um ein individuelles oder gemeinsames Ziel zu erreichen. Es geht darum, den Problemraum zu erweitern und zu konkretisieren mit der Absicht, ein Ziel überhaupt, effizienter oder schneller zu erreichen (vgl. Handreichung zum Beratungserlass).

Fest steht: Es ist also nicht das Alleinstellungsmerkmal von Beratungslehrkräften zu beraten. Vielmehr wird betont: „Wirksame Beratung profitiert von der Zusammenarbeit aller Beteiligten und kollegialer Beratung“ (Beratungserlass, S. 2). Der Beratungserlass überträgt der

gesamten Schule als kooperatives System die Aufgabe und Verantwortung, ein Konzept zum Umgang mit Beratungsbedarfen zu entwickeln. Der innerschulischen und außerschulischen Kooperation kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Es ist entscheidend, dass Zuständigkeiten und Rollen definiert bzw. berücksichtigt werden (Aufgabe von Beratungslehrkräften, Schulleitung, Schulaufsicht, anderen Fachkräften) und dass das Beratungskonzept Ergebnis eines schulinternen Diskussions- und Einigungsprozesses ist. Wörtlich heißt es im Beratungserlass: „Die Lehrkräfte und – soweit vorhanden – Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, sowie das weitere in der Schule tätige sozialpädagogische Personal und andere Fachkräfte, insbesondere im Ganztagsbereich, verständigen sich gleichberechtigt miteinander über Inhalte und Aufgabenwahrnehmung“ (S. 2). Beratung ist somit ein gemeinsamer Problemlöseprozess, der kollegiale Beratung voraussetzt (vgl. Handreichung). Insgesamt kommt der Kooperation von Lehrkräften also eine zentrale Rolle zu, sie wird als ein bedeutsamer Gelingensfaktor postuliert.

Auch hier findet sich eine Entsprechung im wissenschaftlichen Diskurs. Lehrerkooperation wird nicht nur als wichtige Bedingung für Schulentwicklungsprozesse, die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte und die Förderung der Unterrichtsqualität angesehen (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel et al., 2007; Harazd & Drossel, 2011; Kelchtermans, 2006), sondern der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen wird auch eine Bedeutung für den erfolgreichen Umgang mit beruflichen Belastungen zugeschrieben. Lehrerkooperation wird stellenweise gar als Schutzschild gegen Arbeitsbelastungen und Burn-out bezeichnet (Fußangel et al., 2010; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Johnson, 2003).

Das Thema Beratung stellt somit einen klaren Auftrag zur Schulentwicklung an jede Schule. Eine Delegation an eine spezifische Funktion, sei es Beratungslehrkraft, Schulsozialarbeit oder Sonderpädagogik, ist ausdrücklich nicht vorgesehen.

Die spezifischen Anforderungen an Beratungslehrkräfte!

Soweit zum Beratungskonzept der gesamten Schule. Aber was machen Beratungslehrkräfte denn nun? Auch hier gibt der Beratungserlass konkrete Antworten: „Beratungslehrkräfte konzentrieren sich auf Problem- und Notlagen, die mit den in der Schule vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen behandelt werden können und nicht Aufgaben sind, die in der Schule von anderen tätigen Lehrkräften oder sozialpädagogischem Personal wahrgenommen werden [...]“ (S. 3). Etwas lapidar ausgedrückt könnte man vielleicht sagen, dass Beratungslehrkräfte zu Themen beraten, die keiner externen professionellen Hilfe bedürfen und wenn sie keiner anderen Profession in der Schule „auf die Zehen treten“. Aber das allein umschreibt das Aufgabenfeld noch nicht umfassend.

Ein weiterer Aspekt ist zentral für das Rollenverständnis von Beratungslehrkräften: Beratungslehrkräfte wirken vorrangig als Lots*innen im System Schule. Das bedeutet, sie übernehmen die Aufgabe, die jeweilig erforderlichen Beratungskompetenzen in und im Umfeld der Schule zu vermitteln (vgl. Beratungserlass). Somit sind zentrale Aufgaben von Beratungslehrkräften Netzwerkarbeit und die Vermittlung von geeigneten Ansprechpartner*innen im System und außerhalb des Systems Schule. Also beispielsweise übernehmen sie innerschulisch die Lotsenfunktionen in der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit, den Sonderpädagog*innen, dem Ganztag etc. Konkrete außerschulische Netzwerkpartner*innen könnten die schulpsychologischen Dienste², die Erziehungsberatungsstellen, die Jugendhilfe oder niedergelassene Therapeut*innen sein. Heißt das also, dass Beratungslehrkräfte gar nicht beraten?

