

Beratungsverhalten der Lehrperson

Wie bewerten Schülerinnen und Schüler verschiedene Reaktionen der Lehrperson in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen?

Bachelorarbeit

von

Liz Schwaller

Liz.Schwaller@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit: Markus Gerteis

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei denjenigen Personen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Bachelorarbeit unterstützt haben.

Zuerst danke ich Herrn Markus Gerteis, der meine Bachelorarbeit betreut hat und mir jederzeit hilfreiche Anregungen sowie konstruktive Kritik gegeben hat.

Ein besonderer Dank gilt allen Schülerinnen und Schülern, die an der Umfrage teilgenommen haben. Ebenfalls möchte ich mich bei den Lehrpersonen bedanken, die mir für die Durchführung der Befragung ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben.

Abschliessend möchte ich meiner Familie danken, die stets ein offenes Ohr für mich hatte.

Abstract

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, wie die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Reaktionen der Lehrperson in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen bewerten. Es soll analysiert werden, inwiefern das in den Beratungsansätzen empfohlene Verhalten auf die Beratung im schulischen Kontext übertragen werden kann, da sich Letztere aus psychotherapeutischen Ansätzen entwickelt haben. Anhand eines Fragebogens zeigt der empirische Teil die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Geben von Ratschlägen, das Bagatellisieren, das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte und das Stellen von zirkulären Fragen sowie öffnenden, kraftgebenden Fragen. Die Forschungsergebnisse zeigen eine klare Hierarchisierung und identifizieren Ratschläge als beliebteste Reaktion aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	6
TABELLENVERZEICHNIS.....	6
1. EINLEITUNG.....	1
2. THEORETISCHER TEIL.....	3
2.1 DEFINITION VON BERATUNG.....	3
2.2 BERATUNGSANSÄTZE	4
2.2.1 Personenzentrierte Beratung	4
2.2.2 Systemische Beratung.....	6
2.2.3 Ein Beratungsansatz oder mehrere Beratungsansätze?	8
2.3 ABGRENZUNG ZWISCHEN BERATUNG UND PSYCHOTHERAPIE	8
2.4 MERKMALE DER BERATUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT	9
2.5 BERATUNGSANLIEGEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN	11
2.5.1 Beratungsanlass ‚Verhaltensauffälligkeit‘	11
2.5.2 Beratungsanlass ‚persönliche Krisen‘	12
2.6 BERATUNGSVERHALTEN – WAS EMPFOHLEN WIRD UND WOVON ABGERATEN WIRD.....	12
2.6.1 Ratschlag.....	13
2.6.2 Bagatellisieren	14
2.6.3 Paraphrasieren und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte.....	14
2.6.4 Öffnende, kraftgebende Frage	21
2.6.5 Zirkuläre Frage.....	22
3. EMPIRISCHER TEIL	24
3.1 FRAGESTELLUNG	24
3.2 METHODE	24
3.2.1 Stichprobe	24
3.2.2 Instrumentbeschreibung.....	25
3.2.3 Durchführung.....	29
4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	30
5. DISKUSSION.....	31
5.1 ERGEBNISDISKUSSION.....	31
5.1.1 Ratschlag.....	31
5.1.2 Bagatellisieren	35
5.1.3 Paraphrasieren und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte.....	38
5.1.4 Öffnende, kraftgebende Frage	41
5.1.5 Zirkuläre Frage.....	44
5.2 KRITISCHE METHODENDISKUSSION	46
6. AUSBLICK	48

7. SCHLUSS	48
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	51
9. ANHANG.....	55
9.1 SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	55
9.2 FRAGEBOGEN	56
9.3 ELTERNBRIEF	68

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Gegenüberstellung von Psychotherapie und Beratung“ (Biermann-Ratjen et al., S. 145, 1979, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25)	9
Abbildung 2: „Schematische Kurzform der Beurteilungs-Skala ,Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten durch den Psychotherapeuten““ (Tausch, 1968, S. 84) 17	
Abbildung 3: Merkmale des empathischen Verstehens (Tausch & Tausch, 1979, S. 181)	18
Abbildung 4: Alter der Probandinnen und Probanden	24
Abbildung 5: Bewertung der Reaktionen über alle Beratungssituationen	30
Abbildung 6: Bewertung der Reaktion "Ratschlag"	31
Abbildung 7: Bewertung der Reaktion "Bagatellisieren"	35
Abbildung 8: Bewertung der Reaktion "Paraphrasieren"	38
Abbildung 9: Bewertung der Reaktion "Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte"	39
Abbildung 10: Bewertung der Reaktion "öffnende, kraftgebende Frage"	41
Abbildung 11: Bewertung der Reaktion "zirkuläre Frage"	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Nummerierung der Reaktionen im Fragebogen	28
--	----

1. Einleitung

Lehrperson zu sein bedeutet mehr noch als in anderen Berufen eine Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben wahrzunehmen. Die Beratung von Schülerinnen und Schülern ist hierbei keine Ausnahme. Ohne spezifische Beratungsausbildung können Lehrpersonen als Lernexpertinnen oder Lernexperten bei Anlässen wie der Lernberatung oder der klassischen Schullaufbahnberatung Gespräche anbieten und führen (Hertel & Schmitz, 2010). Anspruchsvoller wird es dann, wenn persönliche Probleme oder Verhaltensauffälligkeiten zum Gegenstand der Beratung werden. Häufig wissen Lehrpersonen nicht, wie sie sich in solchen Fällen verhalten sollen, da neben fundierten Kenntnissen in diesen Themenbereichen auch eine intensive Ausbildung im Bereich der Gesprächsführung erforderlich ist. Dennoch gilt auch in schwierigeren Beratungssituationen, dass Lehrpersonen nicht selten die ersten Ansprechpersonen für die Schülerinnen und Schüler sind. Beratungsansätze geben wesentliche Impulse für die Beratung in der Schule. Dem personenzentrierten Ansatz ist zu entnehmen, dass Ratschläge und Bagatellisierungen kontraproduktiv sind (Gordon, 1976, 2006; Rogers, 1979, 2020; Weinberger, 2013). Vielmehr sollten die Technik des Paraphrasierens, die Technik des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte (Weinberger, 2013) und öffnende, kraftgebende Fragen (Gerl, 1989, 1993) erfolgversprechend sein. Ebenso finden systemische Ansätze im schulischen Umfeld Anklang (Schnebel, 2017). Sie konzentrieren sich vor allem auf Fragetechniken wie etwa das zirkuläre Fragen, die zu neuen Perspektiven führen sollen (Gerl, 1996; Schlippe & Schweitzer, 2003). Da diese Beratungsansätze jedoch aus psychotherapeutischen Konzepten entstanden sind (Schnebel, 2017), stellt sich die Frage, ob das von ihnen empfohlene Verhalten auf die Beratung im schulischen Kontext übertragen werden kann. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, anhand eines Fragebogens die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Geben von Ratschlägen, das Bagatellisieren, das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte und das Stellen von zirkulären Fragen sowie öffnenden, kraftgebenden Fragen aufzuzeigen. Somit soll neues Wissen darüber generiert werden, wie die Lehrperson aus Sicht der Schülerinnen und Schüler reagieren sollte, wenn diese mit ihren Problemen an sie herantreten. Ein solches Wissen soll den Lehrpersonen helfen, schwierige Gespräche selbstbewusster zu bewältigen. Als Leitung wurde die folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie bewerten Schülerinnen und Schüler verschiedene Reaktionen der Lehrperson in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen?

Vor diesem Hintergrund wird zunächst der Begriff Beratung definiert und die Ziele und Funktionen der Beratung dargestellt (vgl. Kapitel 2.1). Danach wird auf den personenzentrierten und systemischen Beratungsansatz sowie auf deren Stellenwert im schulischen Kontext eingegangen (vgl. Kapitel 2.2). Anschliessend wird der Unterschied zwischen Beratung und Psychotherapie thematisiert (vgl. Kapitel 2.3). Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Beratungsfeld Schule befasst, reicht eine allgemeine Definition nicht aus. In Kapitel 2.4 wird daher die Beratung im schulischen Kontext näher beleuchtet und es werden die Punkte hervorgehoben, in denen sie sich von der professionellen Beratung unterscheidet. Zusätzlich werden die Beratungsanlässe ‚Verhaltensauffälligkeit‘ und ‚persönliche Krisen‘ und ihre unterschiedlichen Themen behandelt (vgl. Kapitel 2.5). Der theoretische Teil endet mit Kapitel 2.6 über das in der Literatur empfohlene sowie kritisierte Beratungsverhalten. Im empirischen Teil werden die Stichprobe, das Forschungsinstrument und die Durchführung der Datenerhebung beschrieben (vgl. Kapitel 3.2). Im Anschluss folgt die Darstellung (vgl. Kapitel 4) und Interpretation der Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 5.1). Zudem werden an dieser Stelle eine kritische Methodendiskussion (vgl. Kapitel 5.2) sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungen vorgenommen (vgl. Kapitel 6). Abschliessend wird in Kapitel 7 eine finale Schlussfolgerung gezogen.

2. Theoretischer Teil

2.1 Definition von Beratung

Beratung gehört zu unserer täglichen zwischenmenschlichen Interaktion (Krause, 2003). Sickendiek et al. (1999) nennen drei Formalisierungsgrade von Beratung: die „informelle alltägliche Beratung und Unterstützung“ etwa durch Bekannte, die „halbformalisierte Beratung“ als Anteil unterschiedlicher sozialpädagogischen und psychosozialen Berufen und die „ausgewiesene und stark formalisierte Beratung“ durch professionelle und ausgebildete Beraterinnen und Berater in Beratungsstellen (S. 23). Beratung findet sich als „Querschnittsmethode“ in zahlreichen Berufen und wird daher nicht nur von ausgebildeten Personen praktiziert (Engel et al., 2004, S. 34).

