

„Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE)

Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden

Janna Rühl^{1,*} & Amelie Fuchs²

¹ Julius-Maximilians-Universität Würzburg

² IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

* Kontakt: Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
janna.ruehl@uni-wuerzburg.de

Zusammenfassung: Beratung sollte eine Kernkompetenz für Lehrkräfte der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen darstellen. Dennoch fehlt es an systematischen Überlegungen bezüglich konkreter curricularer Inhalte, mit denen angehende Lehrkräfte auf diese wichtige Aufgabe vorbereitet werden können. In diesem Beitrag werden deshalb in einer ersten explorativen Analyse die Vorstellungen und Wünsche von Studierenden bezüglich erforderlicher Beratungskompetenzen und Möglichkeiten des Erwerbs dieser im Rahmen des Studiums herausgearbeitet. Hierfür wurden 67 Studierende der Sonderpädagogik mittels Fragebögen und Gruppendiskussionen befragt. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse wird ein breites Spektrum möglicher Themen und erforderlicher Kompetenzen für Beratung sowie inhaltlich-methodischer Ideen bezüglich konkreter Angebote zu deren Erwerb im universitären Kontext identifiziert. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen und Einschränkungen diskutiert.

Schlagerwörter: Sonderpädagogik; Lehrer*innenbildung; Beratungskompetenz; Verhaltensstörungen



1 Einleitung

Im Jahr 1970 erklärte der Deutsche Bildungsrat: „Die Aufgaben des Lehrers lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beraters und Innovierens“ (S. 217). Damit ist Beratung bereits seit über 50 Jahren ein fester Bestandteil des beruflichen Profils von Lehrkräften und wird derzeit in fast¹ allen kultusministeriellen Vorgaben der einzelnen Bundesländer explizit als ihre Aufgabe erwähnt. Rüdiger (1990) verweist dabei auf eine wichtige Voraussetzung:

„Erst wenn hier in der grundständigen Lehrerbildung wie in der Fort- und Weiterbildung jeder Lehrer bereits beraterbezogene elementare Wissens- und Handlungskompetenzen erhalten hat, kann der tatsächliche Bedarf an Schulberatung befriedet werden“ (S. 31f.).

Entsprechendes gilt für Lehrkräfte der Sonderpädagogik. So wird etwa im *Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG, 2000) in Artikel 19 zu „Aufgaben der Förderschulen“ erklärt: „Auf die Förderschulen sind die Vorschriften für die allgemeinen Schulen unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Anforderungen entsprechend anzuwenden“. Beratung stellt somit auch und insbesondere für schulische Sonderpädagog*innen eine Kernkompetenz dar, welche wachsende Bedeutung erfährt (Myschker & Stein, 2018).

Schon mit Blick auf die universitäre Lehre als eine von drei Phasen der Lehrer*innenbildung werden allerdings große Unterschiede in Bezug auf curriculare Inhalte zur Entwicklung von Beratungskompetenz deutlich. In das Studium der Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Verhaltensstörungen bzw. emotionale und soziale Entwicklung (esE)² sind Inhalte zum Bereich Beratung (wenn auch in unterschiedlichen Gewichtungen, Ausprägungen und Kontexten) meist³ fest integriert. Durch die je nach Universität sehr unterschiedlichen Vorgaben sowie die weitestgehend freie Ausgestaltung der einzelnen Dozierenden bleibt aber unklar, was und wie tatsächlich gelehrt wird (vgl. Schrödter, 1999, S. 120). Es mangelt zudem an Konsens sowie konkreten Anhaltspunkten dazu, welche Inhalte hier eigentlich benötigt werden – die Frage, was speziell sonderpädagogische Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmacht, ist nicht abschließend geklärt (vgl. Hanglberger, 2018, S. 65).

Im vorliegenden Beitrag wird daher im Vorfeld der Dissertation einer der Autorinnen in einer ersten explorativen Erkundung des Feldes nach Anhaltspunkten gesucht, welche Beratungskompetenzen nach Ansicht Studierender im Rahmen der Lehrer*innenbildung des Schwerpunktes erlangt und welche Inhalte dafür vermittelt werden sollten. Hierfür werden die Perspektive von Studierenden der Sonderpädagogik im Hinblick auf mögliche beraterische Anforderungen ihres künftigen Berufsalltags sowie ihre Einschätzung zum Beitrag der universitären Lehre zum Erwerb von Beratungskompetenzen für den Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen fokussiert.

2 Die Beratungsaufgabe im schulischen Setting

Da gerade im schulischen Setting häufig auch andere Professionen als die Lehrkräfte mit der Aufgabe der Beratung betraut sind, ist zu fragen, ob es tatsächlich notwendig ist, auch letztere gezielt auf diese Aufgabe vorzubereiten. Wie allerdings Schnebel (2017) erklärt, wäre es „zu kurz gegriffen, Beratungslehrkräften und Schulpsychologen bzw. -psychologinnen allein beraterische Kompetenzen zuzugestehen“ (S. 68). So betont Rüdiger (1990), dass der

¹ Ausnahme bildet lediglich das Land Niedersachsen; hier wird der Begriff der Beratung nicht explizit als Aufgabe der Lehrkräfte erwähnt, kann aber geschlussfolgert werden (NSchG, 1998).

² Die Bezeichnungen des Förderschwerpunktes variieren je nach Universität (Willmann, 2019, S. 76ff.).

³ In den grob analysierten Modulbeschreibungen zumindest 20 deutscher Universitäten werden Inhalte zum Thema Beratung genannt. Nicht alle sind allerdings Pflichtveranstaltungen.

