University of Bamberg Press

Niehaus, Johanna ; Beer, Christof

Beratungsanlässe und -situationen im Praktikum : Impulse aus der systemischen Beratungskultur

In:

Plötz, Evi; Summer, Theresa; Grötzbach, Daniel; Drechsel, Barbara (Hrsg.) Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg : Impulse für die Lehrkräftebildung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 47-68. DOI: 10.20378/irb-95393

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-97302

Datum der Veröffentlichung: 20.08.2024

Rechtehinweis:
Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY.**

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Beratungsanlässe und -situationen im Praktikum: Impulse aus der systemischen Beratungskultur

Johanna Niehaus 0009-0004-5812-9998

Christof Beer 0000-0002-3568-1964

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird das Rollenverständnis von Praktikumslehrkräften im Hinblick auf ihre Beratungsaufgabe diskutiert: Ausgehend von einer kurzen Verortung des Beratungsbegriffs im schulischen Kontext werden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Praktikumslehrkräfte in Form von verschiedenen systemischen (Frage-)Techniken und Werkzeugen vorgestellt, die Studierende dabei unterstützen sollen, die Kompetenz zum Reflektieren zu entwickeln. Die Arbeit mit diesen Beratungswerkzeugen wurde bereits in mehreren Lehrkräftefortbildungen erprobt, beispielsweise die Zielklärung und das Veränderungspotential mit dem Entwicklungsrad. Letzteres hilft dabei, Praktikumsziele und -erwartungen anschaulich festzuhalten und am Ende eine kritisch-wertschätzende (Selbst-)Einschätzung zu ermöglichen, die den Studierenden und ihren Praktikumslehrkräften als Reflexionsgrundlage dienen kann.

Keywords: Beratungsgrundhaltung, Rollenverständnis der Lehrkraft, Lösungsorientierte Fragetechniken, Entwicklungsrad

1. Beratung im schulischen Kontext

Beratungsgespräche nehmen im schulischen Kontext viele unterschiedliche Erscheinungsformen an, die alle Akteure in der Schullandschaft betreffen: So empfangen Lehrpersonen besorgte und ratsuchende Eltern in ihren wöchentlichen Sprechstunden, bieten außerhalb und innerhalb des

Unterrichtsgeschehens einzelnen Schüler:innen maßgeschneiderte Unterstützungsformen in individuellen Lernberatungen an und stehen ebenso im Lehrkräftezimmer bei Intervisionen und kollegialen Beratungen als kompetente Ansprechpartner:innen mit Rat und Tat zur Seite. Damit dieser Austausch mit Eltern, Schüler:innen und Kolleg:innen produktiv und wertschätzend verläuft, müssen Lehrpersonen auf solide Beratungskompetenzen zurückgreifen können, die neben profunden Kenntnissen schul- und unterrichtsspezifischer Fragestellungen vor allem auch feldunspezifische, universelle Frage- und Gesprächstechniken einschließen.

Das Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext (ZeBERA) an der Universität Bamberg sieht sich in diesem Zusammenhang als interdisziplinärer Lern- und Forschungsort, der angehende Lehrkräfte auf ihre gleichsam spannende wie herausfordernde Rolle als alltäglich (an-)gefragte Beratende vorbereitet. Die in den letzten Jahren konzipierten und umfassend evaluierten Theorie-Praxis-Seminare, etwa zu Beratungstrainings im Kontext von Elterngesprächen (Drechsel et al., 2020), zu (fachspezifischen) Lerncoachings mit Schüler:innen (Beer et al., 2022; Horn et al., 2024) sowie zu Gesundheit und Wohlbefinden in Studium und Beruf (Filser et al., 2023; Fricke et al., 2019) untermauern die Vielschichtigkeit und die Bedeutsamkeit der frühzeitigen Schulung von Beratungskompetenzen im Hinblick auf das breite Aufgabenspektrum der modernen Lehrkraft. Trotz der herausfordernden Mannigfaltigkeit schulischer Problemausgangslagen eint all diese Beratungsanlässe in Gesprächen mit Eltern, Schüler:innen und Kolleg:innen idealerweise eine humanistisch-klientenzentrierte Haltung, die immer wieder den Blick auf lösungs- und potentialorientierte Zielperspektiven lenkt.

Die grundlegende Überzeugung, den/die Ratsuchende zu nachhaltiger Reflexion anzuregen und damit die individuell sinnhaften und erstrebenswerten Handlungsoptionen hervortreten zu lassen, kann auch im Schulpraktikum zu gewinnbringenden Perspektiven führen: Die umfassende Selbstreflexion des/der zu Beratenden hinsichtlich der Studien- und Berufswahl, der Selbsteinschätzung der Eignung und der individuel-

len Motivations- und Interessenlage für die vielfältigen Aspekte des Berufs, steht auch im Zentrum des sogenannten Beratungsgesprächs im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum in Bayern, dessen Ausgestaltung in der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) wie folgt beschrieben wird:

> „[...] [G]egen Ende des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums ist mit den Studierenden jeweils ein ausführliches Beratungsgespräch zu führen, in dem die mit der Betreuung beauftragten Lehrkräfte die Beobachtungen während des Praktikums zusammenfassend darstellen; dieses Gespräch soll den Studierenden helfen, ihre Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf realistisch einzuschätzen" (Staatskanzlei, 2008).