Insbesondere in den letzten Jahren hat sich die Beratung von Schülerinnen und Schülern zu einem immer wichtigeren Aufgabenbereich im Schulalltag entwickelt und es ist davon auszugehen, dass der Bedarf in Zukunft noch weiter steigen wird (Schnebel, 2017). Ein professioneller Umgang mit Beratung im schulischen Kontext erfordert eine Definition, die über das alltägliche Verständnis von „Erteilung eines Rates oder von Ratschlägen“ (Dudenredaktion, o. D.) hinausgeht. Bevor eine Definition im professionellen Sinne erfolgt, soll erwähnt werden, dass Beratung Anstöße aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen erhält. Beck (1991, zitiert nach Krause, 2003) ordnet Beratung der Soziologie, der Pädagogik und der Psychologie zu. Sie ist demzufolge interdisziplinär verankert (Krause, 2003), weshalb zahlreiche disziplinspezifische Definitionen vorliegen (Sickendiek et al., 1999). Sickendiek et al. (1999) befassen sich mit sozialpädagogisch und psychosozialen Beratungsansätzen und beschreiben Beratung als „eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) - mit Einsatz von kommunikativen Mitteln - dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen“ (S. 13). Beratung ist demnach als ein Kommunikationsprozess zwischen mindestens zwei Interaktionspartnerinnen oder -partnern zu verstehen. Schwarzer & Posse (2005) betrachten den schulischen Beratungskontext aus psychologischer und pädagogischer Sicht und definieren Beratung als „eine freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und damit Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen“ (S. 139). Hierbei wird deutlich, dass die Beratung die Mitverantwortung der ratsuchenden Person anstrebt und dass es sich um einen kooperativen Prozess handelt. Insgesamt lässt sich aus beiden Definitionen ableiten, dass professionelle Beratung nicht mit dem Erteilen von Ratschlägen gleichzusetzen ist (Hertel & Schmitz, 2010). In nahezu allen Fachbeiträgen wird sie folglich als „Hilfe zur Selbsthilfe“ bezeichnet (Krause, 2003, S. 24; Schwarzer & Posse, 2005, S. 140). Die ratsuchende Person soll

befähigt werden, aktuelle und zukünftige Probleme selbst zu lösen, indem Entscheidungs- und Handlungssicherheit sowie Problemlösestrategien nachhaltig gefördert werden (Schwarzer & Posse, 2005). Beratung hat daher immer einen präventiven Charakter.

Um professionell zu beraten, wird sich gewöhnlich auf Beratungsansätze gestützt (Hertel & Schmitz, 2010). Somit steht die Beratung in einen theoretischen Kontext, der die Handlungs- und Herangehensweisen der beratenden Person bestimmt.

2.2 Beratungsansätze

Beratungsansätze haben sich aus unterschiedlichen therapeutischen Richtungen heraus entwickelt (Schnebel, 2017). Demnach wird Beratung hauptsächlich auf der Grundlage von psychotherapeutischen Theorien ausgeübt. Im Folgenden werden die beiden Beratungsansätze vorgestellt, aus denen die in der Forschung untersuchten Gesprächsführungstechniken hervorgegangen sind. Das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte und das öffnende, kraftgebende Fragen stammen aus der personenzentrierten Beratung, während das zirkuläre Fragen der systemischen Beratung zuzuordnen ist.

2.2.1 Personenzentrierte Beratung

Die personenzentrierte Beratung, auch nicht-direktive oder klientenzentrierte Beratung genannt, ist ein Ansatz der humanistischen Psychologie. Das Konzept geht auf Rogers (2020) zurück und hat sich aus der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie entwickelt. Im deutschsprachigen Raum wurde es vor allem durch Tausch (1968) bekannt.

Der personenzentrierte Beratungsansatz geht davon aus, dass der Mensch über eine angeborene Kraft verfügt, die in ihm vorhandenen Möglichkeiten zu entfalten (Rogers, 1983). Rogers (1983) bezeichnet dies als Aktualisierungstendenz. Die zentrale Aufgabe der Therapie besteht folglich darin, die Aktualisierungstendenz des Menschen freizusetzen.

Gemäss diesem Menschenbild lehnt Rogers (2020) es ab, Ermahnungen, Ratschläge, Erklärungen und Interpretationen zu geben, weshalb er seinen Ansatz als „nicht-direktiv“ bezeichnet. Nicht die Therapeutin oder der Therapeut soll das Gespräch lenken, sondern die ratsuchende Person, denn sie weiss am besten „welche Richtungen einzuschlagen“ sind (Rogers, 1979, S. 27–28). Das Ziel ist es, dem Menschen zu helfen, nicht nur mit diesem Problem, sondern auch mit zukünftigen Problemen

besser umzugehen (Rogers, 2020). Somit beschreibt Rogers (2020) seinen Beratungsansatz wie folgt:

Er zielt direkt auf die größere Unabhängigkeit und Integration des Individuums ab, statt zu hoffen, daß sich diese Resultate ergeben, wenn der Berater bei der Lösung des Problems hilft. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Das Ziel ist es nicht, ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern dem Individuum zu helfen, sich zu entwickeln, so daß es mit dem gegenwärtigen Problem und mit späteren Problemen auf besser integrierte Weise fertig wird. Wenn es genügend Integration gewinnt, um ein Problem unabhängiger, verantwortlicher, weniger gestört und besser organisiert zu bewältigen, dann wird es auch neue Probleme auf diese Weise bewältigen (S.36).

Rogers (1983) betrachtete die zwischenmenschliche Beziehung als „das tragende Element in der Therapie“ (S. 211). Er geht davon aus, dass der Therapieerfolg nicht in erster Linie von technischem Wissen und Können abhängt, sondern von der Einstellung und Haltung der beratenden Person. Die Gestaltung der Beziehung ist demnach der ausschlaggebende Wirkfaktor für konstruktive Veränderungen in der Persönlichkeit. Um dies zu erreichen, hält Rogers (1983) drei Grundhaltungen seitens der Beraterin oder des Beraters für wesentlich: 1. Die Echtheit beziehungsweise die Kongruenz; 2. Das vollständige und bedingungsfreie Akzeptieren und 3. Das einfühlsame Verstehen beziehungsweise die Empathie.

Im Mittelpunkt der personenzentrierten Beratung steht die subjektive Erlebniswelt des Gegenübers (Rogers, 2020). Dabei stehen emotionale Komponenten stärker im Vordergrund als intellektuelle Elemente. Dies berücksichtigt die Tatsache, dass Fehlanpassungen oft nicht auf mangelndes Wissen zurückzuführen sind, sondern darauf, dass emotionale Prozesse ein adäquates Handeln blockieren.

Im Folgenden soll nun genauer auf die Bedeutung des empathischen Verstehens eingegangen werden, da das Paraphrasieren und das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte dazu dienen, diese Haltung auf technischer Ebene zu realisieren.

Empathisches Verstehen

Empathisches Verstehen bedeutet „den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die „Als-ob“-Position aufzugeben“ (Rogers, 1959, S. 37, zitiert nach Weinberger & Lindner, 2011). Die Therapeutin oder der Therapeut fokussiert sich

auf die emotionalen Empfindungen und versucht, diese vom Bezugspunkt der ratsuchenden Person aus zu verstehen. Die innere Welt, so wie der Gegenüber sie als wahr empfindet, wird erfasst (Weinberger & Lindner, 2011). Dabei bleibt die „Als-ob“-Position erhalten, wodurch eine vollständige Identifizierung mit der ratsuchenden Person verhindert wird (Sander & Ziebertz, 2021). Weinberger (2013) fügt dem emphatischen Verstehen ein weiteres Element hinzu und führt aus, dass die beratende Person dem Gegenüber das Verstandene so genau wie möglich mitteilen soll. Behandelt werden nicht nur Gefühle, die von der anderen Person explizit benannt werden, sondern auch solche, die sich „am Rande der Gewährwerdung“ befinden (Rogers, 1983, S. 24). Gemeint sind Gefühle, die eine Person empfindet, die sie aber noch nicht in Worte fassen kann.

Eine Gesprächsmethode des einfühlsamen Zuhörens ist das sogenannte ‚aktive Zuhören‘ (Weinberger, 2013). Diese Methode wurde durch Gordon (2006), einem Schüler von Rogers, bekannt. Zur Umsetzung stehen das Paraphrasieren und das Verbalisieren zur Verfügung (Crisand & Crisand, 2000). Der Begriff Verbalisieren wird synonym mit dem Begriff Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte verwendet. Beide Techniken werden im Kapitel 2.6.3 behandelt.

Personzentrierte Beratung im Kontext der Schule

Straumann (2004) schreibt dem theorie- und methodenbasierten Konzept von Rogers einen „hohen Stellenwert in der Professionalisierung von Beratung zu“ (S. 647). Es ermöglicht der Beraterin oder dem Berater, sich auf allgemein überprüfbare und transparente Theorien und Methoden der Beziehungsgestaltung zu stützen und somit ohne therapeutische Ausbildung angemessen und professionell zu beraten. Das zentrale Ziel der professionellen Beratung, nämlich die Hilfe zur Selbsthilfe, wird mithilfe des personzentrierten Konzepts strikt verfolgt (Schnebel, 2017). Zudem sind die von Rogers postulierten Grundhaltungen Echtheit, Akzeptanz und Empathie für jede Beziehungsgestaltung von grosser Bedeutung. Laut Schnebel (2017) lässt sich der hohe Stellenwert der humanistischen Psychologie durch die starken Parallelen zwischen den personzentrierten Grundannahmen und den Erziehungs- und Bildungszielen in der Schule erklären. Komponenten wie Autonomie und persönliche Verantwortung sind in beiden Bereichen äusserst relevant.

2.2.2 Systemische Beratung

Die systemische Beratung stammt ursprünglich aus der systemischen Therapie beziehungsweise der Familientherapie. Das Konzept beruht auf der Annahme, dass ein Problem nicht als „Wesensmerkmal“ einer Person betrachtet wird, sondern als ein Geschehen, an dem zahlreiche untereinander in Wechselwirkung stehende Menschen involviert sind (Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 7). Daher arbeitet dieser Ansatz nicht nur mit dem betroffenen Individuum, sondern

vielmehr mit dem gesamten sozialen System, in dem sich die Person befindet. Im Vordergrund steht die Frage, wie Menschen in solchen sozialen Systemen gemeinsam ihre Realität erschaffen und welche „Prämissen ihrem Denken und Erleben“ vorausgehen (Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 17). Das Verhalten wird somit unter Berücksichtigung seiner Funktionalität im jeweiligen Kontext, in dem es eingebettet ist, betrachtet (Palmowski, 2014). Darüber hinaus wird Verhalten als Ausdruck der Spielregeln verstanden, an die sich die Beteiligten halten und durch die sie sich in ihren Verhaltensmustern aufeinander berufen. Die Lehrperson setzt das Kind unter Druck, woraufhin das Kind sich wehrt, was die Lehrperson dazu veranlasst, erneut Druck auszuüben. Das Verhalten des Kindes und der Lehrperson bewirkt, dass dieser Regelkreis aufrechterhalten wird. Das Ziel systemischer Beratungsprozesse ist es, die Regelkreise aufzudecken und das implizite Wissen in explizites Wissen umzuwandeln. Den Beteiligten wird dadurch bewusst, dass alle an dem Problem mitwirken und dass jede und jeder die Möglichkeit hat, zur Veränderung der Situation beizutragen. Auf diese Weise wird eine einfache Schuldzuweisung vermieden. Im Zentrum des systemischen Ansatzes stehen vor allem Fragetechniken, die darauf abzielen, Sichtweisen zu stören und neue Informationen zu generieren (Schlippe & Schweitzer, 2003). Eine spezielle Frageform, nämlich das zirkuläre Fragen, wird im Kapitel 2.6.5 beschrieben.