„nicht zusätzlich ausgebildete ‚Normallehrer‘ ja doch der im Regelfall dem Schüler – und dessen Eltern – mit seinen Laufbahn-, Lern- oder Verhaltensproblemen nächststehende pädagogische Berater ist, zumindest sein sollte“ (S. 31; Hervorh. i.O. unterstrichen).

Und bereits Mollenhauer (1965) vermutet, dass „hier eine vielleicht besonders fruchtbare Form von Beratung möglich wäre“ (S. 39).

Spätestens seit den 1990er-Jahren wird Beratung auch als ein Kernauftrag der Sonderpädagogik und hier besonders auch im Fokus schulischer Erziehungshilfe diskutiert (vgl. Stein, 2012, S. 279). Stein (2004) zeigt entsprechend in seiner Studie zum Selbstkonzept von Sonderpädagog*innen, dass auch diese selbst Beratung zu ihrem Aufgabenspektrum zählen (vgl. S. 233f.). Ebenso wird in einem Review von Melzer et al. (2015) Beratung als eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften der Sonderpädagogik identifiziert. „Ziel einer Beratungsausbildung im schulischen Kontext muss die Vermittlung von sicherem Anwendungswissen sein“ (Popp et al., 2011, S. 40). Welchen Beitrag die Universität zur Entwicklung von Beratungskompetenzen in der Lehrer*innenausbildung leisten kann, ist somit eine wichtige Frage.

Grundsätzlich fehlt – zumindest im deutschsprachigen Raum – eine allgemeingültige Definition oder eine übergreifende Theorie der Beratung (z.B. Schiersmann & Thiel, 2009). „Beratung scheint eine sehr schillernde Aufgabe zu sein, die nicht einfach zu fassen ist. Sie scheint mit anderen Aufgaben zu verschwimmen“ (Stein, 2012, S. 280).

„Einerseits ist Beratung eine uns allen vertraute Kommunikationsform, transitiv als ‚jemanden beraten‘ oder reflexiv als ‚sich beraten‘. Berufliche Beratung und Beratungswissenschaft haben sich den Begriff aus der Alltagssprache entlehnt und somit ist Beratung inzwischen auch eine professionelle Intervention in unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern“ (Engel et al., 2007, S. 34).

Diese alltagssprachliche Herkunft erschwert eine eindeutige Zuordnung und macht eine stärkere Eingrenzung erforderlich (Popp & Methner, 2010). Sickendiek et al. (2008, S. 15ff.) unterscheiden Beratungsdefinitionen unterschiedlicher Disziplinen, wobei sie Gemeinsamkeiten entdecken, „wenn Beratung generell die Förderung von Selbst- und Situationserkenntnis sowie die Eröffnung und Aktivierung von Kompetenzen und Ressourcen auf seiten [sic!] der KlientInnen zum Ziel hat“ (Sickendiek et al., 2008, S. 15; vgl. auch Rausch, 2008, S. 22). Darüber hinaus scheint vor allem der Kontext, in dem beraten wird, ausschlaggebend zu sein. Wie Nestmann (1997) anmerkt: „Beratungshandeln versteht sich als methodisch offenes, stärker problem- und settingorientiertes als (therapie-)schulengebrenztes Vorgehen“ (S. 170). In Bezug auf die notwendigen Kompetenzen für Beratung im jeweiligen Kontext erklären Engel et al. (2007) entsprechend,

„Berater und Beraterinnen benötigen eine Handlungsspezifische Wissensbasis und eine Feldunspezifische Kompetenzbasis und erst wenn beide vorhanden sind und zusammenwirken, sind zwei notwendige Grundvoraussetzungen professioneller Beratung erfüllt“ (S. 35).

Diverse theoretische Abhandlungen zu (sonder-)pädagogischer Beratung legen zudem nahe, dass die Haltung bzw. das Menschenbild der beratenden Person ebenfalls professionsspezifische Merkmale aufweisen könnte (z.B. Ellinger & Hechler, 2012; Greving & Ondracek, 2013; Gröning, 2006).

Aufgrund der uneinheitlichen Definitionen und spezifischen kontextgebundenen Aufgaben von Beratung erscheint es also sinnvoll, speziell für den Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu untersuchen, welche Beratungskompetenzen Lehrkräfte hier benötigen. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag die folgenden Fragestellungen explorativ untersucht:

- (1) Welche Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Beratungstätigkeit im Kontext von Verhaltensstörungen bestehen bei den Studierenden?
- (2) Welche Kompetenzen werden von den Studierenden für Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen als erstrebenswert empfunden?

- (3) Welchen Beitrag kann nach Meinung der Studierenden die Universität zum Aufbau von Beratungskompetenz leisten?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 67 Studierenden, die an einem von drei verschiedenen Seminaren zum Thema Beratung teilnahmen. Der Großteil der befragten Sonderpädagogik-Studierenden studierte Lehramt mit Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen ($N=38$), einige Lehramt mit anderen Schwerpunkten (Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Sprachheilpädagogik; $N=18$), und einige studierten Sonderpädagogik auf Bachelor ($N=11$). Die meisten der Studierenden ($N=39$) waren im siebten Fachsemester, und der Großteil der Befragten ($N=56$) gaben auf die Frage nach ihrer beruflichen Zukunftsvorstellung an, in einem schulischen Setting arbeiten zu wollen, wobei teilweise im selben Zuge alternative Ideen genannt wurden.