Diese Formulierungen sind als Maßgabe zu interpretieren, den Studierenden im Praktikum einen Gesamteindruck bezüglich deren Auftreten in Schule und Unterricht zu spiegeln, was diesen wiederum als Grundlage dienen soll, ihre individuellen Voraussetzungen für den Lehrberuf umfassend reflektieren zu können. Aus unserer Erfahrung am ZeBERA erwiesen sich für solche Gespräche im Kontext von Lehrkräftefortbildungen grundlegende systemische Beratungstechniken als besonders hilfreich, die wir bereits in der Ersten Phase, der universitären Ausbildung, in unseren Theorie-Praxis-Seminaren mit Studierenden handlungsbezogen anbahnen und vertiefen und ebenso mit berufstätigen Lehrkräften im Dialog kultivieren. Systemische Beratungstechniken können nach unserem Verständnis auch ein solides Gerüst für das hier angesprochene Praktikumsgespräch liefern, das mit individuellen und persönlichen Akzenten versehen, Sicherheit bezüglich Ziel und Zweck der Interaktion bietet und somit fernab des einfachen ‚Rückmeldung- bzw. Ratschlag-Gebens' die kritisch-selbstreflexive Ebene der Praktikant:innen anspricht.

Im ersten Teil dieses Beitrags situieren wir deshalb zunächst ‚unseren' Beratungsbegriff im Kontext des Schulpraktikums, um darauf aufbauend aufzuzeigen, wie Praktikumslehrkräfte in ihrer Rolle als beratende und ermöglichende Mentor:innen die Studierenden konkret unterstützen können. Damit sollen die Lehr- und Lernerfahrungen aller beteiligten Akteure möglichst optimiert und konkrete praxisorientierte Entlastungsangebote für Praktikumslehrkräfte skizziert werden. Letztere beziehen sich insbesondere auf die im zweiten Teil des Beitrags dargestellten Arbeits-

und Gesprächsformen aus der lösungsorientierten Beratung, die letztlich immer als kompakte Handlungsimpulse die Eigeninitiative und Selbstreflexion (der Studierenden) fördern sollen, womit die Praktikumslehrkräfte die Rolle von begleitenden Mentor:innen einnehmen. Zentral ist dabei die Erläuterung des von uns entwickelten sogenannten Entwicklungsrads, das wir als anschauliches Tool für die Praktikumszeit vorschlagen, um gemeinsam im Dialog Ziele und Vorstellungen zu konkretisieren und am Ende kritisch zu reflektieren.

2. Beratung im Praktikum

Definitorische Annäherungen an den (schulischen) Beratungsbegriff nehmen je nach Gesprächsziel und -zweck, betroffenen Interaktionspartner:innen sowie thematischen Handlungs- und Problemfeldern vielfältige Ausrichtungen an, die in überblicksartigen Einführungswerken analysiert und kompakt dargestellt werden (vgl. beispielsweise Hertel, 2009, S. 33-40; Sauer, 2015. S. 13-21; Schnebel, 2017, S. 14-31). Auf Basis verschiedener definitorischer Auslegungen und Studienergebnisse bringt Sauer (2018) die zentralen Aufgaben- und Handlungsräume von Beratung im schulischen Kontext in einer Begriffserläuterung anschaulich zusammen:

> Beratung in Schule und Unterricht versteht sich als eine Gesprächssituation zwischen mindestens einer ratsuchenden Person (Schülerin/Schüler, Elternteil, Kollegin/Kollege) und einer/einem schulischen Beraterin/Berater. Das Ziel dieses von beiden Seiten aktiv gestalteten Beratungsprozesses ist es, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit einem aktuellen schulischen Problem zu erschließen. Dies geschieht durch die Verbindung von Prozess- und Expertenberatung. Schulische Beratung beruht auf einer feldunspezifischen Kompetenzbasis und einer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis der beratenden Person und wird deshalb der professionellen Beratung zugeordnet (2018, S. 644).

Aus dieser Definition gehen elementare Bestandteile der wiederkehrenden Grundkonstellation von Beratungsgesprächen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen sowie im Kollegium hervor, die ebenso der zusammenfassenden Begriffsanalyse von Hertel und Schmitz (2010, S. 37-

43) ähneln: Dem pädagogisch-psychologischen Beratungsbegriff liegt demnach stets ein Problemlöseprozess zugrunde, bei dem eine ratsuchende Person eine Problemlage erkennt und, mit der Unterstützung einer beratenden Person, selbst konkrete Lösungsstrategien entwickelt. Daraus gehen wiederum grundsätzliche Bedingungen und Voraussetzungen für den pädagogisch-psychologisch gerahmten Gesprächstypus *Beratung* hervor. Zunächst geht der Impuls für die Beratung immer von einer Person aus, die sich selbst als ratsuchend wahrnimmt und aufgrund eines zu ändernden bzw. sich zu verbessernden Ist-Zustands Perspektiven und Konturen eines Soll-Zustands ausloten möchte. Dies bedeutet ebenso, dass die ratsuchende Person ein Problem als solches erkennt und aktiv Unterstützungsbedarf einfordert, den sie von einer Beratenden erhält. Dabei wird die Stoßrichtung des intendierten Gesprächsverlaufs deutlich, die stets auf Handlungs-, Potential- und Lösungsorientierung abzielt. Ziel der Beratung sind somit die dialogisch entwickelten und vom Ratsuchenden als wertvoll und erstrebenswert erkannten Lösungsperspektiven, mit Hilfe derer er/sie sich möglichst schnell von einer Problemorientierung löst, um in kleinen, klar definierten Schritten der Lösung näher zu kommen.