Systemische Beratung im Schulkontext

Die systemische Beratung stösst im schulischen Kontext auf positive Resonanz (Schnebel, 2017). Wie im vorherigen Kapitel angedeutet wurde, können viele Verhaltensweisen als komplexe Muster betrachtet werden, die von mehreren Personen verursacht und aufrechterhalten werden (Brunner, 2004). Eine einseitige Schuldzuweisung ist daher oft nicht sinnvoll. Laut Brunner (2004) besteht der Vorteil der systemischen Beratung darin, dass Probleme angemessener erfasst und verstanden werden, wenn sie in ihren Beziehungskontext gestellt werden. Zudem wird eine mögliche Komplexität von Anfang an berücksichtigt und eine Multiperspektivität gewährleistet. Der systemische Ansatz trägt somit der komplexen Schulrealität Rechnung (Schnebel, 2017). Schnebel (2017) weist jedoch auf die Gefahr hin, sich in den vielen untereinander verbundenen Systemen zu verlieren. Weiterhin ist die Bedeutung des Systems „Einzelperson“ im Verhältnis zu den sozialen Systemen teilweise unklar (Schnebel, 2017, S. 60). Der Gefühlsbereich, die individuelle Geschichte sowie die Selbstaktualisierung eines Menschen werden im systemischen Ansatz nur wenig berücksichtigt.

2.2.3 Ein Beratungsansatz oder mehrere Beratungsansätze?

Angeichts der vielfältigen Themen, Situationen und beteiligten Personen besteht im schulischen Kontext die Tendenz, nicht explizit einen einzigen Beratungsansatz zu verfolgen, sondern einzelne Elemente miteinander zu kombinieren (Schnebel, 2017). Wagner (2004) fordert, eine ratsuchende Person und ihre Problematik aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln zu beleuchten, da ein einziges Beratungsparadigma nicht das gesamte menschliche Verhalten erklären kann. Laut Schnebel (2017) kommt die Beratung in der Schule nicht ohne Gesprächsführungstechniken wie die des personenzentrierten Ansatzes sowie eine systemische Perspektive auf Personen, Gruppen und ihr Verhalten im Kontext aus. Unabhängig vom jeweiligen Ansatz soll die Beratung in der Schule einen aktiven Lernprozess des ratsuchenden Kindes voraussetzen, in dem seine Mitverantwortung und Eigenverantwortung gefragt wird. Somit stellt die Beratung im schulischen Kontext eine Form des „erzieherischen und bildenden Handelns“ dar, die die Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler fördert (Schnebel, 2017, S. 66).

2.3 Abgrenzung zwischen Beratung und Psychotherapie

Wie in dem vorherigen Kapitel dargestellt wurde, haben viele psychotherapeutische Strömungen wie die Gesprächspsychotherapie oder die systemische Familientherapie Beratungsansätze hervorgebracht. Nun stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich Beratung von Psychotherapie abgrenzen lässt.

Laut Sander & Ziebertz (2021) ist eine klare Grenze zwischen Beratung und Therapie nicht gegeben. Dagegen argumentiert Krause (2003), dass eine Abgrenzung sicherlich möglich ist, die Übergänge jedoch fließend sind. Autoren, die diese Ansicht vertreten, sprechen von einem „mehr oder weniger“ (Sander & Ziebertz, 2021, S. 25). Auch wenn eine eindeutige Trennung zwischen Beratung und Psychotherapie nur schwer möglich ist, liegt laut Dewe & Winterling (2016, zitiert nach Schnebel, 2017) ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal darin, dass der Therapie eine heilende Wirkung zugeschrieben wird. Die Ursache des Problems liegt in einer beschädigten Integrität, die mithilfe der Therapie geheilt werden soll. Die zu behandelnden Probleme sind folglich unterschiedlicher Art, wobei im therapeutischen Kontext Probleme eher als Störungen wahrgenommen werden, die die psychische und physische Gesundheit der betroffenen Person schädigen. Im Gegensatz dazu befasst sich Beratung mit einem akuten Problem oder Anliegen und zielt darauf ab, alternative Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung der Situation zu erwerben. Weitere Unterscheidungsmerkmale sind der zeitliche Rahmen, die zugrunde liegende Motivation, die Tiefe der Problembearbeitung und ein mehr oder weniger gelenktes Vorgehen. Die Tabelle von

Biermann-Ratjen et al. (1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25) gibt einen Überblick über die genannten Merkmale:

Psychotherapie	Beratung
dauert länger	erstreckt sich oft nur über kurze Zeit
setzt starke Motivation des Klienten voraus	muss oft ohne hinreichende Motivation des Klienten auskommen
findet regelmäßig statt	findet oft nur sporadisch, bei Bedarf statt
arbeitet wesentlich mit unbewusstem Material	verzichtet auf die Einbeziehung unbewusster Elemente
ist eher nicht-lenkend	beinhaltet eher lenkende Vorgehensweisen
basiert auf freier Übereinkunft	wird oft in institutionellem Auftrag vollzogen
arbeitet mit enger Beziehung unter Einbeziehung von Übertragung und Gegenübertragung ³	hält die Beziehung distanzierter; Übertragung und Gegenübertragung werden nicht angegangen

Abbildung 1: „Gegenüberstellung von Psychotherapie und Beratung“ (Biermann-Ratjen et al., S. 145, 1979, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25)

Die Beratung ist kürzer, erfolgt sporadisch, zeichnet sich oft durch eine mangelnde Motivation der ratsuchenden Person aus und umfasst eher direktive Verfahrensweisen (vgl. Abbildung 1). Sie kann daher als kleine Therapie angesehen werden, was ihr einen defizitären Charakter verleiht (Schnebel, 2017).

In Bezug auf die Beratung im schulischen Kontext sehen Hertel & Schmitz (2010) einen weiteren Unterschied in der Aufteilung der Verantwortung. So liegt im therapeutischen Rahmen die Verantwortung für die Handlungen in erster Linie bei der ratsuchenden Person. Die Therapeutin oder der Therapeut begleitet sie lediglich in dem Prozess. In schulischen Beratungssituationen hingegen liegt die Verantwortung sowohl bei der ratsuchenden als auch bei der beratenden Person.

Nachdem die wesentlichen Unterschiede zwischen Beratung und Psychotherapie dargestellt wurden, soll nun die Beratung in der Schule näher betrachtet werden.

2.4 Merkmale der Beratung im schulischen Kontext

Angeichts dessen, dass die Schule keine Beratungseinrichtung ist, zeichnet sich Beratung im schulischen Kontext durch bestimmte Merkmale aus, die sie von der professionellen Beratung unterscheidet (Schnebel, 2017). Einige davon werden im Folgenden näher erläutert.

Schnebel (2017) betont, dass Lehrpersonen Teil des Systems der Schule sind, wodurch eine Distanzierung zum Problem erschwert und Rollenkonflikte gefördert werden. Weiterhin tendieren sie häufig dazu, vorgefertigte Lösungen anzubieten und wenig Raum für die Ideen des ratsuchenden Kindes zu überlassen. Lehrpersonen werden daher weniger als echte Beraterinnen oder Berater wahrgenommen und übernehmen eher eine „(be-)lehrende Funktion“ (Schnebel, 2017, S. 30). Dies erschwert eine professionelle Beratung. Somit ist das Ziel der Beratung, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten, im schulischen Kontext nicht leicht umzusetzen, da die Lehrperson die Verantwortung für die Problemlösung nicht immer an die Schülerinnen und Schüler abgeben kann (Schnebel, 2017, S. 30). Sie ist für die Klasse verantwortlich und kann zum Beispiel einem Kind nicht die Wahl lassen, ob es seine verbalen Aggressionen unterlässt oder nicht.

„Freiwilligkeit als wichtiges Element der Beratung“ kann im schulischen Kontext häufig nicht umgesetzt werden (Schnebel, 2017, S. 28). Dementsprechend fühlen die Schülerinnen und Schüler sich kaum in der Rolle eines Rat suchenden Menschen. Dennoch kann die Bereitschaft, sich am Beratungsprozess zu beteiligen, durch eine positive Beziehung, Vertrauen und eine Rollenklärung gefördert werden (Bohl & Schnebel, 2012, zitiert nach Schnebel, 2017). Die Bedeutung der Freiwilligkeit im institutionellen Rahmen bezieht sich somit in erster Hinsicht darauf, dass die Schülerinnen und Schüler während des Beratungsprozesses bereitwilliger für Veränderungen und die Übernahme von Verantwortung werden.

Des Weiteren werden Beratungsanlässe durch „eindeutige oder verdeckte Hierarchien“ (Schnebel, 2017, S. 28) beeinflusst, selbst trotz des Versuchs, eine möglichst symmetrische Beziehung herzustellen. Dies hat zur Folge, dass sich die Schülerinnen und Schüler aus Angst vor Bestrafung verpflichtet fühlen, dem Ratschlag der Lehrperson nachzugehen.

Zuletzt ist anzumerken, dass Beratungssituationen in der Schule häufig in den Pausen oder nach Unterrichtsende stattfinden, wodurch ein gewisser Zeitdruck entstehen kann (Schnebel, 2017). Dies führt dazu, dass Probleme nicht angemessen analysiert und rasch gelöst werden.