Ganz so ist es dann doch nicht, denn der Erlass schließt explizit die Möglichkeit mit ein, dass die Beratungslehrkräfte sich als Expert*innen für bestimmte Themenfelder profilieren können. Sie können dabei, je nach Schwerpunktsetzung und Bedarfslage, Aufgaben im Feld der Beratung und Begleitung von Schüler*innen und ihren Eltern übernehmen. Sie können einen Beitrag zur kollegialen Beratung in schulischen Beratungssituationen leisten und/oder können im schulinternen Team für Beratung und Gewaltprävention sowie Krisenintervention mitwirken. Also doch auch echt beraten!

Ein Zwischenfazit

Es ist deutlich geworden, dass die Anforderungen, die an Schule im Kontext Beratung und an Beratungslehrkräfte selbst gestellt werden, mannigfaltig sind. Um diesen gerecht werden zu können, müssen Beratungslehrkräfte über spezifische Kompetenzen verfügen. Diese können in Nordrhein-Westfalen u. a. über spezielle Qualifizierungsformate erworben werden.

2. Veränderungen der Konzepte zur Qualifizierung von Beratungslehrkräften in NRW

Wie haben sich die Konzepte der Qualifizierung von Beratungslehrkräften in den letzten Jahrzehnten verändert?

2) An dieser Stelle ist von schulpsychologischen Diensten als Kooperationspartner*innen die Rede. In NRW werden diese Stellen gleichermaßen auch als Schulberatungsstellen bezeichnet.

Beratungslehrerqualifizierung – vom diagnostisch-individualberaterischen zum systemisch-lösungsorientierten Modell

Bis Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrtausends wurden Beratungslehrkräfte in Fernstudienkursen ausgebildet. Schwerpunkte dieser Qualifizierungsformate waren diagnostische und individualberaterische Kompetenzen, die dann in der Schullaufbahnberatung und der Einzelhilfe eingesetzt wurden, um Problemlagen von Schüler*innen im Lern- und Leistungs- und im sozial-emotionalen Bereich positiv zu beeinflussen und damit die Bildungsbiographien erfolgreicher zu gestalten.

Diese positive Beeinflussung von Bildungsbiographien war aber Aufgabe vieler Personengruppen innerhalb und außerhalb der Schule: Lehrkräfte, insbesondere Klassenlehrkräfte, Schulleitungen, Schulsozialpädagog*innen (von denen es in dieser Zeit noch nicht viele gab), Schulaufsicht, schulintern arbeitende landesbedienstete Schulpsycholog*innen an einigen Gesamtschulen der ersten Generation, kommunale Schulpsycholog*innen in schulpsychologischen Diensten, einige landesbedienstete Schulpsycholog*innen in Regionalen Schulberatungsstellen, die oft gemeinsam mit kommunalen Schulpsycholog*innen in den Beratungsstellen tätig waren.

1990 entschied sich das Land NRW, den Versuch zu starten, Ordnung in dieses sehr differenzierte Beratungssystem zu bringen. Das Schulministerium lud eine große Kommission von Fachleuten der oben genannten Gruppen ein, um in einem Fachgutachten Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Schulberatung in NRW zu erarbeiten. Nach fünf Jahren erschien das „Fachgutachten Beratung in der Schule und im Schulsystem“ (1995). Die dort vorgenommenen Rollenklärungen und der darin ausgeweitete Beratungsbegriff bilden die Grundlagen für die heutigen Aufgabenbeschreibungen, Tätigkeits- und Qualifizierungserlasse für Beratungslehrkräfte und für die Schulpsychologie. Die Schulsozialarbeit wurde damals bedauerlicherweise übrigens fast vergessen und nachträglich ins Fachgutachten eingearbeitet. Bei der heutigen Bedeutung und dem Ausbaustand, den Schulsozialarbeit inzwischen auch im Kontext des Stichwortes „Multiprofessionelle Teams“ erreicht hat, sähe das heute natürlich anders aus.