3.2 Untersuchungsinstrumente

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines teilstandardisierten Fragebogens und moderierter Gruppendiskussionen. Der Fragebogen bestand aus 13 offenen, auf den Forschungsfragen basierenden Items wie beispielsweise „Was brauche ich meiner Meinung nach, um später beraten zu können?“ oder „Was sollte man zum Thema Beratung in der Universität lernen?“ sowie einem Feld für sonstige Anmerkungen. Auf dem Fragebogen wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich um Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen handelt. Die Fragen wurden offen und eher allgemein formuliert, da sich die Studierenden gedanklich in ihrer eigenen Sprache aus verschiedenen Perspektiven mit der Thematik auseinandersetzen und dadurch ein möglichst großes Spektrum an Antworten generieren sollten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 403). Zusätzlich zu den Fragen nach den Vorstellungen der Studierenden wurde auch mit einem Item erfragt, wo die Studierenden eventuell bereits vorhandene beratungsrelevante Fähigkeiten erworben haben.

Um die Antworten aus den Fragebögen in ihrem Kontext besser verstehen zu können und durch den gemeinsamen Austausch neue Impulse entwickeln zu lassen, wurden moderierte Gruppendiskussionen unter der Fragestellung „Was sollten wir an der Uni an Beratungskompetenz lernen?“ geführt. Die drei ca. 20minütigen Diskussionsgruppen bestanden aus den erwähnten Seminaren, wodurch sich Gruppengrößen von acht, 33 und 26 Personen ergaben. Die Moderation bestand darin, gegebenenfalls auf das Thema zurückzuleiten, im Falle von mangelndem Gesprächsfluss mit Fragen aus dem Fragebogen neue Erzählimpulse zu setzen sowie thematisierte Aspekte durch Nachfragen konkretisieren und diskutieren zu lassen.

3.3 Durchführung und Auswertung

Die Befragungen erfolgten jeweils als Auftakt zur Veranstaltung, bevor eine Seminarplanung mitgeteilt worden war. Zunächst wurden die Fragebögen ausgefüllt, und anschließend erfolgte jeweils die Gruppendiskussion. Die Fragebögen wurden in Excel-Tabellen übertragen und die Diskussionen aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Sowohl die Fragebögen als auch die Gruppendiskussionen wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Verwendung von MAXQDA ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte dabei sowohl deduktiv auf Grundlage des theoretisch basierten Fragebogens als auch induktiv anhand des Materials. Die deduktiv-induktiv hergeleiteten 13 Oberkategorien sind in Tabelle 1 auf der folgenden Seite für jede Forschungsfrage dargestellt. Die 41 Unterkategorien wurden jeweils induktiv aus

dem vorliegenden Material gebildet und einzelnen Oberkategorien zugeordnet. Diese werden im Ergebnisteil unter Benennung exemplarischer Ankerbeispiele aufgeführt. Die Kodierung erfolgte durch zwei unabhängige Kodierende, wobei Unterschiede besprochen und ggf. Anpassungen vorgenommen wurden.

Tabelle 1: Oberkategorien der einzelnen Fragestellungen (eigene Darstellung)

Fragestellung	Oberkategorie
(1) Vorstellungen Beratungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Settings • Adressat*innen • Themen der Beratung • Potenzielle Schwierigkeiten
(2) Erstrebenswerte Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Praktische Kompetenzen • Persönliche Eigenschaften • Beratungsstil
(3) Beitrag Universität	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Praktische Kompetenzen • Persönliche Eigenschaften • Beratungsstil • Methodische Umsetzung

4 Ergebnisse

4.1 Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Beratungstätigkeit

In Bezug auf die Frage nach den Vorstellungen der Studierenden zu ihrer eigenen beruflichen Beratungstätigkeit werden unterschiedliche Ideen aus dem Datenmaterial deutlich. Diese lassen sich den Oberkategorien *Settings*, *Adressat*innen*, *Themen der Beratung* und *Potenzielle Schwierigkeiten* zuordnen.

In der Oberkategorie *Settings* finden sich die zeitliche, die örtliche und die kontextuelle Rahmung der Beratung wieder. Mit den Unterkategorien *Beteiligte*, *Orte* und *Bedingungen* wird angegeben wie, wo und in welcher Personenkonstellation Beratung stattfinden kann. Bezüglich der Personenkonstellation können nach Meinung der Studierenden mehrere Parteien oder auch Einzelpersonen beteiligt sein. Es kann eine Beteiligung des Mobilen Dienstes oder eine Kooperation mit Kolleg*innen erfolgen. Als mögliche Beratungsorte werden z.B. Schule, Privat oder Gefängnis genannt. Beratung kann beispielsweise unter der Bedingung einer Leistungsbeurteilung, im Unterrichtskontext, „nach/vor Testungen oder aus Gesprächen heraus“ (TN 37) durchgeführt werden.

Die Studierenden benennen verschiedene *Adressat*innen*, an die sich Beratung richten kann. So wird etwa erklärt, Beratung könne mit „Eltern, Schülern und Pädagogen“ (TN 47) stattfinden. *Klientel direkt*, *Angehörige*, *Pädagog*innen* und *Sonstige Adressat*innen* sind somit die zugehörigen Unterkategorien. Als *Direkte Klientel* werden Kinder und Jugendliche und Schüler*innen genannt. Zu den *Angehörigen* zählen beispielsweise Eltern. *Pädagog*innen* wie Lehrkräfte oder Erzieher*innen werden ebenfalls als Adressat*innen aufgegriffen. Als *Sonstige Adressat*innen* werden beispielsweise Schulämter oder medizinisches Fachpersonal genannt.