Alle genannten Merkmale verdeutlichen, dass die Beratung im schulischen Kontext stark von deren institutionellen Bedingungen geprägt ist (Schnebel, 2017). Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, ob die Unterschiede zwischen Beratung und Psychotherapie (vgl. Kapitel 2.3) sowie die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen im Beratungsfeld Schule (vgl. Kapitel 2.4) dazu führen, dass die therapeutischen Techniken und das in der Literatur kritisierte Beratungsverhalten von den Schülerinnen und Schülern anders bewertet werden, als aufgrund der Theorie zu vermuten wäre.

2.5 Beratungsanliegen von Schülerinnen und Schülern

Die Beratungsanliegen von Schülerinnen und Schülern sind vielfältig und reichen von schulischen Entscheidungen über Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bis hin zu persönlichen Problemen und Krisen. Eine Übersicht über die verschiedenen Beratungsthemen im Schulalltag findet sich bei Schnebel (2017) sowie Hertel & Schmitz (2010). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Beratungsanlässe ‚Verhaltensauffälligkeit‘ und ‚persönliche Krisen‘.

2.5.1 Beratungsanlass ‚Verhaltensauffälligkeit‘

Bei Verhaltensschwierigkeiten werden zunächst die Klassenlehrpersonen um Hilfe gebeten, da sie direkte Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler sind (Schnebel, 2017). Der Beratungsanlass umfasst laut Hertel & Schmitz (2010) Beratungen, die sich auf sozial unangepasstes Verhalten beziehen. Hierzu gehören aggressives sowie distanzloses Verhalten, Mobbing und Bedrohung von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen. Zugleich lösen soziale Ängste, Zurückgezogenheit wie auch Schul- und Leistungsangst einen Beratungsbedarf aus. Insbesondere die Prüfungsangst beziehungsweise die Angst vor schulischem Versagen gewinnt im öffentlichen Diskurs zunehmend an Bedeutung und kann sich bereits in der Grundschule manifestieren.

Verhaltensauffälligkeiten resultieren aus der Interaktion von Umwelt, Familie, Schule und Kind (Menzel, 2009). Menzel (2009) weist darauf hin, dass eine einseitige Ursachenzuschreibung somit nicht möglich ist. Vielmehr stehen die Ursachen für jegliches Verhalten in ständiger Wechselwirkung zueinander. Probleme in einem Bereich ziehen nicht selten weitere Probleme in anderen Bereichen nach sich. Somit wird deutlich, dass die Beratung bei Verhaltensschwierigkeiten eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Menschen anstreben muss (Schnebel, 2017). Dies belegt auch die systemische Sichtweise.

Beratungsgespräche zu Verhaltensauffälligkeiten führen oftmals zur Überforderung, wenn die Lehrperson selbst in die jeweilige Problemsituation eingebunden ist (Schnebel, 2017). Eine objektive und distanzierte Sichtweise auf die Lage ist demnach nur schwer möglich. Zudem kann ein bereits angespanntes Verhältnis zur Schülerin oder zum Schüler das Gespräch scheitern lassen. Nicht selten haben Lehrpersonen Ideen, wie sie mit Verhaltensproblemen umgehen können, benötigen aber persönliche und fachliche Unterstützung für deren Umsetzung. Sind die Möglichkeiten auf fachlicher, persönlicher und zwischenmenschlicher Ebene ausgeschöpft, werden die Problemfälle an andere Beratungsinstanzen weitergeleitet.

2.5.2 Beratungsanlass ‚persönliche Krisen‘

Lehrpersonen können erste Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler in schwierigen Lebenssituationen sein (Schnebel, 2017). Sie befinden sich im direkten Umfeld des Kindes und sind daher leichter zugänglich als professionelle Beraterinnen und Berater. Hertel & Schmitz (2010) nennen hier Probleme im Freundeskreis, Streit mit den Eltern, Trennung der Eltern, Missbrauchserfahrungen, Todesfälle usw.

Schnebel (2017) betont, dass beim Anlass ‚persönliche Krisen‘ die „(schul-)pädagogische Beratung an sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsarbeit“ angrenzt (S. 91). Dabei geraten die Lehrpersonen schnell an ihre Grenzen, da sie meistens keine Expertinnen oder Experten für die angesprochenen Themen sind. Darüber hinaus sind solche Beratungssituationen mit starken Emotionen verbunden und werden in der Lehrausbildung kaum thematisiert (Hertel & Schmitz, 2010). Bei weniger schwerwiegenden Problemen kann die Lehrperson die Unterstützung selbst übernehmen (Schnebel, 2017). Bei komplexen Problemen hingegen kommt ihr die Funktion zu, dem Kind Unterstützung mittels Beratungskontakten zu leisten.

Dennoch sind derartige Beratungssituationen von grosser Bedeutung (Schnebel, 2017). Laut Schnebel (2017) ist dies oft der erste Versuch, sich an eine Person ausserhalb der Familie oder des Freundeskreises zu wenden. Das Kind sollte sich in erster Linie ernst genommen fühlen. Für den weiteren Beratungsverlauf ist es wichtig, genügend Zeit einzuplanen und angemessen zuzuhören. Dabei sollten Ratschläge oder eine Bagatellisierung der Problemsituation vermieden werden. Als relevant erweisen sich in diesem Kontext vor allem die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes.

2.6 Beratungsverhalten – Was empfohlen wird und wovon abgeraten wird

Im Folgenden wird auf die in der Forschung untersuchten Reaktionen der Lehrperson in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen eingegangen. Es wird aufgezeigt, welche Techniken von Beratungsansätzen für eine erfolgreiche Gesprächsführung empfohlen werden und welche Verhaltensweisen der Beraterin oder des Beraters als problematisch gelten.

2.6.1 Ratschlag

Sowohl tägliche Gespräche als auch Beratungsgespräche weisen oftmals einen hohen Grad an Lenkung auf (Sander & Ziebertz, 2021). Vorschläge zu machen, Hinweise zu geben, Richtungen festzulegen und nach Lösungen zu suchen, vermitteln der beratenden Person das Gefühl, etwas für ihr Gegenüber geleistet und ein Resultat erreicht zu haben. In der Literatur wird jedoch davon abgeraten, Ratschläge im Rahmen von Beratungssituationen zu erteilen, besonders dann, wenn belastende Probleme im Mittelpunkt stehen (Schnebel, 2017).

Rogers (1979) machte die Erfahrung, „dass der Klient derjenige ist, der weiß, wo der Schuh drückt, welche Richtungen einzuschlagen, welche Probleme entscheidend, welche Erfahrungen tief begraben gewesen sind“ (S. 27-28). So soll die beratende Person prinzipiell alles unterlassen, das die ratsuchende Person von dem selbst bestimmten Weg abbringen oder sie beeinflussen könnte. Rogers (2020) bezeichnet das Erteilen von Ratschlägen als Intervention, da in diesem Fall „bestimmt der Berater das zu erreichende Ziel und greift vermittelnd in das Leben des Klienten ein, um sicherzustellen, daß das Individuum sich in Richtung auf dieses Ziel bewegt“ (S. 31). Die Intervention weist zwei grosse Schwächen auf (Rogers, 2020). Unabhängige Menschen werden diese Art von Einfluss zum Schutz ihrer Integrität unweigerlich ablehnen, während Menschen, die bereits zur Abhängigkeit neigen, noch stärker in diese gedrängt werden. Zudem merkt Weinberger (2013) an, dass Druck auf die ratsuchende Person ausgeübt wird, den Rat zu befolgen, wenn sie will, dass sich ihre Situation verbessert.

Häufig werden derart gut gemeinte Ratschläge von den Kindern als Beweis dafür angesehen, dass ihrem Urteilsvermögen oder ihrer Befähigung, selbst eine Lösung zu finden, nicht vertraut wird (Gordon, 1976). Die beratende Person vermittelt demnach eine überlegende Haltung. Ebenso können sie dem Kind das Gefühl geben, nicht verstanden zu werden. Laut Tausch & Tausch (1979) wird sich eine Person, die sich in ihrer inneren Welt nicht gehört und verstanden fühlt, verschliessen. Die Fassadenhaftigkeit und die inneren Spannungen werden tendenziell zunehmen. Ratschläge mögen gelegentlich hilfreich sein, ein momentanes Problem zu lösen, doch sie fördern weder konstruktive Veränderungen (Weinberger, 2013) noch das Wachstum der ratsuchenden Person (Rogers, 2020). So entsteht beim nächsten Problem wieder das Bedürfnis nach einem vorgefertigten Rat (Weinberger, 2013).

Abgesehen von den negativen Folgen bezweifelt Weinberger (2013), dass es möglich ist, eine angemessene Lösung für das Problem einer anderen Person zu finden, die einen bestimmten Erfahrungshintergrund hat und in einer bestimmten Umweltkonstellation lebt.

Diese Auffassung entspricht der systemischen Sichtweise. Menschen leben nicht in identischen Welten, da sie unterschiedliche Wirklichkeiten konstruieren (Palmowski, 2014). Dies bedeutet, dass unsere Lösungen für bestimmte Probleme nicht die gleichen sein können. Folglich ist die ratsuchende Person Expertin für die Lösung ihrer Probleme, während die beratende Person eine Position des ‚Nicht-Wissens‘ einnimmt (Anderson & Goolishian, 1992, zitiert nach Palmowski, 2014).

2.6.2 Bagatellisieren

Angemessen zu trösten, ohne dabei das Problem oder die Gefühle des Gegenübers zu verharmlosen, gehört nicht zu den leichtesten Aufgaben. Aus diesem Grund kommt es häufig vor, dass Probleme und Gefühle in Alltags- sowie in Beratungsgesprächen bagatellisiert werden.

Im psychologischen Kontext bezeichnet die Bagatellisierung „jene Antworttendenz ..., bei der das Weglassen oder Untertreiben von negativ bewerteter Sachverhalten auftritt“ (Stangl, 2022). In der Literatur wird vor ihrer Verwendung gewarnt, da sie eine der wichtigsten Grundtechniken der Gesprächsführung beeinträchtigt, nämlich das aktive Zuhören beziehungsweise das emphatische oder einfühlsame Verstehen (Gordon, 1976; Gordon, 2006; Weinberger, 2013). Laut Rogers (2020) wird durch das Stützen und Ermutigen sowohl das bestehende Problem als auch die Einstellung des Gegenübers zu diesem Problem verleugnet. Weinberger (2013) betont, dass das Bagatellisieren der ratsuchenden Person das Gefühl vermittelt, nicht verstanden oder ernst genommen zu werden. Ausserdem wird dadurch die Motivation, sich den eigenen Schwierigkeiten zu stellen, unterdrückt. In diesem Sinne weist auch Gordon (1976) darauf hin, dass das Beruhigen und Trösten weniger hilfreich ist, als es den Anschein hat. Er beschreibt die Technik als eine „Strassensperre“ der Kommunikation, die dem Gegenüber die „Nicht-Annahme“ signalisiert (Gordon, 2006, S. 52). Insofern vermitteln derart beruhigende Botschaften dem Kind, dass es aufhören soll zu empfinden, womit letztendlich das Gespräch beendet wird (Gordon, 1976).