Eine systematische Umsetzung des Fachgutachtens erfolgte in den Jahren nach 1995 allerdings nicht, es waren Zeiten knapper gesellschaftlicher Ressourcen, die Beratungslehrer-ausbildung lag ebenso wie der Ausbau der Schulpsychologie brach. Es entwickelten sich Einzelinitiativen vor allem auch von Personen, die bei der Erstellung des Fachgutachtens beteiligt waren, um die Qualifizierung unter den neuen Schwerpunkten zu konzipieren. Grundprinzipien, z. B. im Regierungsbezirk Köln, waren ein systemisch-lösungsorientiert-konstruktivistisches Grundmodell, die gemeinsame Moderation und Konzeptionierung der

Ausbildungstage durch erfahrene Beratungslehrkräfte und Schulpsycholog*innen und die Einbindung der Qualifizierung in die Entwicklung eines innerschulischen Beratungskonzeptes in Kooperation von internen und externen Berater*innen.

Nach dem Ausbau der Schulpsychologie ab 2007 in NRW kam im Regierungsbezirk Köln ein weiterer Meilenstein hinzu: Alle schulpsychologischen Beratungsstellen wurden in die Qualifizierung einbezogen, es wurden flächendeckend Qualifizierungskurse durchgeführt. Damit verbunden war die Regionalisierung der Qualifizierung, mit der erreicht wurde, dass die Beratungslehrkräfte mit ihren schulpsychologischen Diensten in enge Kontakte und Kooperationen kamen.

Kernelemente der Beratungslehrkräftequalifizierung heute

Die Kurse werden schulformübergreifend organisiert, damit begegnen sich Lehrkräfte aus allen Schulformen und Schulstufen. Derzeit ist in NRW die Schulform Grundschule (hoffentlich vorübergehend) leider nicht in dieses Konzept integriert. Moderiert wird die Qualifizierung von Teams aus Schulpsycholog*innen der beteiligten Regionen und von erfahrenen Beratungslehrkräften. In einem Jahr finden 19 Studientage in Gruppen von ca. 15–20 Lehrkräften einer Region, meist dem Einzugsbereich von zwei bis drei schulpsychologischen Diensten, statt.

Als roter Faden zieht sich durch die Qualifizierung der Lehrkräfte die Weiterentwicklung ihrer sozial-kommunikativen und systemischen Kompetenzen, konkretisiert im Erwerb lösungsorientierter Gesprächsführungshaltungen und -vorgehensweisen. Inhaltliche Schwerpunkte des Qualifizierungskurses sind beispielsweise Themenblöcke zur Prävention und Intervention im Feld schulischer Krisen, zu den Grundlagen und Verfahren bei Kindeswohlgefährdung oder zur Prävention und Intervention bei Gewalt und Mobbing. Dabei geht es auch immer um die Entwicklung einer Berater*innenpersönlichkeit, ein weiterer zentraler Strang der Qualifizierung. Parallel haben die (angehenden) Beratungslehrkräfte die Aufgabe, die Entwicklung eines Beratungskonzeptes im Rahmen des Schulprogramms der Schule voranzutreiben (manchmal auch erst richtig in Gang zu bringen). Ein entscheidender Aspekt, denn im Kern sollen Strukturen nachhaltig so verändert werden, dass die Aufgabenbewältigung im Kontext der Beratung eben gerade nicht von einer spezifischen Person abhängt, sondern fest im Schulsystem verankert ist.

Hinzu kommen Selbstlernzeiten und sehr wichtig auch Hospitationen in diversen beratungsrelevanten Institutionen, mit denen die eigene Schule bereits vernetzt ist oder in Zukunft vernetzt sein sollte. So besuchen die (angehenden) Beratungslehrkräfte beispielsweise die regionalen Jugendämter, die Familienberatungsstellen oder kinder- und jugend-

psychiatrische Kooperationspartner*innen. Der Auf- bzw. Ausbau des für die eigene Schule passenden Netzwerkes liegt in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft.