Fragestellungen und Anlässe von Beratung finden sich unter der Oberkategorie *Themen der Beratung* wieder, welcher drei Unterkategorien zugeordnet werden. *Psychosoziale Themen*, *Lern- und unterrichtsbezogene Themen* sowie *Zukunftsplanung* werden sowohl für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Lehrkräfte als auch ohne bestimmte Zielgruppe genannt. Beratung „bei Problemen bzw. Konflikten rund ums Leben“ (TN 2) zählt zu den *Psychosozialen Themen* von Beratung. Speziell in

dieser Unterkategorie werden je nach Zielgruppe von den Studierenden unterschiedliche Bereiche benannt. So werden für die Kinder und Jugendlichen ausschließlich Beratungsthemen genannt, welche diese direkt betreffen (wie individuelle Probleme, sozial-emotionale Entwicklung, Selbstreflexion und Entscheidungen). Psychosoziale Themen für die Zielgruppe der Eltern beinhalten sowohl Themen, die sie als Person direkt betreffen (z.B. Schuld und Scham oder auch familiäre Probleme), als auch solche, die eher die Person des Kindes betreffen (etwa abweichendes Verhalten und Medikation). Für die Beratung von Lehrkräften hingegen werden psychosoziale Themen nur in Bezug auf die Schüler*innen erwähnt (wie etwa spezielle Probleme dieser). Die Förderung schulischer Leistungen der Kinder und Jugendlichen und der Umgang mit Auffälligkeiten im Unterricht werden unter die Kategorie *Lern- und unterrichtsbezogene Themen* gefasst. Im Hinblick auf die *Zukunftsplanung* werden für alle Adressat*innen die schulische Zukunft sowie – sowohl als Themen der Beratung der Kinder und Jugendlichen selbst als auch der Eltern – der weitere Lebensweg der Kinder und Jugendlichen genannt. Als Ziele der Beratung zu den genannten Themen werden Motive wie Informationen und Hoffnungsgeben sowie Entlastung aufgeführt.

Die Oberkategorie *Potenzielle Schwierigkeiten* umfasst von den Studierenden genannte feldspezifische Herausforderungen und Schwierigkeiten, die im Beratungskontext auftreten können, und lässt sich in die Unterkategorien *Adressat*innenseite*, *Beziehung/Interaktion*, *Berater*innenseite* und *Sonstige Schwierigkeiten* unterteilen. Unter der Kategorie Schwierigkeiten auf der *Adressat*innenseite* werden vor allem Beispiele zu Schwierigkeiten aufgrund psychischer oder sonstiger individueller Voraussetzungen wie etwa emotionale oder soziale Störungen und auch Sprachprobleme zusammengefasst. In der Kategorie *Beziehung/Interaktion* werden „Konflikte mit dem zu Beratenden (z.B. mit Eltern)“ (TN 60), Kommunikationsschwierigkeiten oder mangelnde Kooperation (häufig wird der Begriff der „Beratungsresistenz“ genannt, z.B. von TN 65) subsumiert. Auf der *Berater*innenseite* werden Abgrenzung sowie emotionale Betroffenheit als potenziell schwierig für die Beratungssituation erwähnt. Unter *Sonstigen potenziellen Schwierigkeiten* wird etwa aufgeführt, dass der Beratungserfolg fehlt oder eine ungeplante Entwicklung, beispielsweise das Nicht-Erscheinen einer Person, eintritt.

4.2 Erstrebenswerte Kompetenzen

Für die Forschungsfrage nach den Kompetenzen, die von den Studierenden für Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen als erstrebenswert empfunden werden, werden vier Oberkategorien ausgemacht: *Fachwissen*, *Praktische Kompetenzen*, *Persönliche Eigenschaften* und *Beratungsstil*.

Mit der Oberkategorie *Fachwissen* ist das Fachwissen gemeint, welches für die Beratung nötig ist und mit dem sich die Beratungsperson auskennen sollte. „Der ideale Berater muss viel Wissen über seinen Bereich haben und auf dem neuesten Stand sein.“ (TN 45) Die zugehörigen Unterkategorien sind *Fachwissen über Beratung*, *Fachwissen über Zielgruppe* und *Situationsspezifisches Wissen*. Zu *Fachwissen über Beratung* werden von Studierenden allgemeine theoretische Grundlagen und der Überblick über verschiedene Beratungskonzepte genannt. Störungsbilder sowie entwicklungspsychologische Grundlagen zählen zu dem Fachwissen über die Zielgruppe. Als situationsspezifisches Wissen benennen die Studierenden Wissen über gesetzliche Grundlagen, Anlaufstellen und Handlungsoptionen.

In der Oberkategorie *Praktische Kompetenzen* werden die Kompetenzen zusammengefasst, die eine Beratungsperson dazu befähigen, eine Beratung praktisch durchzuführen. Hierzu gehören die Unterkategorien *Erfahrung*, *Gesprächsführungskompetenzen* und *Professionalität*. Unter *Erfahrung* werden von den Studierenden „Praxiserfahrung, d.h. nicht nur theoretisches Wissen“ (TN 42), Übung und Sicherheit genannt. „[M]ehr Skills, v.a. wie formuliere ich richtig, Methoden usw.“ (TN 4), Strategien und Konzepte

sind *Gesprächsführungskompetenzen*, die von Studierenden als erstrebenswert empfunden werden. Unter *Professionalität* werden professionelle Distanz, Reflexionsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Netzwerkarbeit verstanden.