2.6.3 Paraphrasieren und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte

Durch das aktive Zuhören fühlt sich die ratsuchende Person auf empathische oder einfühlsame Weise verstanden. Wie bereits im Kapitel 2.2.1 erwähnt wurde, wird bei dieser Methode zwischen zwei Gesprächsführungstechniken unterschieden: das Paraphrasieren und das Verbalisieren (Crisand & Crisand, 2000) beziehungsweise das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte (Tausch, 1968). Beide Techniken werden in einem gemeinsamen Kapitel erläutert. Es ist jedoch zu beachten, dass sie unterschiedliche Fokussierungen haben und sich in der „Tiefe des Verstehens“ oder durch

die „Tiefe“ unterscheiden, mit der eine beratende Person durch ihre Interventionen in das innere Bezugssystem der ratsuchenden Person eindringt (Sachse, 2003, S. 178).

Die Gesprächsführungstechnik des Paraphrasierens (griechisch para = dazu, neben und fraseîn = reden, sagen) lässt sich auf die Rhetorikausbildung im antiken Griechenland zurückführen (Hertel & Schmitz, 2010). Paraphrasieren bedeutet den sachlichen Gehalt einer empfangenen Botschaft mit den eigenen Worten zu wiederholen. Die emotionalen Anteile der Nachricht werden herausgefiltert, wodurch die Aussage auf ihren Sachinhalt reduziert wird. Die Beraterin oder der Berater bleibt nah an der Aussage der ratsuchenden Person (Sachse, 2003).

Das Paraphrasieren hat mehrere Funktionen und kann das Beratungsgespräch positiv beeinflussen. Laut Hertel & Schmitz (2010) wird der Gesprächsverlauf verlangsamt, wodurch die ratsuchende Person ihre Aussage überdenken kann. Zudem ermöglicht das Paraphrasieren, Gespräche zu strukturieren und Missverständnisse zu verhindern. Dem Gegenüber wird demnach das Gefühl vermittelt, verstanden zu werden, sodass das Vertrauen in die Beraterin oder den Berater steigt. In emotionalen Beratungssituationen trägt die Technik zur Klärung der Situation und zur Beruhigung bei. Zuletzt erläutert Weinberger & Lindner (2011), dass mit dem Paraphrasieren der Schutzraum der Schülerin oder des Schülers respektiert wird. Trotz der überwiegend positiven Eigenschaften weist Kolb (2014) auf die Gefahr hin, dass solche Wiederholungen schnell echohaft klingen können. Weiterhin wird kritisiert, dass die Technik viel Zeit in Anspruch nimmt (Crisand & Crisand, 2000).

Das Konzept der Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte geht auf Tausch zurück (1968). Die Therapeutin beziehungsweise der Therapeut soll bemüht sein, die „persönlich-emotionalen Erlebnisinhalte“ der Aussagen vom inneren Bezugspunkt der ratsuchenden Person aus genau wahrzunehmen und ihr oder ihm das Verstandene mitzuteilen (Tausch, 1968, S. 79). Zu den „persönlich-emotionalen Erlebnisinhalte“ zählt Tausch (1968) „Gefühle, gefühlsmäßige Bewertung von Ereignissen, Wünsche, Interessen, Erleben der eigenen Person und Erleben der Wirkung der eigenen Person auf andere Menschen“ (S. 81). Laut Sachse (2003) wird anhand des Verbalisierens das Gemeinte der ratsuchenden Person explizit gemacht. Die beratende Person reicht somit über das von der ratsuchenden Person Gesagte hinaus.

Die Verbalisierung von emotionalen Erlebnisinhalten soll verschiedene Auswirkungen haben. Der ratsuchenden Person wird das Gefühl vermittelt, tiefgründig verstanden zu werden (Tausch, 1968). Emotionale Erlebnisse können von der beratenden Person passender verbalisiert werden als von der oder dem Ratsuchenden. So kann eine aufgrund der Entwicklung mangelhafte Mentalisierung des

Kindes gefördert werden (Weinberger, 2013). Mentalisierung bezeichnet die Fähigkeit, „eigene und fremde mentale Zustände (Gefühle, Vorstellungen, Motive, Gedanken, Wünsche) zu erkennen und zu benennen“ (Fonagy et al., 2008, zitiert nach Weinberger, 2013, S. 43). Zudem betont Tausch (1968), dass die ratsuchende Person trotz der starken Zurückhaltung der Therapeutin oder des Therapeuten eine aktive Zuwendung und Anteilnahme an ihrer Person und ihren Gefühlen erfährt. Sie empfängt keine Drohungen, Kritik, Belehrung und Direktiven. Dies regt dazu an, sich während des Gesprächs immer mehr zu öffnen und sich auf tiefgründige Weise über sich selbst zu äussern. Das Aussprechen von Gefühlen führt zur Erleichterung und Entspannung (Tausch & Tausch, 1979). Richtet die beratende Person ihren Fokus auf den emotionalen Teil der Aussage, so ist anzunehmen, dass die ratsuchende Person ebenfalls stärker auf ihre Gefühle und Empfindungen achtet (Weinberger, 2013). Je konkreter die Gefühle benannt werden, desto konkreter wird die oder der Ratsuchende auf sie eingehen. So fördert laut Tausch (1968) und Weinberger (2013) das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte die Selbstexploration der ratsuchenden Person. Sie erhält allmählich Klarheit über ihre emotionalen Einstellungen, Bewertungen, Wünsche und Ziele (Tausch, 1968; Weinberger, 2013) und gelangt zu einem tieferen Kontakt zu sich selbst und zum eigenen Fühlen (Tausch & Tausch, 1979). Darüber hinaus betont Weinberger (2013), dass sich die Selbstexploration positiv auf konstruktive Veränderungen der ratsuchenden Person auswirkt. Weiterhin wird die Beraterin oder der Berater als Modell für einen offenen und entspannten Umgang mit belastenden Gefühlen wahrgenommen. Durch die Verbalisierung wird eine gewisse Distanz zur eigenen Person und zu den Erlebnisinhalten geschaffen, wodurch das Erlebte mit geringerer Angst verstanden werden kann (Tausch, 1968). Gleichermassen erwähnen Crisand & Crisand (2000), dass das Ansprechen von Emotionen zu einer Entemotionalisierung der Situation führt. Neben den zahlreichen Vorteilen des Verbalisierens gibt es einige Nachteile. Es besteht die Gefahr, dass die ratsuchende Person „seelisch auseinandergenommen“ wird und dass eine Emotion von der Beraterin oder dem Berater überinterpretiert wird (Crisand & Crisand, 2000, S. 35). Ausserdem ist die Technik des Verbalisierens ebenso wie die des Paraphrasierens zeitaufwendig.

Zusammenfassend lassen sich in Anlehnung an Sachse (2003) mehrere Gemeinsamkeiten zwischen den Techniken herausstellen. Er führt aus, dass das Paraphrasieren und das Verbalisieren ein langsames Tempo in der Therapie vorgeben, einen geringen Druck auf die Klientin oder den Klienten ausüben, zur Bestätigung von Hypothesen dienen und eine gute Verarbeitung von Informationen ermöglichen. Beide Interventionen „halten“ die gegenüberstehende Person an einem Aspekt fest und lassen ihr Zeit, sich damit auseinanderzusetzen (Sachse, 2003, S. 185).

Tausch et al. (1967, zitiert nach Tausch, 1968) entwickelten eine Skala, mit der die Ausprägung der Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte durch die therapeutische Person erfasst werden kann. In der schematischen Kurzform dieser Beurteilungsskala (Tausch, 1968, S. 84) und in der Übersichtstabelle von Tausch & Tausch (1979, S. 181) zum empathischen Verstehen wird ersichtlich, inwiefern sich die Technik des Paraphrasierens und die des Verbalisierens in der „Tiefe des Verstehens“ (Sachse, 2003, S. 178) unterscheiden.

*Schematische Kurzform der Beurteilungs-Skala
„Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten
durch den Psychotherapeuten“*

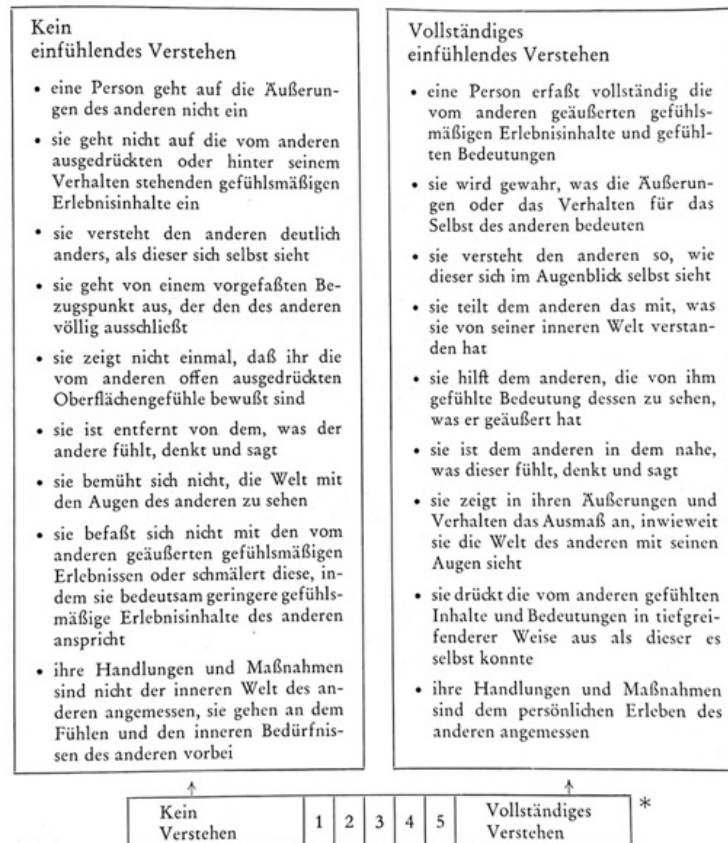
Verbalisierte der Psychotherapeut (Ps) vom Klienten (Kl) ausgedrückte persönlich-emotionale Erlebnisinhalte?