Ein solch pädagogisch-psychologischer Beratungsbegriff steht somit in deutlichem Gegensatz zum gängigen Alltagsverständnis (Schnebel, 2017, S. 14), bei dem häufig ein Beratungsgespräch als rein unidirektionale Informationsvermittlung aufgefasst wird. In der Regel gehen bei dieser Auslegung auch spürbare Kompetenz- und Kenntnisunterschiede der Interaktionspartner einher, die es im Gesprächsverlauf – so das Ziel – idealerweise auszugleichen gilt: Beim Einkaufen etwa werden Empfehlungen von fachkundigem Personal ausgesprochen, wobei diese ‚Beratungen' aufgrund des vermeintlichen Kompetenzgefälles auf ein verändertes Denken und Verhalten der Kund:innen abzielen. Ebenso werden bestimmte vertraute Privatgespräche als Beratungen aufgefasst, deren einzelne Bestandteile i. d. R. konkret benennbare Ratschläge darstellen, die als Handlungsanweisungen und -aufforderungen zur Lösung des Problems gegeben werden.

Gerade im Hinblick auf die eingangs skizzierten thematisch vielfältigen Interaktionen im schulischen Kontext sind Lehrkräfte in Bezug auf den pädagogisch-psychologischen Beratungsbegriff i. d. R. nicht nur als wertschätzende Gesprächslenkende und -moderierende gefragt, die zu Reflexion und Selbststeuerung anregen. Sie sind häufig ebenso Expert:innen hinsichtlich der Problemlage bzw. Ausgangssituation im Gespräch, womit sie auch im Schulpraktikum als erfahrene Lehrende und möglicherweise als Vorbilder von Studierenden adressiert und um konkrete Antworten gebeten werden. Zur Reflexion der eigenen Rolle als Praktikumslehrkraft könnte hierbei die Differenzierung zwischen Wissens- und Prozessberatung helfen (Barthelmess, 2016): Erstere setzt im Sinne des englischen Wortes *advising* (Beraten durch Ratschläge) die fachliche Expertise der Beratenden voraus, während letztere im Sinne des *counseling*-Begriffs (Beratung durch Fragen) zu verstehen ist und so den Betreffenden selbstorganisiertes Lernen ermöglichen soll. Je nach konkreter Sachlage und Situation wissen erfahrene Praktikumslehrkräfte einzuschätzen, wann welche Begleitung gefordert ist, sodass eine Komplementärberatung durch beide Rollen gelingt.

3. Grundhaltungen in der Beratung

In der Vielfalt unterschiedlicher Beratungstheorien und -modelle scheinen sowohl die lösungs- als auch die klientenzentrierte Beratung als Basis für eine gelingende Gesprächsführung im Praktikum besonders zielführend zu sein, weshalb sie hier kurz skizziert werden. Beide Beratungsformen bieten eine Vielzahl von Techniken an, die auch in der Schule leicht umgesetzt werden können und mit wenig Aufwand zu großen Veränderungen führen können.

Speziell die lösungsorientierte Beratung zeichnet sich durch effektive Hilfestellungen aus, wodurch insbesondere im eng getakteten Schulalltag die zusätzliche Betreuung von Praktikantinnen durch gezielte und kompakte Beratungs- und Gesprächstechniken erleichtert wird. Dies gelingt, indem die Berater:innen die Stärken und Potentiale der Klient:innen in den Fokus stellen, anstelle ihrer Einschränkungen und Hindernisse. In einem Schulsystem, in dem durch Leistungsdruck häufig der Blick auf

Stärken und Potentiale in den Hintergrund rückt, kann sie dadurch einen förderlichen Perspektivwechsel bieten. Steve De Shazer entwickelte mit Insoo Kim Berg und ihren Kolleg:innen am Brief Family Therapy Center in Milwaukee (USA) das lösungsfokussierte Arbeiten (Bannink, 2015, S. 20). Um diesen Ansatz zu verdeutlichen, nutzte De Shazer den Vergleich mit einem Dietrich: „Ein Berater muss nicht viel über ein Problem wissen, doch umso mehr über Lösungswege. Der Schlüssel zum Öffnen der Tür ist entscheidend und weniger das Verständnis, wie das Schloss funktioniert“ (Ertelt & Schulz, 2015, S. 178).

Daraus leiten sich die Grundsätze der lösungsorientierten Beratung ab (Bannink, 2015, S. 20-21):

1. Die Lösung hängt nicht zwangsläufig mit dem Problem zusammen: Das heißt, das Problem muss nicht zwingend analysiert werden, um eine Lösung zu finden. Die Analyse der Lösungen ist hingegen zentral (z. B. „Was haben Sie bisher schon unternommen / was hat bereits geholfen?“)
2. Der/die Klient:in ist der/die Expert:in: Der/die Klient:in kennt sich selbst am besten und bestimmt selbst das Ziel der Beratung und den Weg dorthin.
3. Was nicht kaputt ist, muss auch nicht repariert werden: Was im subjektiven Empfinden der Klient:innen gut läuft, wird nicht verändert.
4. Wenn etwas (besser) funktioniert, machen Sie mehr davon: Auch, wenn es der Erwartung nicht entspricht.

Neben der lösungsorientierten Beratung zeichnet sich auch die klientenzentrierte Beratung durch ressourcenfokussiertes Arbeiten aus. Nach Rogers (1977), dem Begründer dieser Haltung, stehen die Person und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum. Die Beratung zielt darauf ab, das individuelle Streben nach Selbstverwirklichung zu unterstützen und günstige Bedingungen hierfür zu schaffen (Barth, 2015). Das macht sie für den Schulkontext sehr wertvoll, da hier sowohl Schüler:innen als auch Studierende bei der Verwirklichung ihrer Ziele begleitet werden. In der

klientenzentrierten Beratung wird davon ausgegangen, dass die betreffende Person bereits alle Ressourcen, die sie zur Selbstverwirklichung benötigt, in sich trägt (Barth, 2015, S. 67). Um diese ressourcenorientierte Potentialentfaltung zu fördern, sind nach Rogers (1977) drei Kernprinzipien zentral: Empathie, Kongruenz (Echtheit) und Wertschätzung. Klientenzentrierte Berater:innen versetzen sich also in die Welt ihrer Klient:innen hinein, verhalten sich dabei authentisch sowie transparent und akzeptieren die Person ohne eine Beurteilung oder Bewertung.