Formell geregelt wird die Qualifizierung durch einen entsprechenden Fortbildungserlass (BASS 20-22 Nr. 8). Die konzeptionelle Klammer der Qualifizierung wird über eine bei der Bezirksregierung angesiedelte Planungsgruppe unter Leitung des Fortbildungsdezernates gesichert. Hier wird in einem gemeinsamen Abstimmungsprozess gesichert, dass die Inhalte, die im entsprechenden Fortbildungserlass des Landes NRW festgehalten sind, in der Qualifizierung vermittelt werden und auch Veränderungen der Beratungsnotwendigkeiten in Schulen und Schulsystem berücksichtigt werden können.

Ein Zwischenfazit

Beratungslehrkräfte in NRW können somit auf eine Vielzahl von strukturellen Ressourcen zurückgreifen. Es stehen konkrete rechtliche Vorgaben, die Orientierung bieten, zur Verfügung. Dabei werden Freiheiten der eigenen und schulspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten explizit eingeräumt. Darüber hinaus können über Ausbildungsformate zentrale Kompetenzen erworben, Rollen reflektiert und Beratungskonzepte qualifiziert erarbeitet werden.

3. Und dennoch: Herausforderung Alltag!

Neben diesen Orientierungspunkten und Ressourcen beinhaltet die Funktion der Beratungslehrkraft an einer Schule spezifische Herausforderungen. Diese sollen durch ein Fallbeispiel praxisnah verdeutlicht und anschließend wissenschaftlich eingeordnet werden.

Ein fiktives Fallbeispiel

Herr Demir ist Beratungslehrkraft und zu seinem Berufsalltag gehört, dass er immer wieder zu spüren bekommt, dass nicht alle Lehrkräfte es als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz ansehen zu beraten. Aktuell sieht er sich vor die Herausforderung gestellt, dass eine Kollegin (nennen wir sie Frau Jasper) beschreibt, dass eine ihrer Schülerinnen (nennen wir sie mal Natascha) vermeintlich Probleme hat. Frau Jasper möchte, dass er sich als Beratungslehrer des Mädchens annimmt. Natascha zeige sich abgeschlagen im Unterricht, seit einer Weile ziehe sie sich aus sozialen Kontakten heraus und die Versetzung sei gefährdet. Aber auch nach einem Gespräch zwischen Frau Jasper und den Eltern sei keine Veränderung beobachtbar. Nun wendet sich Frau Jasper also an Herrn Demir. Ist die Lehrerin ihrer Verantwortung, den Eltern und dem Mädchen beratend zur Seite zu stehen, bereits genügend nachgekommen? Ist es eben gerade nicht Herrn Demirs Aufgabe, Natascha zu beraten? Diese Fragen sollen keine rhetorischen Fragen sein! Es ist eben nicht einfach.

Herr Demir sieht es als seine Aufgabe – und so steht es auch im Beratungskonzept der Schule –, das Kollegium kollegial bei Anliegen zu beraten. Beispielsweise bezogen auf die soeben gestellten Fragen. Und, im Sinne seiner Lotsenfunktion, würde er gerne an geeignete Hilfsangebote vermitteln. Aber wie beraten, wenn Frau Jasper gar keine Frage äußert und somit die Freiwilligkeit als eine der Grundvoraussetzungen von Beratung nicht vorliegt?

Herr Demir fühlt sich nicht wohl in seiner Rolle und hat zudem das Gefühl, dass die Beziehung zu Frau Jasper belastet ist. Da der geschilderte Fall in seiner Wahrnehmung wahrlich kein Einzelfall ist, treibt ihn dieser gefühlte Missstand um. Er ist der festen Überzeugung, dass sich die gesamte Schule hin zu einer beratenden Schule entwickeln sollte – ein entsprechender Schulentwicklungsprozess muss her. Tatsache ist, an deutschen Schulen haben die Schulleitungen die Verantwortung für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen, und die Leitung von Herrn Demir sieht im Moment nicht die Möglichkeit, sich bei diesem Thema auf den Weg zu machen. Die Schulgemeinschaft sei eigentlich mit dem Thema Inklusion mehr als ausreichend beschäftigt. Es mehren sich, so die Schulleiterin, Beschwerden aus dem Kollegium, dass zu viel Zeit mit Konferenzen am Nachmittag zugebracht werde. Herr Demir kann das alles nachvollziehen und dennoch fühlt er sich irgendwie im Stich gelassen!