Die Oberkategorie *Persönliche Eigenschaften* beinhaltet die Eigenschaften, die eine Beratungsperson mitbringen sollte, und lässt sich in *Soziale Fähigkeiten*, *Kommunikative Kompetenzen*, *Auftreten/Ausstrahlung* und *Sonstige Eigenschaften* unterteilen. „*Einfühlungsvermögen Geduld Empathie Verständnis Gelassenheit*“ (TN 60) und *Menschenkenntnis* werden als erstrebenswerte *Soziale Fähigkeiten* empfunden. Zu *Kommunikativen Kompetenzen* zählen Durchsetzungsvermögen, Diplomatie, Spontaneität und Beobachtungsgabe. Die Studierenden benennen Selbstbewusstsein, Souveränität, Authentizität, Realistisch-Sein, Freundlichkeit und Ruhe-Ausstrahlen als wichtige Aspekte des *Auftretens* einer beratenden Person. Als *Sonstige persönliche Eigenschaften* werden von den Studierenden z.B. Urteilsvermögen, Hilfsbereitschaft und Freude an der Arbeit genannt.

Eine weitere erstrebenswerte Kompetenz ist der *Beratungsstil*; damit ist gemeint, wie und mit welcher Haltung in Beratung vorgegangen werden sollte. „*Der Berater sollte mir auf jeden Fall zuhören, was ich für ein Problem habe, und ggf. nachfragen. Er sollte auch gut informiert sein auf einem Gebiet, um mir möglichst viele Lösungen oder Angebote vorschlagen zu können*“ (TN 61). Diese Oberkategorie besteht aus den Unterkategorien *Vorgehen* und *Grundhaltung*. Beim *Vorgehen* finden die Studierenden es erstrebenswert, eine wertschätzende, vertrauensvolle Beziehung gestalten zu können, konkrete Ideen und kompetente Informationen einzubringen sowie eine gemeinsame Exploration zu ermöglichen. Zur *Grundhaltung* gehört der Blick auf die zu beratende Person als kompetent, indem dieser auf Augenhöhe begegnet wird: „*den richtigen ‚Weg‘ den Klienten selbst finden lassen → Berater als Unterstützung auf dem Weg zur ‚Lösung‘*“ (TN 10), sowie Werte und Normen zu vertreten, die Offenheit, Wertfreiheit, Toleranz, Konstruktivismus und ein humanistisches Menschenbild beinhalten: „*Haltung → Wertschätzung, empathisches Verstehen, Authentizität, hum. Menschenbild*“ (TN 4). „*Also ich seh’s auch so, dass die Haltung da schon wichtig ist [...], dass ich ihm nicht versuch’ meine Meinung aufzudrücken, das finde ich kann ja auch ’ne Haltung sein*“ (GD 2).

4.3 Beitrag der Universität zum Kompetenzaufbau

Auf die Frage danach, wo die Studierenden eventuell bereits vorhandene beraterrelevante Fähigkeiten erworben haben, werden etliche Antworten von vielen, einige aber auch nur von einzelnen Studierenden gegeben. Am häufigsten wird die *Universität* ($N=29$) genannt; danach folgen Antworten aus den Bereichen *Praxis* ($N=22$) oder *Sozialisation und Erziehung* ($N=18$). Die weiteren Antworten können den Bereichen *Charakter* ($N=8$), *Erfahrung als Klient*in* ($N=2$), *Schule* ($N=2$) und *Sonstige* ($N=5$) zugeordnet werden.

Bei der Sichtung des Materials im Hinblick auf die dritte Fragestellung, was die Universität zum Aufbau von Beraterkompetenz nach Meinung der Studierenden beitragen kann, wurde schnell deutlich, dass sich das Kategoriensystem aus der zweiten Fragestellung zur Analyse des Materials eignet. Viele der Antworten zu erstrebenswerten Beraterkompetenzen werden erneut bei den Inhalten genannt, die nach Ansicht der Studierenden an der Universität gelehrt werden sollten. Zusätzlich werden Ideen benannt, wie die Vermittlung der Inhalte umgesetzt werden könnte. Diese sind in der Oberkategorie *Methodische Umsetzung* zusammengefasst. Um Wiederholungen zu vermeiden, wird im Folgenden vor allem auf Details und diejenigen Aspekte eingegangen, die sich von den bereits genannten Inhalten zu den erstrebenswerten Kompetenzen unterscheiden.

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach vermitteltem Fachwissen an der Universität erklären Studierende, es sei wichtig, Hintergründe zu kennen. Die Universität solle „*[g]enug Fachwissen, ähm, vermitteln, dass man über verschiedene Störungsbilder der Menschen ’n bisschen ’ne Ahnung hat, wie man sich gegenüber den Menschen verhalten*

sollte“ (GD 1). Beim Fachwissen über Beratung geht es den Studierenden darum, theoretische Grundlagen, hilfreiche Modelle (z.B. Übertragung/Gegenübertragung), einen Überblick über verschiedene Beratungskonzepte („[...] wenn man irgendwie so 'nen Pool hätte, woraus man sich dann auch seinen eigenen Stil so ein bisschen zusammenpicken kann“ (GD 2)), eine möglichst klare Definition des Beratungsbegriffs, die Abgrenzung von Beratung gegenüber Therapie oder auch Erziehung sowie die Beantwortung der Frage, was eine spezifische Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausmacht, zu erhalten. Hierbei scheint es wichtig, theoretische Grundprinzipien der Beratung zu verstehen sowie eine Vielzahl an verschiedenen Ansätzen aufgezeigt zu bekommen. In der Unterkategorie *Situationsspezifisches Wissen* wird immer wieder der Wunsch nach Konkretheit und möglichst vielen Beispielen geäußert, um auf verschiedene Situationen vorbereitet zu sein: „Wenn man lernt, wie man dann mit solchen Situationen umgeht“ (GD 2). Gleichzeitig werden aber Verallgemeinerungen eher kritisch gesehen, und es wird besonders in den Gruppendiskussionen betont, man könne nicht auf alles vorbereiten.