Der vorgestellte wissenschaftliche Hintergrund sowie unsere Erfahrungen aus Fortbildungen für Praktikumslehrkräfte legen es nahe, Beratungssituationen im Praktikum anzugehen und dabei diese lösungs- und klientenzentrierten Grundhaltungen einzunehmen. Zum Beispiel, indem während eines Praktikums mit den Studierenden darauf geachtet wird, was bereits sehr gut funktioniert, was die Studierenden selbst als ihre Stärken wahrnehmen oder gemeinsam kreative Lösungen für Problemfelder gefunden werden.

3.1 Beratungssituationen im Praktikum

Zur Umsetzung der genannten Grundhaltungen bieten sich explizite Fragetechniken an, die auch im Kontext Schule großen Nutzen erzielen. Damit Beratungssituationen im Praktikumsprozess gelingend integriert werden können, stellen wir in einem Dreiklang zunächst Fragetechniken zur Zielvereinbarung (Wunderfragen und Skalierungsfragen) vor, die zu Beginn des Praktikums angewendet werden können. Anschließend wird das Entwicklungsrad – eine am ZeBERA entwickelte Methode für den Praktikumsalltag – erläutert, das beide Fragetechniken kombiniert und auch im Verlauf des Praktikums zum Einsatz kommen kann. Abschließend werden zwei weitere Fragetechniken beschrieben, die zu einem wichtigen Perspektivwechsel anregen können. Zu allen Fragetechniken werden konkrete Beispiele für Abwandlungen im Praktikumskontext sowie Empfehlungen für deren Anwendung und Wirkung gegeben.

3.2 Fragetechniken zur Zielvereinbarung

Wunderfragen

Eine zentrale Technik der lösungsorientierten Beratung sind sogenannte Wunderfragen zu Beginn des Beratungsprozesses. Steve De Shazer (2006) formulierte die klassische Variante der Wunderfrage ursprünglich folgendermaßen:

> „Angenommen, es würde eines Nachts, während Sie schlafen, ein Wunder geschehen und Ihr Problem wäre gelöst. Wie würden Sie das merken? Was wäre anders?“ (2006, S. 24)

Mittels der Wunderfrage wird also ein bestmöglicher Zustand ohne das betreffende Problem skizziert und gleichzeitig werden Ziele und Erwartungen für den gemeinsamen Prozess abgefragt. Auch zu Beginn des Praktikums oder vor einer Unterrichtsstunde lässt sich die Wunderfrage zur Zielformulierung in abgewandelter Form nutzen:

> Stellen Sie sich einmal vor, Ihr Praktikum verläuft in den nächsten Wochen genauso, wie Sie es sich optimalerweise vorgestellt haben. Alle tragen ihr Bestmögliches dazu bei und Sie sind rundum zufrieden mit Ihrem Praktikum. Dann kommen Sie zurück zur Uni und berichten Ihren Kommiliton:innen davon. Was genau erzählen Sie von Ihrer Zeit bei uns an der Schule? Was berichten Sie nicht, weil es glücklicherweise nicht passiert ist? Wie haben Sie zu dem optimalen Verlauf beigetragen? Wie kann ich Sie dabei unterstützen?
>
> Nehmen wir mal an, Ihre Unterrichtsstunde morgen verläuft exakt, wie von Ihnen geplant. Sie sind stolz und zufrieden auf Ihre Leistung. Was berichten Sie im Nachhinein davon? Was haben Sie dafür gemacht?

Wunderfragen werden am besten mit *„Angenommen …“*, *„Stellen Sie sich einmal vor …“* oder *„Reines Gedankenspiel …“* eingeleitet, um gleich zu Beginn umfassend in die Wunschsituation eintauchen zu können. Dabei soll sich der oder die Ratsuchende in der Vision als handelnder Akteur erleben, der nicht passiv das Traumland betritt, sondern die anvisierten Zielvorstellungen selbst herbeiführt. Dafür können z. B. Fragen wie *Was*

machen Sie anders in der Wundervorstellung? Wie genau reagieren Sie? gestellt werden. Wichtig ist deshalb auch, dass die Situationen genau beschrieben werden, wodurch ein exaktes Bild der Vision entsteht und auch kleine Veränderungen im Wunderzustand detailliert erläutert werden. Dazu bieten sich weitere konkretisierende Fragen an wie:

> Beobachten Sie bitte im Verlauf des Praktikums, welche Teile des Wunders/der Idealvorstellung sich bereits jetzt ereignen. (in Anlehnung an Hanswille, 2022, S. 308)
>
> Wenn Sie nur einen Teil des Wunders/der Idealvorstellung morgen in der Unterrichtsstunde in die Tat umsetzen, welcher Teil würde Ihnen am leichtesten fallen? (in Anlehnung an De Jong & Berg, 1998, S. 161)

Die Wunderfrage könnte im Praktikum also dazu beitragen, die Erwartungshaltung der Praktikant:innen abzufragen und darauf basierend eine gemeinsame Zielvision zu entwickeln, die den Vorstellungen der angehenden Lehrkräfte entspricht. Die Methode der Wunderfrage bringt dabei den Vorteil mit sich, dass sich Ziele im Gespräch herausarbeiten lassen, ohne explizit nach diesen zu fragen. Vorgefertigte Antworten oder vage, weniger handlungsorientierte Aussagen („Ich will gut unterrichten", „Ich möchte endlich in die Praxis eintauchen") können somit vermieden werden. Das Deklarieren als *Wunder* oder *Ideal* eröffnet einen zu verbalisierenden Gestaltungsraum, der zum Phantasieren einlädt. Dabei folgen wir dem Motto „Think big" (De Jong & Berg, 1998, S. 157), weil den Zielen und Wünschen i.d.R. keine Grenzen gesetzt sind, gleichzeitig die Situationen jedoch realitätsnah ausgeschmückt werden. Die Wunderfrage umgeht damit die Hürde zu Gesprächsbeginn, bei der Klient:innen ihre Ziele häufig nicht klar und explizit benennen können bzw. wollen, sondern mit dem Wegbleiben von X oder dem Nicht-Vorhandensein von Y beschreiben (vgl. Barthelmess, 2016, S. 130). Mithilfe der Wunderfrage lassen sich somit gerade zu Beginn einer längeren Lern- und Erfahrungsetappe wie dem Praktikum lösungsorientierte und aktiv formulierte Ziele finden.