Mehr noch: Herr Demir geht Nataschas Geschichte nach. Er weiß aus seiner Ausbildung, wie wichtig es ist, frühzeitig und präventiv auf Problemlagen zu reagieren. Er bietet, auch entsprechend der Priorisierung seiner Schule, dem Mädchen individuelle Beratung an. Tatsächlich nimmt Natascha das Angebot an. Im Laufe der Beratung erhärten sich die Hinweise, dass sie sich in einer akuten psychischen Krise befindet. Zudem hinkt sie dem Schulstoff erheblich hinterher, traut sich aber nicht mit ihrer Klassenlehrerin, Frau Jasper, über ihre diesbezüglichen Probleme zu sprechen.

Herr Demir kommt zu der Entscheidung, dass das in großen Teilen kein Aufgabenfeld ist, das im Kompetenzfeld von Schule liegt. Er empfiehlt dem Mädchen und den Eltern, Kontakt zu einer Praxis für Kinder- und Jugendlichentherapie aufzunehmen.

Nach den Sommerferien ist Herr Demir als Chemielehrkraft in der Klasse eingesetzt, in die auch Natascha geht. Nach der ersten Unterrichtsstunde erkundigt er sich kurz, wie es ihr gehe. Sie gibt ihm die Rückmeldung, dass sie leider noch auf einen freien Therapieplatz warten müsse und dass die Ferien schrecklich gewesen seien, da sie permanent Streit mit ihren Eltern gehabt habe, sie sei mit ihrem Vater ein paar Mal sehr aneinander geraten. Herr Demir fühlt sich irgendwie überfordert. Wie kann er seine Rolle als Beratungslehrkraft gut ausfüllen? Und dazu kommt, dass ihm jetzt schon davor graut, Natascha in Chemie eine Note geben zu müssen. Aus den Gesprächen mit ihr weiß er, wie sehr sie fürchtet, nicht

versetzt zu werden. Gerne würde er sich dazu mit zwei seiner vertrauten Kolleginnen beraten, aber in diesem Schuljahr bietet der Stundenplan kaum gemeinsame Zeitfenster.

Einordnung des Fallbeispiels – Abstraktionsebene

Das fiktive Fallbeispiel mag plakativ anmuten, doch soll es auf eine verdichtende Art und Weise Herausforderungen verdeutlichen, die durchaus nicht unwahrscheinlich sind. So wird Herr Demir in seiner Rolle als Berater mit gängigen Herausforderungen im Kontext der Auftragsklärung konfrontiert: Der unausgesprochene Wunsch der Verantwortungsübernahme von Frau Jasper an Herrn Demir könnte als verdeckter Auftrag interpretiert werden. Oder: Wie soll Herr Demir mit der Herausforderung umgehen, dass er eigentlich keinen richtigen Auftrag zur Beratung der Kollegin hat? Welchen Auftrag möchte Herr Demir für sich formulieren? Welchen hat die Schulleitung unausgesprochen an ihn, welchen Natascha? Und für welchen würde er sich am liebsten entscheiden? Herausforderungen, die der Rolle der Berater*in, egal in welchen Kontexten, inhärent innewohnen. Außerdem beinhaltet das Beispiel eine Situation, in der eine andere Person Hilfe bedarf (Natascha). Durch die unklare Zuständigkeit ergibt sich die Gefahr, dass sich sowohl Herr Demir als auch Frau Jasper weniger verantwortlich für Natascha fühlen, als sie sich alleine gefühlt hätten. Eine Situation, die in Schule eher die Regel als die Ausnahme sein wird. Dieses Phänomen der Verantwortungsdiffusion ist hinlänglich bekannt (vgl. Bierhoff, 2008; Berkowitz, 1978). Das Beispiel soll weiterhin das schulsysteminhärente Spannungsfeld Notenvergabe vs. Schülerberatung verdeutlichen, welches vielfach auf theoretischer Ebene beschrieben, wenn auch nicht unkritisch, diskutiert wurde (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006). Und es ist ebenso wahrscheinlich, dass eine angeschobene Unterstützung im Netzwerksystem (im konkreten Fallbeispiel die Psychotherapie) nicht reibungslos anknüpft. Nicht zuletzt werden unterschiedliche Rollenerwartungen an Herrn Demir herangetragen. Die Forschung zur Lehrergesundheit zeigt, dass Rollenambiguität als einer der zentralen Stressoren wahrgenommen wird (Rothland & Klusmann, 2012).