2	Nein , der Ps belehrte, bewertete, ermahnte u. ä.
3	
4	Nein , der Ps verbalisierte vom Kl ausgedrückte <i>äußere</i> Sachverhalte
5	
6	Ja , der Ps verbalisierte vom Kl ausgedrückte <i>nebensächliche</i> Erlebnisinhalte
7	
8	Ja , der Ps verbalisierte einen <i>Teil</i> der vom Kl ausgedrückten <i>wesentlichen</i> Erlebnisinhalte
9	
10	Ja , der Ps verbalisierte den <i>überwiegenden Teil</i> der vom Kl ausgedrückten <i>wesentlichen</i> Erlebnisinhalte
11	
12	Ja , der Ps verbalisierte in genauer Form <i>alle wesentlichen</i> vom Klienten ausgedrückten Erlebnisinhalte

Abbildung 2: „Schematische Kurzform der Beurteilungs-Skala ‚Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten durch den Psychotherapeuten‘“ (Tausch, 1968, S. 84)

Auf der vierten Stufe (vgl. Abbildung 2) wird deutlich, dass es sich um die Technik des Paraphrasierens handelt. Die Psychotherapeutin oder der Psychotherapeut verbalisiert Sachverhalte, das heisst sie oder er wiederholt den sachlichen Inhalt der empfangenen Botschaft. Das Ausmass der Technik ‚Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte‘ ist auf dieser Ebene gering.

Eine Person versteht einführend und nicht-wertend die innere Welt
eines anderen und lässt ihn das erfahren



*) Stufe 1 = kein einführendes nicht-wertendes Verstehen der inneren Welt des anderen
 Stufe 3 = mäßiges einführendes nicht-wertendes Verstehen
 Stufe 5 = vollständiges einführendes nicht-wertendes Verstehen

Abbildung 3: Merkmale des empathischen Verstehens (Tausch & Tausch, 1979, S. 181)

Die Skala zum einführenden Verstehen (vgl. Abbildung 3) zeigt, dass für ein vollständiges einführendes Verstehen der Fokus auf das innere Erleben der Klientin oder des Klienten wesentlich ist. Dies kann durch die Technik des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte erreicht werden. Die Technik des Paraphrasierens beziehungsweise die Betonung des sachlichen Inhalts einer Äußerung wird von Tausch & Tausch (1979, S. 181) nicht als förderliches Merkmal für ein einführendes Verstehen genannt. Wie bereits von Sachse (2003) angemerkt, kann daher abgeleitet werden, dass sich die beiden Techniken vor allem in der „Tiefe des Verstehens“ unterscheiden (S. 178).

Es ist anzunehmen, dass das Paraphrasieren eine erste Grundlage des Verstehens schafft, indem es, wie Hertel & Schmitz (2010) erläutern, das Gespräch strukturiert und Missverständnisse vermeidet. Das Verbalisieren hingegen zielt auf ein tieferes Verstehen ab, da es über die Aussage der ratsuchenden Person hinausgeht (Sachse, 2003) und persönliche Erlebnisinhalte wie Gefühle betont (Tausch, 1968). Somit lässt sich vermuten, dass die von Rogers postulierte Grundhaltung der

Empathie durch das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte deutlich stärker realisiert werden kann.

Im Folgenden werden mehrere Untersuchungen aufgeführt, deren empirische Ergebnisse die bereits erwähnten positiven Auswirkungen von empathischem Verstehen in Gesprächen bestätigen und noch weitere aufzeigen. Die Studien wurden ausgewählt, weil sie sich mit den Effekten auf Schülerinnen und Schüler befassen. Aus den vorhergehenden Ausführungen lässt sich schliessen, dass die in der Forschung festgestellten Wirkungen des einfühlenden Verstehens bei der Technik des Verbalisierens stärker ausgeprägt sind als bei der Technik des Paraphrasierens.

Im schulischen Bereich kam Aspy (1976, zitiert nach Weinberger, 2013) in einer umfangreichen Studie zu dem Schluss, dass ein empathisches, wertschätzendes und authentisches Verhalten der Lehrperson positive Auswirkungen auf die Ergebnisse standardisierter Leistungstests, die Intelligenzwerte von Schulanfängerinnen und -anfängern, den Schulbesuch, die Disziplin, die Einstellung zu sich selbst und den Grad der kognitiven Funktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hat. Conklin & Nakoneshny (1963, zitiert nach Tausch & Tausch, 1979) wiesen nach, dass bei Beratungsgesprächen mehrere hundert Schülerinnen und Schüler der siebten bis neunten Klasse die Schulberaterin oder den Schulberater, die oder der ein grösseres Mass an einfühlsamem Verstehen aufwies, deutlich geeignet empfanden, um über ihre persönlich-sozialen Probleme zu sprechen. Weiterhin zeigten die Ergebnisse einer Studie von Bommert et al. (1975, zitiert nach Tausch & Tausch, 1979), dass ängstliche lernbehinderte acht- bis zwölfjährige Sonderschülerinnen und Sonderschüler im Vergleich zu Kontrollkindern nach personenzentrierten Einzel- und Gruppensitzungen unabhängiger und weniger ängstlich waren. Darüber hinaus bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem einfühlsamen, nicht wertenden Verstehen der beratenden Person und der Selbstexploration der lernbehinderten Kinder. Zuletzt wird eine Studie von Tausch et al. (1973, zitiert nach Tausch & Tausch, 1979) erläutert, die ergab, dass unterprivilegierte Schülerinnen und Schüler aus dem Kindergarten und aus der zweiten Klasse im Vergleich zur Kontrollgruppe nach sechs bis acht personenzentrierten Gesprächen von ihren Eltern häufiger als positiv in ihrer Gesamtentwicklung und ihrer emotionalen und sozialen Stabilität verändert wahrgenommen wurden, beispielsweise als ausgeglichener, zuversichtlicher, hilfsbereiter, gesprächiger und lebhafter.

Es wird deutlich, dass die personenzentrierte Haltung und Einstellung sowie deren Methoden die Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Trotz all dem weist die klassische Auffassung von Gesprächspsychotherapie gewisse Schwächen auf.

Laut Sachse (2001) setzt das Konzept einen „Homogenitätsmythos“ voraus (S. 3). Es wird davon ausgegangen, dass alle Klientinnen und Klienten gleich sind und daher allen das gleiche therapeutische oder beziehungsorientierte Angebot gemacht werden kann, das sich durch Empathie, Akzeptanz und Kongruenz auszeichnet. Diese Annahme ist jedoch nicht haltbar. Menschen sind verschieden, haben unterschiedliche psychische Störungen und Probleme und benötigen deswegen unterschiedliche Therapieangebote. Dies setzt einen differenzierten Einsatz von Therapiestrategien voraus, die für die jeweilige Störung geeignet sind. Zudem haben die Klientinnen und die Klienten unterschiedliche Beziehungserwartungen. Die Therapeutin oder der Therapeut muss die Beziehung daher auf unterschiedliche Weise konzipieren und sie an die ratsuchende Person anpassen.

Des Weiteren kritisiert Sachse (2001) das „Konzept der Nondirektivität“, wonach die Therapeutin oder der Therapeut der ratsuchenden Person eine therapeutische Beziehung anbietet, die diese aufgrund ihrer Aktualisierungstendenz für die persönliche Entfaltung nutzt (S. 11). Die Behauptung, dass die Klientin oder der Klient durch die therapeutischen Interventionen nicht beeinflusst wird, ist nicht zulässig. Sachse legt dar, dass die Aufmerksamkeit der ratsuchenden Person bereits durch die Wortwahl des Gegenübers gelenkt wird. Ebenso wird der Inhalt durch das Eingehen auf bestimmte Aspekte von der Therapeutin oder dem Therapeuten ausgewählt. Eine Kommunikation ohne Beeinflussung gibt es demnach nicht. Sachse geht noch einen Schritt weiter und stellt die Direktivität als notwendige Unterstützung dar. Er unterscheidet zwischen prozess- und inhaltsbezogener Direktivität. Auf der Prozessebene soll die Therapeutin oder der Therapeut stark direktiv sein, um die Verarbeitungsprozesse der Klientin und des Klienten konstruktiv zu lenken. Auf der inhaltlichen Ebene ist jedoch eine möglichst geringe Direktivität anzustreben. Dies bedeutet, der Klientin oder dem Klienten nicht vorzuschreiben, wie sie oder er leben, denken oder entscheiden soll.

Wie im Kapitel 2.2.1 erläutert wurde, besteht das Ziel der personenzentrierten Beratungsgespräche darin, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, die es der ratsuchenden Person ermöglichen sollen, ihre Aktualisierungstendenz zu entfalten. Ausgehend von Sachses (2001) Kritik stellt sich die Frage, ob die nicht-direktiven Gesprächstechniken zu problemunspezifisch und nicht prozessleitend genug sind und ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt in der Lage sind, allein auf der Grundlage ihrer Aktualisierungstendenz eine Lösung für ihre Problemsituation zu finden. Die Kinder mit Beratungsbedarf weisen unterschiedliche Probleme auf, bringen also unterschiedliche Voraussetzungen mit und sind mehr oder weniger fähig, Ziele ‚aus eigener Kraft‘ zu erreichen.

2.6.4 Öffnende, kraftgebende Frage

Laut Rogers dienen Fragen nicht dazu, Wissen über den Gegenüber im Sinne von einem „ausfragenden Examinieren“ zu sammeln, sondern als Mittel, um die ratsuchende Person in ihrer inneren Erlebniswelt zu verstehen (Weinberger, 2013, S. 108). Klientenzentrierte Fragen können das Verständnis des Gegenübers fördern, Suchprozesse in Gang setzen und das Erleben vertiefen.

Gerl (1993) nennt als eine unterstützende Frageform ‚öffnende, kraftgebende Fragen‘, die die Aufmerksamkeit von inneren Teufelskreisen abwenden, neue Erfahrungen und ein tieferes Verständnis zulassen. Auf diese Weise sollen alte Denkzyklen unterbrochen werden.