Skalierungsfragen

Aufbauend auf der Wunderfrage zu Beginn des Praktikums bieten sich im Verlauf des Praktikums oder nach der Unterrichtsstunde sog. Skalierungsfragen an. Diese verdeutlichen, dass die Zielerreichung immer als Prozess zu verstehen ist, bei dem einzelne erreichte Zwischenschritte benannt und differenziert werden können. In der klassischen Formulierungsvariante wird eine Skala von 1 bis 10 zur Einordnung vorgeschlagen. Beispiele für den Praktikumskontext können etwa so lauten:

> Wenn wir uns eine Skala von 1 bis 10 vorstellen, wie nah sind Sie aktuell Ihrem persönlichen Wunder, wobei 10 ‚Wunderzustand vollkommen erreicht' bedeutet und 1 noch eine weite Entfernung dorthin?
>
> Wie zufrieden sind Sie auf einer Skala von 1 bis 10 mit Ihrer Unterrichtsstunde, wobei 1 ‚sehr unzufrieden' und 10 ‚vollkommen zufrieden' bedeutet?
>
> Wie wohl haben Sie sich heute im Klassenzimmer auf einer Skala von 1 bis 10 gefühlt, wobei 1 ‚gar nicht' und 10 ‚sehr wohl' bedeutet?
>
> Auf einer Skala von 1 bis 10: Wie gut ist es Ihnen gelungen, die Aufgabenstellung im Unterricht klar zu formulieren, wobei 1 ‚gar nicht' und 10 ‚hervorragend' bedeutet?

Die Beispiele zeigen, dass Skalierungsfragen inhaltlich frei gestaltbar sind und sie deshalb bei einer Vielzahl von Anlässen Anwendung finden können. Bei der Betrachtung von Zielen innerhalb eines gemeinsamen (Beratungs-) Prozesses – wie dem Praktikum im Lehramtsstudium – finden sie an drei kritischen Stellen Einsatz: Zu Beginn lässt sich ein greifbarer Ausgangswert auf der Skala festlegen, der nicht notwendigerweise dem Endpunkt der Skala entspricht. Im Verlauf können immer wieder erreichte Zwischenschritte zur Motivation verdeutlicht werden. Am Ende schließlich lässt sich das erreichte Ziel anhand einer Zahl umschreiben.

Entscheidend für die Anwendung ist die Definition des Anfangs- und Endpunktes: Was genau eine ‚1' oder eine ‚10' vor dem Hintergrund der konkreten Problemlage bedeutet, sollte möglichst genau beschrieben

werden. Einzelne Zahlen stehen damit für greif- und vorstellbare Situationen, was insbesondere im schulischen Kontext wichtig ist, weil bei Skalierungsfragen höhere Zahlen immer subjektiv bessere Werte anzeigen und somit konträr zum Schulnotensystem stehen.

Trotz des klar vorgegebenen Skalenumfangs kann es in der Praxis durchaus vorkommen, dass Antworten außerhalb des Bereichs genannt werden (z. B. Minuszahlen). In solchen Fällen bietet es sich an, mit der genannten Ziffer zu arbeiten und den Skalenumfang entsprechend zu erweitern (Lindemann, 2018, S. 132). Dabei sind alle Antworten auf der Skalierungsfrage subjektive, individuelle und relative Einschätzungen (Lindemann, 2018, S. 133). Eine Ziffer kann also für verschiedene Personen unterschiedliche Bedeutungen haben, sodass im Anschluss z. B. mit der Frage „Woran machen Sie diese Einschätzung fest?“ die Antwort konkretisiert werden kann. Skalierungsfragen lassen sich auch visuell mithilfe einer gezeichneten Skala auf einer Tafel/einem Plakat oder mittels Bodenankern darstellen. Hierbei wird die Skala mit Seilen oder beschriftetem Papier auf dem Boden markiert. Die Befragten können dadurch nicht nur eine Antwort nennen, sondern sich auch räumlich auf der Skala positionieren, womit „im wahrsten Sinne des Wortes Bewegung“ (Barthelmess, 2016, S. 138) im Prozess entsteht.

Skalierungsfragen haben den großen Vorteil, „dass sie dabei helfen, absolute Kategorien und Entweder-oder-Bewertungen aufzuweichen“ (Lindemann, 2018, S. 132). Sie fördern die Selbstreflexion der Befragten, konkretisieren Ziele und können auch kleinschrittige Veränderungen (z. B. 6,5) hervorheben. Im Praktikum unterstützen sie damit die Prozessevaluation und machen erlernte Fortschritte sichtbar. Gerade in Schulpraktika zu Studienbeginn bieten sich Skalierungsfragen besonders an, um die schon vorhandenen Stärken und Potentiale aufzudecken.

Nach einer Skalierungsfrage bieten sich vielfältige Anschlussfragen an, z. B.:

> Was bedeutet Ziffer X für Sie?
>
> Was unterscheidet Ziffer X von Ziffer Y?