Neben dieser eher individualistischen Perspektive verdeutlicht das Beispiel einige mögliche Herausforderungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit im System Schule: So wird deutlich, dass Teamarbeit eben nicht nur mit Gewinnen assoziiert ist, sondern durchaus Reibungsverluste wahrscheinlich sind. Sozialpsychologische Forschungsergebnisse unterstreichen mannigfaltig die Bedeutung von motivationalen, koordinativen und kognitiven Prozessverlusten im Kontext der Zusammenarbeit (z. B. Diehl & Stroebe, 1987; Kerr & Bruun, 1983; Latané et al., 1979; Nijstad et al., 2002). Die Unklarheit der Aufgabenverteilung (oder etwas ganz anderes?) führt zu einem Konflikt zwischen Herrn Demir und Frau Jasper. Auch hier liegen empirische Befunde vor, dass negative Interaktionen und Konflikte als zusätzliche Belastungen empfunden werden und sich auf das berufliche Wohlbefinden

und die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken können (Johnson, 2003). Herr Demir würde sich gerne austauschen, doch gemeinsame Zeitfenster fehlen. Empirische Studien zeigen, dass Lehrerkooperation in Deutschland nur in einem geringen Ausmaß vorhanden ist. Und, dass dann nur selten so zusammengearbeitet wird, dass man wirklich von einem gemeinsamen Lernen oder einer kollegialen Beratung sprechen könnte (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Steinert et al., 2006).

Ein Zwischenfazit

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass die Funktion der Beratungslehrkraft spezifische Herausforderungen beinhaltet und dass der lösungsorientierte Umgang mit diesen Anforderungen zum professionellen Handlungsfeld von Beratungslehrkräften zählt. Wäre es nicht vielleicht sogar so, dass, wenn all diese Probleme gelöst wären, es die Funktion der Beratungslehrkraft gar nicht mehr geben müsste?

4. Über den Tellerrand schauen: eine systemische Perspektiverweiterung

Viele anwendungsbezogene Veröffentlichungen im Kontext von Beratung in der Schule nehmen im- oder explizit Bezug auf eine systemisch-konstruktivistische Grundhaltung (vgl. beispielsweise Grewe, 2005; Hennig & Ehinger, 2003; Hubrig & Herrmann, 2010; Palzkill et al., 2015) und prägen somit bedeutsam den diesbezüglichen Diskurs. Auch könnte man sagen, dass die (Neu-)Betonung der Rolle von Beratungslehrkräften als Lots*innen im Erlas als Ausdrucksform einer systemischen Grundhaltung interpretiert werden kann. So erinnert diese stark an die Rolle des/der Berater*in im systemischen Sinne: Berater*innen „[...] sind nun weniger Expertinnen für die Sache, sondern eher für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse zuständig. [...]“ (von Schlippe & Schweitzer, 2012, S. 95). Und darüber hinaus ziehen sich systemisch-lösungsorientierte Haltungen, Strategien und auch Techniken wie ein roter Faden durch die Qualifizierung der Beratungslehrkräfte in NRW.

Welche möglichen Bereicherungen bietet die systemische Haltung bezogen auf die beschriebenen Herausforderungen von Beratungslehrkräften – quasi von einer Metaebene aus betrachtet?

Zum einen ist es aus einer solchen Haltung heraus möglich, Probleme nicht zu tabuisieren, sondern klar zu benennen. Gerade die Systemorientierung ermöglicht es, (dysfunktionale) Regelkreise zu beschreiben, ohne Schuldzuweisungen zu machen. Es kann betont werden, dass jedes Verhalten einen Sinn ergibt und jede/r Beteiligte seinen Teil der Verantwortung trägt (vgl. Grewe, 2005). So können aktuelle praktische Herausforderungen (wie im fiktiven Fallbeispiel erläutert und durch wissenschaftliche Erkenntnisse untermauert) anerkannt

werden und ein veränderungsorientierter Umgang damit ressourcenorientiert angeregt werden. Aus einer solchen Perspektive heraus kann dann gefragt werden, über welche Kompetenzen Beratungslehrkräfte verfügen sollten, um den benannten Herausforderungen adäquat begegnen zu können. Welche Unterstützungsformen benötigen Beratungslehrkräfte, um eine hilfreiche und sinnvolle Position in ihrem Schulsystem einzunehmen? Was hat sich in der Vergangenheit bewährt, was bedarf einer Anpassung?