Kraftgebende Fragen vermeiden die Frage nach dem ‚Warum‘ und konzentrieren die Wahrnehmung mit dem ‚Was‘ und ‚Wie‘ auf das, was sensorisch auffindbar und überprüfbar ist (Gerl, 1993). Der Schwerpunkt liegt weniger auf dem Problem, sondern vielmehr auf den neuen Möglichkeiten und dem noch nicht ausgeschöpften Potenzial.

Weinberger (2013, S. 109) nennt einige Beispiele:

„Was geht dann in Ihnen vor?; Wo spüren Sie das?; Was für eine Stimme meldet sich dann? Kennen Sie die?; Was sehen Sie für einen Gesichtsausdruck, wenn Sie in dem Moment an Ihren Mann denken?“

Bei der Umsetzung kann einerseits die von der Gesprächspartnerin oder die vom Gesprächspartner präferierte Sinnesmodalität durch sinnbezogene Prozesswörter wie ‚anschauen‘, ‚zuhören‘ oder ‚vorstellen‘ berücksichtigt werden (Gerl, 1989). Andererseits kann bewusst eine weniger häufig verwendete Sinnesmodalität angesprochen werden, damit die ratsuchende Person das Erlebte auf einer anderen Ebene wahrnimmt. Sprachliche Negationen sollen bei der Formulierung vermieden werden (Gerl, 1993).

Bei dieser positiven Herangehensweise werden keine abschliessenden Antworten gegeben, sondern Antworten, die zu weiteren Überlegungen führen (Gerl, 1993). Die eigene Selbstexploration wird angeregt und die ratsuchende Person gelangt zu einer konkreteren und genaueren Wahrnehmung ihrer selbst. Durch den Fokuswechsel werden neue Möglichkeiten in Betracht gezogen.

2.6.5 Zirkuläre Frage

Das zirkuläre Fragen wurde im Rahmen der systemischen Familientherapie entwickelt (Schlippe & Schweitzer, 2003) und ist laut Gerl (1996) nicht nur in Gruppen, sondern auch in der Einzelarbeit anwendbar.

Der Begriff des ‚zirkulären Fragens‘ wird in einem wesentlich engeren Sinne für jene Fragen verwendet, die Boscolo als „gedankenlesende Fragen“ beschreibt (Boscolo et al., 1988, S. 140). Dabei handelt es sich um Fragen, bei denen die Gesprächsteilnehmende aufgefordert werden, zu beschreiben, was sie glauben, dass eine andere Person denken oder sagen würde, wenn sie gefragt werden würde. Als Beispiel wird die Frage eines Therapeuten an einen Vater zitiert: „Wenn ich Ihrer Frau diese Frage stelle, wird sie Ihnen zustimmen, oder wird sie glauben, dass es noch andere Probleme gibt?“ (Boscolo et al., 1988, S. 139).

Die Fragetechnik weicht von einer rein linearen Betrachtungsweise ab und führt zu einer solchen, die Wechselwirkungen hervorhebt (Gerl, 1996). Nach dieser Auffassung beruhen Zusammenhänge nicht auf einer monokausalen Ursache-Wirkungs-Beziehung, sondern sind als zirkulär, mehrfach verursacht und vernetzt zu betrachten.

Weinberger (2013) führt folgendes Beispiel an:

„Zum Beispiel beklagt sich eine Mutter, dass sie mit ihrem jugendlichen Sohn nur noch voller Ärger rede, weil er ständig bei Freunden sei. Der Sohn gibt an, er sei tatsächlich sehr viel außer Haus, aber nur, weil die Mutter ständig „schlecht drauf“ sei“ (S. 110).

Zusätzlich werden Verhaltensweisen in den Beziehungskontext gestellt (Schlippe & Schweitzer, 2003). Dadurch wird laut Gerl (1996) „das konkrete Aufeinanderbezogensein und Ineinanderverwobensein der sozialen Kommunikation und anderer kognitiver Prozesse im System deutlich“ (S. 39).

Indem nicht der eigene Standpunkt, sondern der eines anderen beleuchtet wird, wird die Realität nicht in der üblichen Interpunktion beschrieben (Schlippe & Schweitzer, 2003). Um zirkuläre Fragen zu beantworten, müssen interne Suchprozesse durchlaufen werden, die zu implizit verfügbarem Wissen führen (Gerl, 1996). Somit entstehen neue Informationen im System (Schlippe & Schweitzer, 2003). Die neuen Informationen helfen, wachstumshemmende Muster aufzuheben (Gerl, 1996).

Die Literatur weist darauf hin, dass die systemische Beratung und ihre Methoden insbesondere bei kleinen Kindern zu hohe kognitive Anforderungen stellen können. Vossler (2000) ist der Ansicht, dass viele Techniken und Interventionen der systemischen Familientherapie die Entwicklungsstufe des ‚konkret-operativen‘ bis hin zum ‚formal-operativen‘ Denkens nach Piaget voraussetzen. Die Technik des zirkulären Fragens fordert dazu auf, eine „Aussenperspektive auf das eigene soziale System“ zu übernehmen (Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 142). Aus Sicht der Entwicklungspsychologie entspricht dies dem Prozess der Dezentrierung, mit dem der Sprung von der präoperationalen zur konkret-operationalen Stufe vollzogen wird (Retzlaff, 2010). Auf der präoperationalen Stufe fällt es dem Kind schwer, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und einen Sachverhalt aus einem fremden Blickwinkel zu erforschen (Lohaus et al., 2010). Die Intentionen und Wünsche anderer Personen kognitiv zu verstehen und mit den eigenen in Einklang zu bringen, stellt eine grosse Herausforderung dar. Viele systemische Gesprächstechniken erfordern das Infragestellen einer solchen egozentrischen Sichtweise (Retzlaff, 2010). So ist es wenig sinnvoll, einem Kind, das sich noch auf der präoperationalen Ebene befindet, eine komplizierte Frage zu stellen, die es nicht verstehen kann (Gelcer & Schwartzbein, 1989, zitiert nach Retzlaff, 2010). Aus entwicklungspsychologischer und systemischer Sicht muss sich ein Kind also auf der konkret-operationalen Ebene bewegen, um ein Problem als Ergebnis eines starren Festhaltens an einer linearen und egozentrischen Perspektive verstehen zu können (Retzlaff, 2010). Weiterhin können hypothetische Fragen ohne die Kompetenzen des formal-operativen Denkens nicht angemessen verstanden und beantwortet werden (Benson et al., 1991, zitiert nach Vossler, 2000). Erst auf dieser Stufe ist das Kind in der Lage, hypothetisch-deduktiv zu denken (Tücke, 1999).

3. Empirischer Teil

3.1 Fragestellung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist folgende Forschungsfrage: Wie bewerten Schülerinnen und Schüler verschiedene Reaktionen der Lehrperson in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen?

Ziel der Untersuchung ist es, die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf das Geben von Ratschlägen, das Bagatellisieren, das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte und das Stellen von zirkulären Fragen sowie öffnenden, kraftgebenden Fragen aufzuzeigen.

3.2 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die schriftliche Befragung ausgewählt. Der Fragebogen beinhaltet geschlossene Fragen. Laut Aepli et al. (2016) handelt es sich um eine quantitative Studie mit einem nicht-experimentellen Forschungsdesign. Die Methode der schriftlichen Befragung eignet sich besonders gut zur Erhebung von subjektiven Einschätzungen und Meinungen. Darüber hinaus kann sie für grössere Stichproben verwendet werden und gewährt den Befragten ein hohes Mass an Anonymität. Letzteres ist für diese Studie von zentraler Bedeutung, da es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich freier und authentischer zu heiklen Themen zu äussern (Aepli et al., 2016).

3.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 33 Schülerinnen und Schüler, 21 Jungen und 12 Mädchen im Alter zwischen zehn und dreizehn Jahren.

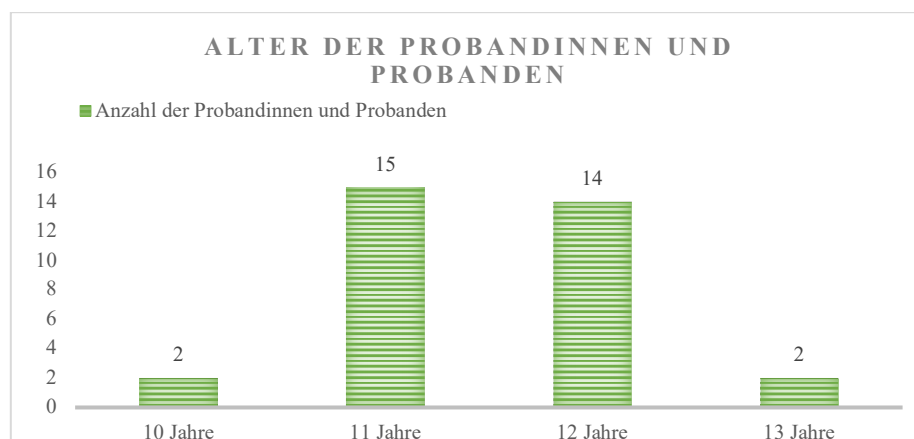


Abbildung 4: Alter der Probandinnen und Probanden

Am Tag der Durchführung konnten sieben Kinder nicht an der Umfrage teilnehmen. Sechs waren krank und bei einem konnte die Einwilligung der Eltern nicht eingeholt werden. Zudem wurde ein Fragebogen nicht ausgewertet, weil das befragte Kind Schwierigkeiten hatte, den Inhalt zu verstehen. Die Probandinnen und Probanden dieser Untersuchung kamen aus zwei verschiedenen Klassen, einer HarmoS acht und einer HarmoS sieben bis acht. Höhere Klassenstufen wurden bewusst angestrebt, da das Ausfüllen dieses Fragebogens Perspektivenübernahme und Lesekompetenz erfordert.

3.2.2 Instrumentbeschreibung

Für die Datenerhebung wurde aus mehreren Gründen ein schriftlicher Fragebogen anstelle eines Online-Fragebogens gewählt. Dieser erlaubte eine übersichtlichere Darstellung, da pro Seite eine Beratungssituation behandelt werden konnte. So war es möglich, die Aussage des ratsuchenden Kindes und die Reaktionen der Lehrperson auf einen Blick zu sehen. Es wurde angenommen, dass das analoge Lesen für die befragten Schülerinnen und Schüler angenehmer wäre als das digitale Lesen am Bildschirm. Im Falle eines Online-Fragebogens wäre zum Ausfüllen möglicherweise eine Schulung erforderlich gewesen.