Welchen Punkt auf der Skala möchten Sie gerne erreichen?

Was wäre anders, wenn Sie dieses Ziel erreicht haben?

Was könnte ein erster kleiner Schritt in Richtung dieses Ziels sein?

3.3 Das Entwicklungsrad

Skalierungsfragen lassen sich aber nicht nur wie beschrieben einzeln anwenden, sondern bilden auch die Grundlage des sogenannten Entwicklungsrads, das eine Hilfestellung für einen erfolgreichen Praktikumsprozess bietet. Mithilfe des Entwicklungsrads, das im ZeBERA extra für die Praktikumsbetreuung konzipiert wurde, soll der Lernfortschritt im Praktikum greifbarer strukturiert und dabei die skizzierten Fragetechniken harmonisch integriert werden. Eine damit verbundene Umsetzungsmöglichkeit stellt das Arbeitsblatt (Abbildung 1) dar, das von den Studierenden zu Praktikumsbeginn an der Schule in einem gemeinsamen Beratungsgespräch mit der Praktikumslehrkraft ausgefüllt werden kann. Zunächst werden bis zu fünf Ziele für das anstehende Praktikum vereinbart (z. B. eine wertschätzende Beziehung zu Schüler:innen aufbauen), sowie kleine Etappen festgehalten, die für die Zielerreichung entscheidend sind (z. B. Namen lernen, Loben, zu Unterrichtsbeginn ins Gespräch kommen und Schüler:innen ‚abholen').

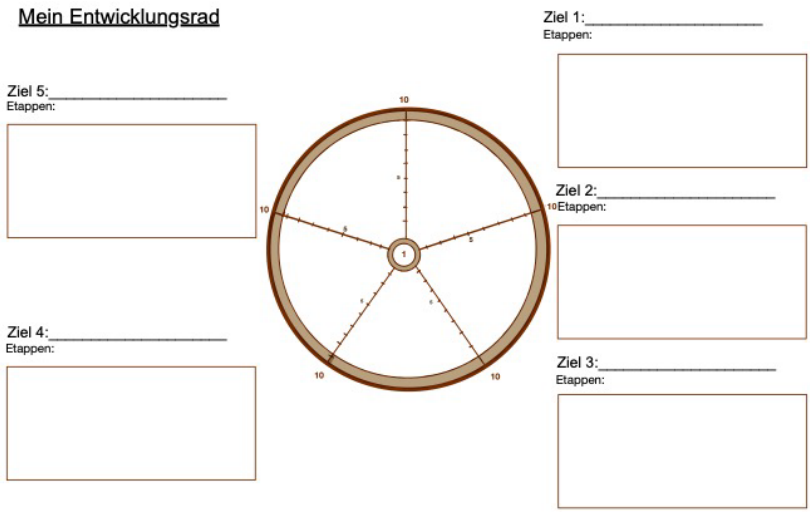

Abbildung 1: Entwicklungsrad zur Reflexion im Praktikum

Um die Ziele der Studierenden zu identifizieren, kann als kreative Technik die Wunderfrage eingesetzt werden. Wurde eine Zielvision erarbeitet, halten die Praktikant:innen fest, wie nahe sie diesem Ziel zum aktuellen Zeitpunkt stehen. Dabei dient die Speiche des Rads als Visualisierung einer Skalenfrage. Von der Mitte – noch ganz am Anfang des Ziels (1) – bis zum Ende des Rads, das eine vollkommene Zielerreichung (10) symbolisiert. Die Skalierung lässt sich während des Praktikums (z. B. nach übernommener Unterrichtsstunde) sowie am Ende des Praktikums wiederholen, um Fortschritte sichtbar zu machen (Abbildung 2).

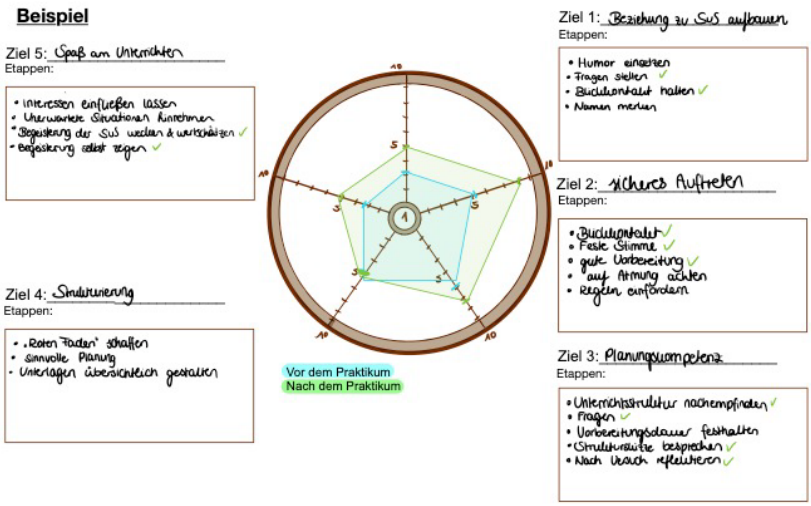

Abbildung 2: Beispiel für ein ausgefülltes Entwicklungsrad am Ende eines Praktikums

Das Entwicklungsrad bietet damit mehrere Vorteile:

- Fragetechniken zur Zielerreichung werden kombiniert
- individuelle Zielvereinbarungen möglich
- Fokus auf realistische Anzahl von Zielen
- Visualisierung der Ist-, Soll- und Zwischenstände
- Verdeutlichung des Entwicklungspotentials
- kleinschrittige Verbesserungen möglich
- Möglichkeit bei anschließenden Praktika fortzuführen und zu erweitern
- Gesprächsgrundlage für Rückmeldegespräche zum Ende des Praktikums