Aus einer solchen Perspektive heraus kann auch anerkannt werden, dass es eine immense Herausforderung für das System Schule ist, den Themenkomplex Beratung adäquat in ihre Schullandschaft zu integrieren. Reibungsverluste, Konflikte und Anpassungsprobleme können als „normal“ und „regelmäßig“ beschrieben werden, statt sie als (individuelle oder systemische) Schwächen anzusehen. Welche Unterstützungsformen benötigt das System Schule, um mit den gestellten Aufgaben möglichst ökonomisch und effizient und gleichzeitig zielorientiert und nachhaltig umgehen zu können? Welche bestehenden internen und externen Unterstützungsquellen können aktiviert werden? Was hat sich als hilfreich bewiesen?

Aus einer solchen systemischen Perspektive ist es auch möglich anzuerkennen, dass Schule die Verpflichtung hat, die Privatsphäre von Schüler*innen zu schützen (Baumert & Kunter, 2006). Dass Schule eben kein Ort der Psychotherapie sein darf, sondern der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Zentrum steht. Und aus dieser Perspektive kann gleichzeitig anerkannt werden, dass Lehrkräfte Schüler*innen über lange Zeiträume begleiten und zum Teil enge Beziehungen mit ihnen eingehen. So können sie beispielsweise erste Bezugspersonen sein, wenn es um die Bewältigung von Krisen geht. Schulpsycholog*innen erleben es immer wieder, dass Lehrkräfte im Krisenfall schwere Aufgaben verständlicherweise gerne an die vermeintlichen Expert*innen delegieren möchten. Der/die Expert*in kann sicherlich viel besser mit Themen wie Suizidalität, Tod und Trauer oder gar Amok umgehen. Aus einer systemischen Sicht heraus kann dieser Aspekt anerkannt werden. Gleichzeitig bedeutet professionell Handeln „mit gebotener Zurückhaltung und Respektierung persönlicher Grenzen „Hilfe zur Selbsthilfe“ [...anzubieten], um das Gefühl des Kontrollverlustes zu reduzieren und individuelles sowie systembezogenes Selbstwirksamkeitserleben konkret erfahrbar zu machen.“ (Berens, 2020, S. 2). Es kann betont werden, dass „es gerade die gewohnten Strukturen mit ihren intensiv gelebten sozialen Beziehungen sind, die maßgeblich zur psychischen und physischen Regeneration und Gesundheit beitragen“ (Berens, 2020, S. 2).

Fazit

Beratungslehrkräfte übernehmen an Schulen (der Sekundarstufe I und II) in NRW wertvolle Aufgaben: Für Schüler*innen, für Kolleg*innen und für das gesamte Schulsystem. Ihrer Funktion wohnen inhärent spezifische Herausforderungen inne. Für diese anspruchsvolle

Tätigkeit müssen Beratungslehrkräfte über spezifische Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus müssen sie die Möglichkeit haben, sich in ihrer Rolle, aber auch als individuelle Persönlichkeit zu reflektieren und zu hinterfragen. Die angebotenen Qualifizierungen, wie sie aktuell kooperativ gelebt werden – nämlich durch die Zusammenarbeit von erfahrenen Beratungslehrkräften und Schulpsycholog*innen – sind in dieser Hinsicht sicherlich eine ganz besondere und eine zentrale Ressource. Eine Ressource, an der es festzuhalten gilt. Und das, obwohl oder gerade weil, coronabedingt, im Moment alles anders ist.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Herausforderungen, die an Beratungslehrkräfte gestellt werden, nicht nur systeminhärent, sondern auch dauerhaft bzw. wiederkehrend sind bzw. sein könnten. Aus einer systemischen Perspektive heraus stellt dies keine Schwäche dar. Vielmehr können diese ungelösten Spannungsfelder eine zentrale Triebfeder sein, um Schule in der Entwicklung zu unterstützen (vgl. auch von Schlippe & Schweitzer, 2012). Und es darf immer wieder gefragt werden, was es braucht, um diese und andere Triebfedern bestmöglich nutzen zu können.