Bei den gewünschten *Praktischen Kompetenzen* wird das Stichwort *Erfahrung* sehr häufig genannt. Näher erläutert wird diese Kategorie etwa durch Wünsche nach Übung in Beratung, dem Erlangen von Sicherheit und auch dem Sammeln von Erfahrung als Klient*in, welche in der Gruppendiskussion als wichtig für Perspektivübernahme benannt wird. In den Gruppendiskussionen zeigt sich als Motiv für diese Kategorie der Wunsch nach einer gewissen Routine vor dem Berufseinstieg, die Sicherheit geben soll, sodass, „wenn man in den Job reingeworfen wird, dass man auch so ein kleines bisschen Erfahrung hat“ (GD 1). In Bezug auf die *Gesprächsführungskompetenz* wird vermehrt und nachdrücklich die Forderung nach Vermittlung von Gesprächsstrukturen bzw. -ablauf und -strategien sowie konkreten Methoden geäußert. Dabei wird der Wunsch nach möglichst überschaubaren, modernen und konkreten Leitfäden/Handlungsstrategien und Regeln formuliert, während allerdings zugleich Flexibilität in der Anwendung gefordert und Sorge vor Perfektionsanspruch geäußert werden. In der Unterkategorie *Professionalität* wird insbesondere auf die professionelle Distanz und (Selbst-)Reflexion verwiesen. „[...] dass nicht alles so nah an einen herankommt [...], dass ich dann jetzt nicht heim gehe und abends nicht schlafen kann, weil mich das noch so beschäftigt. Dass dann eben auch so eine gewisse Distanz da ist“ (GD 1). Hierbei äußern einige Studierende Zweifel, ob dies überhaupt an der Universität zu lernen sei: „Ich glaub', dass das jetzt ein bisschen schwierig ist, das jetzt hier zu lernen, ich glaub sowas macht man dann aus, wenn man dann selber in der Praxis ist und dann ausprobiert und könnte ich mir vorstellen“ (GD 1).

Bei den *Persönlichen Eigenschaften* wird in der Unterkategorie *Soziale Fähigkeiten* als einzige an der Universität erlernbare Fähigkeit *Sich-Zurückhalten/-nehmen-Können* erwähnt, von anderen Beiträgen aber auch wieder in Zweifel gezogen. *Soziale Fähigkeiten* (wie auch andere *Persönliche Eigenschaften*) werden größtenteils eher nicht als an der Universität zu erlernen genannt und teilweise ausdrücklich als nicht dort erlernbar eingestuft („Empathie kann nicht gelernt werden“, TN 32). Andererseits wird aber auch berichtet, derartige Kompetenzen („Empathie Wertschätzung Anerkennung“, TN 23) in vergangenen Lehrveranstaltungen erworben zu haben. Das Fördern kommunikativer Kompetenzen wird von Studierenden ebenfalls als Beitrag gesehen, den die Universität zum Aufbau einer Beratungskompetenz leisten könnte. Zum Auftreten/zur Ausstrahlung in der Beratung wollen die Studierenden, „dass man dann kompetent wirkt in den Gesprächen, ich denke halt vor allem so mit Elterngesprächen. Die erwarten ja schon relativ viel von einem und man muss irgendwie schon professionell wirken“ (GD 1). Die Befragten äußern den Wunsch nach Seriosität und danach, ernst genommen zu werden. Dies lässt sich ihrer Meinung nach vor allem durch das Sammeln von Erfahrungen erreichen.

Im Hinblick auf den *Beratungsstil* wird unter der Unterkategorie *Vorgehen* ein Wunsch nach Vorbereitung vor allem auf konfliktreiche Situationen deutlich. Die im Beratungsgespräch zu vermittelnden Informationen sollen angenommen und es soll eine Beziehung aufgebaut werden. Man wolle „Strategien [lernen], dass sich das Gegenüber mir erstmal öffnet, weil das seh' ich auch noch so als Problem, wie bekomm' ich die Eltern oder die Kinder jetzt eigentlich zu dem Punkt, dass sie sich mir überhaupt öffnen. Und ja, das auch wollen wirklich“ (GD 3). Auf der anderen Seite äußern die Studierenden auch Bedenken, ihr Gegenüber nicht manipulieren zu wollen. Dabei wollen sie lernen, Ideen einzubringen, aber gleichzeitig eine gemeinsame Exploration stattfinden zu lassen. Auch an dieser Stelle sind sich die Studierenden uneinig. Einige sagen, es solle unbedingt geübt werden; andere stellen in Frage, ob es erlernbar ist; wiederum andere haben es bereits an der Uni gelernt. In Bezug auf die Grundhaltung in der Beratung wollen die Studierenden lernen, anzuerkennen und auszuhalten, dass Klient*innen andere Wege gehen, als die Beratungsperson für richtig hält, und diese trotzdem dabei zu begleiten. Hier wurde teilweise angegeben, dass dies auch in anderen Seminaren bereits erlernt wurde.