Um die Weichen für ein gewinnbringendes Praktikum auf beiden Seiten zu stellen, empfehlen wir ein Beratungsgespräch zu Praktikumsbeginn. Wenn der Schulalltag keine Gelegenheit bietet, mit einzelnen Praktikant:innen das Entwicklungsrad individuell auszufüllen, kann es auch als Hausaufgabe zur Selbstreflexion oder mit einer Gruppe von Prakti-

kant:innen ausgefüllt werden. Im Verlauf des Praktikums bieten sich verschiedene Fragen an, um das Entwicklungsrad immer wieder einzubeziehen, z. B.:

> Wo sind Sie gestartet?
>
> Wo stehen Sie jetzt?
>
> Was können Sie machen, um in der nächsten Stunde/Ihrem nächsten Praktikum einen Schritt weiterzukommen?
>
> Welche Zwischenschritte haben Sie erfolgreich gemeistert?
>
> Wo wollten Sie hin? Weshalb sind Sie noch nicht am Ziel?

Zum Ende des Praktikums kann das Entwicklungsrad als Feedbackmethode eingesetzt werden. Mittels zwei verschiedener Farben können sternförmig jeweils die Skalenstände zu Beginn und zum Ende des Praktikums verbunden werden. Dadurch lässt sich der Fortschritt während des Praktikums visuell darstellen. Es ist nicht notwendig und ggf. sogar unrealistisch, den vorgenommenen Wert auf der Skala oder gar das Ende der Skala (10) zu erreichen. Eine ‚gute Lehrkraft' zu werden, die sämtliche Aufgaben- und Handlungsfelder im schulischen Kontext professionell im Blick hat, setzt i.d.R. einen umfassenden berufsbegleitenden Erfahrungsprozess voraus, der sich sicherlich nicht während der studienbegleitenden Praktika vollumfänglich erreichen lässt. Das Entwicklungsrad jedoch verdeutlicht die möglichen Richtungen des Fortschritts, die wiederum thematisch von den Studierenden selbst festgelegt wurden und somit wichtige Schritte in ihrem Lernprozess darstellen.

3.4 Fragetechniken zum Perspektivwechsel

Abschließend werden noch zwei Fragetechniken vorgestellt, die die Perspektive Anderer miteinbeziehen sowie die Sichtweise Richtung Lösung lenken. Die Fragen können im Verlauf des gesamten Praktikums eingesetzt werden, wenn ein Perspektivwechsel hilfreich ist.

Zirkuläre Fragen

Eine weitere Fragetechnik, die sich gewinnbringend in der Schule anwenden lässt, sind *zirkulären Fragen* – teilweise auch triadische Fragen genannt (von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 44). Sie stammen aus der systemischen Tradition und gehen auf das Mailänder Team um Mara Selvini Palazzoli zurück (Hanswille, 2022, S. 304). Die Fragetechnik heißt zirkulär, „da aus wechselnden Perspektiven ein Blick auf die Situation, das Problem und mögliche Lösungen" gegeben wird (Lindemann, 2018, S. 143). Im Kontext Schule lassen sich verschiedene Beispiele für mögliche zirkuläre Fragen finden:

> Was glauben Sie, wie ich Ihre Unterrichtseinheit einschätze?
>
> Wie denken Sie, hat die von Ihnen gewählte Aufgabenstellung auf die Schüler:innen gewirkt?
>
> Wenn ich Schüler XY fragen würde, was würde er mir über die Unterrichtsstunde sagen?

Besonders die Perspektive der Schüler:innen in zirkulären Fragen einzubauen, kann die Selbsteinschätzung von angehenden Lehrkräften in Bezug auf ihre eigenen Verhaltensweisen und ihr Handeln in Schule und Unterricht sensibilisieren. Um einen Entwicklungsprozess während des Praktikums anzuregen, kann zudem das Einfügen einer anderen zeitlichen Perspektive in zirkulären Fragen (Lindemann, 2018, S. 144) hilfreich sein, z. B.:

> Wenn ich Sie am Ende des Praktikums fragen würde, was Sie erreicht haben, was würden Sie mir erzählen?
>
> Wenn ich Sie in 10 Jahren, wenn Sie selbst eine erfahrene Lehrkraft sind, fragen würde, welchen Ratschlag Sie für Ihr jüngeres Ich haben, was würden Sie ihm für heute raten?

Durch zirkuläre Fragen werden Perspektivenwechsel und Außenperspektiven auf die Situation ermöglicht. Die Befragten müssen sich in andere Personen hineinversetzen und werden somit zu Empathie und Verständnis für die Realität anderer angeregt (Patrzek, 2017, S. 22). Weitere Vor-

teile sind, dass sie ein gegenseitiges Bedingen von Verhaltensweisen verdeutlichen und wertvolle neue Informationen liefern können. In Konfliktsituationen können auch mehrere (anwesende) Personen über ihre subjektiven Sichtweisen befragt werden, sodass Missverständnisse aufgeklärt werden. Trotz dieser vielen Vorteile von zirkulären Fragen sollten sie nicht inflationär, sondern immer zielgerichtet eingesetzt werden.

Fragen nach Ausnahmen oder noch nicht gefundenen Lösungen

Ausnahmefragen haben ihren Ursprung in der lösungsorientierten Haltung, denn „Ausnahmen gibt es immer – sie wollen nur gefunden werden" (Hanswille, 2022, S. 305). Die Fragen richten den Fokus auf Zeiten, in denen das Problem, das Symptom oder die Verhaltensweisen nicht aufgetreten sind. Damit helfen sie zu explorieren, welches Verhalten oder welche Kommunikation dazu beiträgt, dass das Problem auftritt bzw. nicht auftritt. Sie verdeutlichen also den Anteil, mit dem die Betroffenen selbst am Geschehen beteiligt sind. Gerade, wenn ein:e Praktikant:in mit Sätzen wie *„Immer wenn ich XY gemacht habe, haben die Schüler:innen …"* Verhaltensweisen generalisiert, können Ausnahmefragen die Sichtweise relativieren.