Denn – auch wenn es kitschig anmuten mag – geht es schließlich darum, Orte und Umgebungen entstehen zu lassen, zu denen wir gerne und mit gutem Gefühl unsere Kinder schicken. Orte und Umgebungen des umfassenden Lernens und des Miteinanders, um unsere Kinder bestmöglich aufs Leben vorzubereiten. So groß und nicht kleiner ist die Aufgabe, die an Schule – und alle damit verbundenen (Berufs-) Gruppen – jeden Tag gestellt wird.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.
- Berens, M. (2020). Schulpsychologisches Krisenmanagement in Nordrhein-Westfalen. Ein Überblick über die Unterstützungsangebote für Schulen. Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen, 31(1), S. 9-12.
- Berkowitz, L. (1978). Decreased helpfulness with increased group size through lessening the effects of the needy individual's dependency. Journal of Personality, 46(2), S. 299-310.
- Bierhoff, H. W. (2008). Prosocial behaviour. In: Hewstone, M., Stroebe, W., Jonas, K. (Hrsg.). Introduction to social psychology. A European perspective. Malden: Blackwell, S. 176-195.
- Bonsen, M., Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 167-184.
- Diehl, M., Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. Journal of Personality and Social Psychology, 53(3), S. 497-509.
- Fußangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O., Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. Unterrichtswissenschaft, 38(1), S. 51-67.

- Gräsel, C., Fussangel, K., Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung: Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 545-561.
- Gräsel, C., Fussangel, K., Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205-219.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J., Parchmann, I. (2007). Fostering collaboration among secondary school science teachers. In: Prenzel, M. (Hrsg.). *Studies on the educational quality of schools*. Münster: Waxmann, S. 157-174.
- Grewe, N. (Hrsg.). (2005). *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele*. (Vollst. überarb. Aufl.). München Neuwied: Luchterhand.
- Harazd, B., Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerverbundenheit und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), S. 145-160.
- Hennig, C., Ehinger, W. (2003). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (2. überarb. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Hubrig, C., Herrmann, P. (2010). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), S. 337-350.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), S. 934-945.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 220-237.
- Kerr, N. L., Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), S. 78-94.
- Latané, B., Williams, K., Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), S. 822-832.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1995). *Fachgutachten: Beratung in der Schule und im Schulsystem*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler GmbH.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften, BASS 2019/2020*. Frechen: Rittersbach.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften, BASS 2019/2020, 12-21, Nr. 4. Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule*. Frechen: Rittersbach. Auch verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/16925.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften, BASS 2019/2020, 20-22 Nr. 8. Fort- und Weiterbildung: Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal*. Frechen: Rittersbach. Auch verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Strukturen-und-Inhalte-der-Fort-und-Weiterbildung-fuer-das-Schulpersonal-___-57-60-SchulG_.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Handreichung zum Erlass: Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule (BASS 12-21 Nummer 4)*.

- Verfügbar unter: https://schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/Dokumente/Artikel/Handreichung_interaktiv.pdf
- Nijstad, B. A., Stroebe, W., Lodewijckx, H. F. M. (2002). Cognitive stimulation and interference in groups: Exposure effects in an idea generation task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, S. 535-544.
- Palzkill, B., Müller, G., Schute, E. (2015). *Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule: Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten*. Berlin: Cornelsen.
- Rothland, M., Klusmann, U. (2012). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Rahm, S., Nerowski, C. (Hrsg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Schlippe A. v., Schweitzer J. (2012). *Lehrbuch der Systemischen Therapie und Beratung I*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006). Lehrerverbundenheit in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 185-204.

Dr. Dipl.-Psych. Katja Schwartz (systemische Beraterin), Schulpsychologin, Mitarbeiterin des Schulpsychologischen Dienstes des Rheinisch-Bergischen Kreises, Moderatorin im Rahmen der Qualifizierung von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern.

Dipl.-Psych. Hansjürgen Kunigkeit (Supervisor BDP), Schulpsychologe (seit 1982), Leiter der regionalen Schulberatung/Schulpsychologischer Dienst Rhein-Erft-Kreis, Fachbeauftragter für Schulpsychologie der Bezirksregierung Köln.