Werte und Normen werden teilweise als nicht zu vermitteln eingestuft, was aber auch hinterfragt wird. Beim Menschenbild sind sich die Studierenden uneinig, ob dieses an der Universität vermittelt werden kann. Es wird betont, dass eine gewisse Grundhaltung (Toleranz, Menschen- und Weltbild, Offenheit/Wertfreiheit) in allen bisher besuchten Seminaren relativ einheitlich vermittelt wurde. Konstruktivistische Herangehensweisen sollten theoretisch gelehrt und verinnerlicht werden.

[...] ich weiß, dass es schwierig ist irgendwie in Seminaren so was hin zu bekommen, aber ich finde durch, gerade so dieses konstruktivistische Menschenbild und so was, diese ganze Theorie die dahinter steckt, ähm, können wir da auf jeden Fall was an unserer Haltung arbeiten [...], also die Theorie mit dem was wir eigentlich schon so an Moral mitbringen [...], dass wir das abgleichen und vielleicht ähm dann unsere Haltung professioneller werden lassen sozusagen. (GD 1)

Ideen der Studierenden, wie die Beratungskompetenz im universitären Rahmen gefördert werden kann, sind in der Oberkategorie *Methodische Umsetzung* mit den drei Unterkategorien *Theorie-Praxis-Verknüpfung*, *Praktische Übung* und *Reflexion* zusammengefasst. Die Studierenden wünschen sich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, insbesondere auch durch Fallbeispiele: „Also, dass das [Theoretische] halt auch irgendwo 'nen Anker findet in meinem Kopf.“ (GD 1) Außerdem wollen sie das Gelernte „praktisch, in einer möglichst realen Situation, ausprobieren“ (TN 22). Für die praktische Übung wollen sie beispielsweise Rollenspiele und die Methoden anwenden. „[...] dass man sich so'n bisschen von anderen abguckt“ (GD 1), wird als hilfreich erachtet, um Inhalte reflektiert zu lernen. Die Studierenden wollen zur Reflexion außerdem selbst Erfahrungen als Klient*innen sammeln und an Supervisionen teilnehmen.

5 Diskussion und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag werden die Vorstellungen und Wünsche von Studierenden der Sonderpädagogik bezüglich erforderlicher Beratungskompetenzen im Kontext Verhaltensstörungen und Möglichkeiten zum Erwerb dieser in der Universität dargestellt. In der Summe zeigen sich Vorstellungen zu Adressat*innen, Settings, Themen und potenziellen Schwierigkeiten, die nach Meinung der Befragten in ihrer späteren beruflichen Beratungstätigkeit auftauchen können. Sie empfinden Fachwissen, praktische Kompetenzen, persönliche Eigenschaften und Beratungsstil als erstrebenswerte Kompetenzen, um beraten zu können. Die meisten dieser erstrebenswerten Kompetenzen können und sollten ihrer Meinung nach an der Universität erworben werden. Bezüglich mancher Bereiche, insbesondere der persönlichen Eigenschaften und Werte und Normen, besteht Uneinigkeit, ob diese in der Universität gelehrt werden können. Die Studierenden haben auch konkrete Ideen zur methodischen Umsetzung der Vermittlung gewünschter Inhalte

und wünschen sich insbesondere eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung. Interessanterweise gaben viele Studierende an, ihr Menschenbild bzw. ihre Kompetenzen in der Universität erworben zu haben, während andersherum häufig bemängelt wurde, dass Beratung hier bisher kaum vermittelt wurde.

Insgesamt wird Beratung offenbar von den befragten Studierenden durchweg als wichtig für ihren späteren Beruf erachtet. Jede teilnehmende Person hatte Vorstellungen, inwieweit Beratung für ihr späteres Berufsleben wichtig sein könnte. Als Gruppe haben die Studierenden insgesamt recht konkrete Vorstellungen, was auf sie zukommt und was für Kompetenzen sie dafür benötigen. Umso häufiger wurde – gerade in der Gruppendiskussion und auch im Nachgang dieser – immer wieder bedauert, dass das Thema im Studienverlauf nicht zentralere Bedeutung erfährt und dass in den konkreten Veranstaltungen die Inhalte zielgerichtet an die tatsächlichen Anforderungen des Berufsfeldes angepasst werden sollten. Dies bekräftigt noch einmal das eingangs genannte Desiderat.

Beim Vergleich der Ergebnisse dieser Untersuchung mit Forschungsbefunden aus verwandten Themenbereichen werden Überschneidungen deutlich. Die Bedeutung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie einem humanistischen Menschenbild wird auch in der Studie von Weiß et al. (2013) zum allgemeinen Anforderungsprofil von Lehrkräften im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als zentral herausgestellt. Dies verdeutlicht nochmals den Stellenwert der genannten Kompetenzen für Lehrkräfte der Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Darüber hinaus deuten Steins (2012) Ergebnisse der Reanalyse seiner Forschungsergebnisse zum Selbstkonzept von Sonderpädagog*innen darauf hin, dass Beratungsaufgaben von diesen „adressatenbezogen stark unterschieden werden“ (Stein, 2012, S. 280), was sich auch in der vorliegenden Befragung teilweise zeigt. Auch bei einem Vergleich mit den Ergebnissen aus der Studie von Bruder et al. (2010) zu Beratungskompetenzen im Gymnasiallehramt werden Parallelen beispielsweise bei der Notwendigkeit von Fähigkeiten im Einsatz von Gesprächsstrategien deutlich. Möglicherweise wäre ein Angebot zum Erwerb eines Teils der erwähnten Beratungskompetenzen auch über verschiedene Lehramtsstudiengänge hinweg denkbar.