> Wann ist das Problem einmal nicht aufgetreten? Wann gab es eine Ausnahme?
>
> Wann war es um einen Hauch besser / hat es ein klein wenig besser funktioniert?
>
> Wann waren Sie auf der Skala auf einer ‚4' statt einer ‚3'? Was hat den Unterschied ausgemacht?
>
> Was war an dem Tag anders, als es geklappt hat?
>
> Was hat Sie unterstützt, dass es Ihnen gelungen ist?
>
> Wie können mehr solcher Ausnahmen gelingen?

Bei Ausnahmefragen sollte nicht nur gefragt werden, *„ob"* oder *„wann"* diese Ausnahmen gefunden wurden, sondern auch, *„wie"* es dazu kam, *„was"* den Unterschied gemacht hat oder *„was"* dazu beigetragen hat (Lindemann, 2018, S. 134). Falls der seltene Fall eintritt, dass die Befragten keine Ausnahme des Problems benennen können, bietet sich u. U.

eine Verschlimmerungsfrage an. *„Was müssten Sie machen, damit das Problem noch häufiger und noch stärker auftritt?“* Auf den ersten Blick steht diese Frage in deutlichem Widerspruch zur lösungsorientierten Grundhaltung und sie sollte auch nur gezielt mit Vorsicht angewendet werden. Die Überzeugung hinter dieser Fragetechnik besagt, dass Situationen nicht nur aktiv verschlechtert, sondern eben auch verbessert werden können. Beim gemeinsamen Sammeln von Ideen, wie das Problem schrittweise größer gemacht werden kann, lassen sich im Anschluss leichter Ideen finden, die das Problem kleiner werden lassen und damit Ausnahmen des Problems darstellen.

In diesem Zusammenhang kann auch das kleine Wörtchen *noch* eine große Wirkung erzielen. Diese kleine sprachliche Feinheit ist nach Prior (2006, S. 12) als eine Intervention anzusehen, die minimalen Aufwand, aber maximalen Erfolg bringt. Ein *noch* in der Formulierung kann Situationen entschärfen, Veränderbarkeit ausdrücken und die Aufmerksamkeit auf Potentiale und Chancen richten. Ziele sind also *noch* nicht erreichte Ziele. Probleme sind also *noch* nicht gefundene Lösungen. Praktikant:innen zeigen also eine *noch* nicht geglückte Unterrichtsstunde oder ein *noch* nicht sicheres Auftreten vor der Klasse. *Noch* als Intervention in der Beratung einzusetzen, verdeutlicht damit den Entwicklungsprozess, den angehende Lehrkräfte vor sich haben.

4. Fazit

Neben lösungs- und klientenzentrierten Haltungen bieten also auch unterschiedliche Fragetechniken und das Entwicklungsrad die Möglichkeit, das Potential von Praktikant:innen vielfältig zu unterstützen. Alle vorgestellten Interventionen sind ohne große Vorkenntnisse oder Zeitaufwand einsetzbar. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir die Anwendung der vorgestellten Techniken, um eigene Erfahrungen mit ihrem Einsatz zu sammeln. Weitere Beispiele, wie die Gestaltung eines lösungs- und ressourcenorientierten Praktikums aussehen kann, erhalten Sie auch in *ZeBERA – ein Praktikumsort für (Schul-)Psycholog:innen*. Wir wünschen viel Freude bei der Beratung!

Literatur

Bannink, F. (2015). *Lösungsfokussierte Fragen. Handbuch für die lösungsfokussierte Gesprächsführung*. Hogrefe.

Barth, D. (2015). *Beratungswissen auf den Punkt gebracht: Ein Handbuch für Studierende, professionelle Begleiter/-innen und alle, die es werden wollen*. BoD-Books on Demand.

Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung: Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Beer, C., Hagen, C., & Herrmann, C. (2022). Sprachlernberatung im schulischen Kontext. Förderung der Kompetenzen im Lehramt. *Journal für LehrerInnenbildung, 22*(2), 112–124.

De Jong, P., & Berg, I. K. (1998). *Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Modernes Lernen.

De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (9. Aufl.). Carl-Auer.

Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193-214). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8

Ertelt, B.-J., & Schulz, W. E. (2015). *Handbuch Beratungskompetenz* (3. Aufl.). Springer.

Filser, C., Niehaus, J., Fricke, J., Drechsel, B., & Wolstein, J. (eingereicht zur Publikation). *Von Studierenden für Studierende: Evaluation einer lösungs- und ressourcenorientierten Peer-Beratung zum Thema Gesundheit und Wohlbefinden im Lehramtsstudium.*

Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B., & Wostein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für lehrerInnenbildung, 19*(3). 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01

Hanswille, R. (2022). *Basiswissen Systemische Therapie. Gut vorbereitet in die Prüfung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.

Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.

Horn, D., Paetsch, J., & Drechsel, B. (2024). Better with practice: changes in preservice teachers' psychological literacy by counseling pupils on their self-regulated learning. *Psychology Learning and Teaching*. https://doi.org/10.1177/14757257231219784

Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

LPO I §34 Praktika, (2008). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-34

Patrzek, A. (2017). *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Fachmedien.

Prior, M. (2006). *MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung* (8. Aufl.). Carl-Auer.

Rogers, C. R. (1977). *Therapeut und Klient*. Kindler.

Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Barbara Budich.

Sauer, D. (2018). Professionelle Beratung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 643–652). Waxmann.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Beltz.

von Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.