Bei der Interpretation der Ergebnisse müssen einige Limitationen berücksichtigt werden. Insgesamt wurde ein Großteil der konkreten Inhalte von nur einer oder zwei Person(en) genannt. Die Stichprobe stammt aus einer einzelnen Universität und beinhaltet auch elf Teilnehmende ohne Lehramtsbezug. Zudem verfügen die Studierenden (auch bedingt durch die verschiedenen Fachsemester) über unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen. Die Ergebnisse sind demnach nicht als generalisierbare Einschätzungen aller Studierenden des Lehramtes der Sonderpädagogik zu verstehen, sondern als explorative Sammlung möglicher (zu fördernder) Beratungskompetenzen.

Darüber hinaus ist einschränkend auf die hier zunächst eher alltagsprachliche Verwendung des Kompetenzbegriffs hinzuweisen (insbesondere auch in der Eingangsfrage zur Gruppendiskussion). Welches Verständnis des Begriffs bei den Studierenden zugrunde liegt, ist ebenfalls unklar. In einer weiteren wissenschaftlichen Aufarbeitung der Thematik könnte eine Abgrenzung des Kompetenzbegriffs ähnlich wie bei Hertel (2009, S. 50ff.) hilfreich sein und Missverständnissen entgegenwirken.

Die Ergebnisse der Untersuchung bieten insgesamt einen recht umfangreichen explorativen Einblick in die Vorstellungen von Studierenden und liefern Ideen für die Lehre zu Beratung in der Universität. Gerade bei der Vermittlung praktischer Inhalte stellt sich allerdings die Frage, ob und inwieweit es Aufgabe der Universität sein kann und sollte, praktische Anwendungskontexte zu initiieren. Auch wird durch die Begrenzung auf den universitären Rahmen in der Befragung nicht berücksichtigt, dass die Studierenden sich nicht differenziert zu den Aufgaben der einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung äußern konnten, um dann zum Beispiel praktische Erfahrungen erst in den folgenden Phasen zu verorten. Aufschluss hierüber könnte auch eine Befragung praktizierender Lehrkräfte in der Sonderpädagogik zum Erwerb von Beratungskompetenzen in ihrem eigenen

Werdegang geben. Diese Zielgruppe könnte auch zu ihren Vorschlägen bezüglich Beratungsinhalten in der Universität befragt werden, um weitere Ideen zu erfassen und die Ergebnisse mit den vorliegenden abzugleichen.

Im Hinblick auf die widersprüchlichen Ergebnisse der Untersuchung dazu, was in der Universität gelehrt werden kann oder auch nicht, könnten zukünftige Forschungen untersuchen, inwieweit die Universität z.B. zum Ausbau von sozialen Fähigkeiten beitragen kann bzw. bereits beigetragen hat. Generelle Untersuchungen zur Förderung von sozialen und persönlichen Kompetenzen sprechen dafür, dass dies möglich ist (z.B. Durlak et al., 2010).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird Beratungskompetenz als Ziel der Lehrer*innenbildung im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiter konkretisiert. Es werden recht ausdifferenzierte Ideen zu Inhalten von Beratungsveranstaltungen abgebildet, die zumindest als Reflexionsfolie zur Orientierung in der universitären Lehre und insbesondere als Ausgangspunkt weiterer Forschung dienen können.

Literatur und Internetquellen

- BayEUG. (2000): *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230–1-1-K Bürgerservice. Bayern.Recht. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 274–285). Beltz.
- Deutscher Bildungsrat. (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bundesdruckerei.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2012). Beratung und Entwicklungspädagogik: Zur Begründung einer pädagogischen Handlungsform. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (7), 268–278.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (Disziplinen und Zugänge, Bd. 1) (2. Aufl.) (S. 33–44). dgvt.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen – Methodik – Praxis*. Kohlhammer.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung: Konzepte und Positionen*. VS.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen*, 41 (4/5), 65–68.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hannemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>

- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C.W. Müller (Hrsg.), „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht (S. 25–41). Quelle & Meyer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8., erw. u. aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Nestmann, F. (1997). Big Sister Is Inviting You – Counseling und Counseling Psychology. In F. Nestmann (Hrsg.), *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis* (Konferenzschrift, Berlin, 1996) (S. 161–177). dgvt.
- NSchG. (1998): *Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998*. Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem (NI-VORIS). <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (1), 4–12.
- Popp, K., Methner, A. & Melzer, C. (2011). Methodenrepertoire Kooperative Beratung. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 26–41). Beltz.
- Rausch, A. (2008). Modul 1: Zur Charakteristik des Beratungsbegriffes. In A. Rausch, A. Hinz & R.F. Wagner (Hrsg.), *Modul Beratungspsychologie* (S. 17–29). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838530727>
- Rüdiger, D. (1990). Beratung in der Schule: Aufgaben für Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen. In N. Grewe (Hrsg.), *Beratungslehrer – eine neue Rolle im System* (S. 27–36). Luchterhand.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2009). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 73–103). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91899-0_5
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Schrödter, W. (1999). Interview mit Rosmarie Welter-Enderlin, Zürich, zum Thema „Beratung im Kontext“. *System Familie*, 12, 120–122. <https://doi.org/10.1007/s004910050052>
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (2008). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa.
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Kováč.
- Stein, R. (2012). Beratung als Aspekt sonderpädagogischer Professionalität. Skizze einer Baustelle – am Beispiel des Kontextes Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (7), 279–286.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Wie sollen Lehrer im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein? *Spuren*, 56 (4), 7–12.
- Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1 (1), 74–91.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rühl, J. & Fuchs, A. (2022). „Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE). Eine explorative Untersuchung der Perspektive von Studierenden. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-5239>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>