Zu Beginn des Fragebogens informiert ein Einführungstext die Probandinnen und Probanden über die Verantwortliche und über den Inhalt der Untersuchung. Anschliessend folgt eine Instruktion zum Ausfüllen der Fragen. Zusätzlich wird auf die Anonymität der Befragung hingewiesen. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden daher nicht erfasst, weshalb auf jedem Fragebogen ein Code beziehungsweise eine Zahl vermerkt wurde.

Im Fragebogen wird je ein Ausschnitt aus zehn verschiedenen Beratungsgesprächen zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler vorgelegt. Den zwei Beratungsanlässen ‚Verhaltensauffälligkeit‘ und ‚persönliche Krisen‘ sind jeweils fünf zuzuordnen. Jede Beratungssituation greift ein bestimmtes Unterthema auf. Es wurde bewusst eine hohe Anzahl an Beratungssituationen gewählt, um die Bewertung der Reaktionen in unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen. Die Themen wurden aus der in Kapitel 2.5 erarbeiteten Theorie abgeleitet. Um die spätere Auswertung zu erleichtern, wurde jeder Beratungssituation eine Nummer zugewiesen.

Die Probandinnen und Probanden lesen zunächst die Aussage des ratsuchenden Kindes, die sich in einem blauen Kästchen befindet (vgl. Anhang 9.2). Diese hebt die Problemsituation hervor, wegen der es sich an die Lehrperson gewandt hat.

Zum Anlass ‚Verhaltensauffälligkeit‘ gehören folgende Beratungssituationen:

Nr. 1: Aggressives Verhalten

Ich wollte gestern mit meinen Freunden auf dem Pausenhof Fangen spielen. Das machte mir jedoch schnell keinen Spass mehr, weil alle nur hinter mir her waren. Ich wollte, dass sie aufhörten mir nachzujagen und deswegen fing ich an mich zu wehren und sie wegzustossen.

Nr. 2: Isolation

Ich mag es gar nicht am Freitagnachmittag in die Schule zu kommen. Die Lehrerin lässt uns immer in der letzten Schulstunde spielen. Es kommt mir vor, als würden sich alle super miteinander verstehen und Spass haben. Nur ich weiss nicht, mit wem ich spielen oder was ich machen soll. Meistens lese ich dann einfach ein Buch.

Nr. 5: Schul- und Leistungsangst – Druck von den Eltern

Ich werde bei der Lernkontrolle sicherlich nicht gut abschneiden. Bereits bevor es losgeht, bekomme ich immer Angst. Alles was ich gelernt habe, scheint von einem Moment auf den anderen zu verschwinden. Ich kann nur noch an die Reaktion meiner Eltern denken. Sie werden dann wieder böse, wenn ich ihnen sage, dass es nicht gut gelaufen ist.

Nr. 7: Zurückgezogenheit – Lustlosigkeit

Es fällt mir schwer, mich über etwas zu freuen. Am meisten fällt es mir bei meinen Freunden auf. Immer wenn wir in die Pause gehen und alle laut raus stürmen, um zu spielen, dann frage ich mich nur: Warum sind alle so ausser sich vor Freude? Mich begeistern ihre Spiele nicht so...

Nr. 10: Probleme im Freundeskreis

Es kommt mir vor, als würden Andrea und Lea über mich reden. Sie machen sich sicher über mich lustig, weil ich gestern etwas müde und schlecht gelaunt war. Einige dumme oder unwahre Bemerkungen glaube ich schon gehört zu haben.

Zum Anlass ‚persönliche Krisen‘ gehören folgende Beratungssituationen:

Nr. 4: Schulwechsel

In meiner neuen Klasse habe ich das Gefühl, dass mich niemand so richtig mag. Sie beachten mich kaum und wollen nicht richtig mit mir reden. Ich weiss überhaupt nicht warum. Ich bin erst seit 2 Wochen hier, sie kennen mich doch kaum. In meiner alten Klasse hatte ich keine Schwierigkeiten Freunde zu finden, doch hier gelingt es mir irgendwie nicht.

Nr. 3: Trennungskind – Scheidung der Eltern

Seitdem meine Eltern sich getrennt haben und mein Vater ausgezogen ist, muss ich jedes Wochenende zwei Stunden Autofahrt auf mich nehmen, um ihn zu besuchen. So kann ich meine Freunde weniger sehen, weil ich nicht zu Hause bin. Dazu kommt noch, dass ich nicht so gerne dort bin, weil wir nie etwas Aufregendes unternehmen.

Nr. 6: Probleme mit den Eltern

In letzter Zeit fühle ich mich nicht so gut. Ich wollte mit meinen Eltern sprechen. Sie kommen jedoch jeden Tag so spät von der Arbeit nach Hause und dann sehe ich auch keinen Sinn darin, meine Probleme mit ihnen zu teilen. Damals habe ich noch öfters mit ihnen über meine Probleme geredet. Mittlerweile fragen sie nicht mehr so viel nach.

Nr. 8: Tod

Ich muss während des Unterrichts ständig mit den Tränen kämpfen, weil meine Oma vor Kurzem verstorben ist. Ich vermisse sie so sehr. Ich weiss nicht, was ich tun soll. Ich möchte nicht die ganze Zeit vor meiner Klasse weinen. Was sollen die andern denken, wenn sie mich so sehen...

Nr. 9: Mobbing

Letztes Schuljahr hat Lena immer mit mir gespielt. Nun ist sie nur noch bei Max. Ich verstehe gar nicht warum. Sie ist das Gegenteil von ihm. Er ist so langweilig und redet fast nichts. Er kann froh sein, dass überhaupt jemand etwas mit ihm zu tun haben möchte.

Beim Verfassen der Problemsituationen wurde darauf geachtet, dass sie für die Schülerinnen und Schüler möglichst authentisch sind. Dadurch sollte es ihnen leichter fallen, sich in das ratsuchende Kind hineinzusetzen. Des Weiteren wurde die verwendete Sprache an die Zielgruppe angepasst.

Nach der Problembeschreibung folgen die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrperson, die die Probandinnen und Probanden bewerten sollen. Dabei ist zu beachten, dass es sich nicht um die vollständige Reaktion, sondern nur um die erste Aussage handelt. Diese wurden ebenfalls mit Nummern gekennzeichnet.

x.1	Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte
x.2	Paraphrasieren
x.3	öffnende, kraftgebende Frage
x.4	zirkuläre Frage
x.5	Ratschlag
x.6	Bagatellisieren

Tabelle 1: Nummerierung der Reaktionen im Fragebogen

Laut Aepli et al. (2016) handelt es sich bei den Reaktionen um Items beziehungsweise Aussagen, zu denen die befragten Personen Stellung einnehmen sollen. Im Fragebogen wird mit geschlossenen Fragen gearbeitet, die bestimmte Antwortalternativen vorgeben. Diese Entscheidung beruhte auf mehreren Gründen. Das Ausfüllen dieses Fragebogens stellt bereits hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Zunächst müssen sie die Situation des ratsuchenden Kindes und die Aussagen der Lehrperson verstehen. Anschliessend müssen sie sich in das ratsuchende Kind und seine jeweilige Problemsituation hineinversetzen. Dies erfordert Perspektivenübernahme. Weiterhin muss aufgrund des eher grossen Umfangs des Fragebogens viel gelesen werden. Daher ist es wichtig, die Probandinnen und Probanden durch die Formulierung der Antworten nicht noch stärker zu beanspruchen. Zudem haben geschlossene Fragen den Vorteil, dass die Antworten einheitlicher ausfallen, wodurch die Auswertung erleichtert wird (Aepli et al., 2016).

Die Items sind anhand einer sechsstufigen Ratingskala von «sehr schlecht» bis «sehr gut» zu bewerten. Den verbalen Bezeichnungen der vorgegebenen Antworten sind numerische Abstufungen von eins bis sechs zugeordnet. Die gerade Anzahl an Skalenstufen soll laut Aepli et al. (2016) eine Positionierung in der Mitte verhindern. Somit werden auch unentschlossene Probandinnen und Probanden zur Entscheidung für eine Richtung gezwungen.

Am Ende des Fragebogens werden die soziodemografischen Daten der befragten Schülerinnen und Schüler erhoben. Diese dienen zur Beschreibung der Stichprobe.

3.2.3 Durchführung

Vor der Hauptuntersuchung wurde der entwickelte Fragebogen drei Kindern im Alter von zehn Jahren, drei Erwachsenen und einer Psychologiestudentin zum Probeausfüllen gegeben. Laut Aeppli et al. (2016) soll dieser sogenannte Vortest unter anderem dazu dienen, das Verständnis der Instruktion und der Items zu überprüfen. Neben dem normalen Ausfüllen des Fragebogens wurden die Befragten aufgefordert, Unklarheiten oder Unverständlichkeiten zu markieren und diese, wenn möglich, zu kommentieren. Der Vortest führte zu folgenden Ergebnissen:

- Es wurde empfohlen, die verbale Erklärung zum Aufbau des Fragebogens beziehungsweise der Beratungsausschnitte visuell mit einem Beispiel zu unterstützen.
- Die Beantwortung des Fragebogens dauerte für die Kinder 40 bis 50 Minuten.
- Beim Vortest wurden der einleitende Text und die Instruktion von der Person, die die Umfrage leitete, nicht weiter erläutert. Während des Ausfüllens des Fragebogens wies eine Testperson darauf hin, dass die Vorgaben „sehr schlecht“, „schlecht“, „etwas schlecht“, „etwas gut“, „gut“ und „sehr gut“ nicht geeignet wären, um die Fragen zu beantworten. Damit waren die zirkuläre Fragen und die öffnende, kraftgebende Fragen gemeint. Dies zeigt, dass die Testperson nicht verstanden hat, dass die Aussagen der Lehrperson nicht an sie gerichtet waren, sondern an das ratsuchende Kind in der fiktiven Beratungssituation. Um dies bei der Hauptuntersuchung zu vermeiden, wurde Wert darauf gelegt, den befragten Schülerinnen und Schüler die Instruktion und den Einleitungstext genau zu erklären und sicherzustellen, dass möglichst alle verstehen, dass sie sich in die Lage des Kindes hineinversetzen und anschliessend die Reaktionen der Lehrperson bewerten sollen.

Nach der Überarbeitung des Fragebogens wurde das Einverständnis der Eltern der Probandinnen und Probanden anhand eines Briefes eingeholt (vgl. Anhang 9.3). Der Brief informierte über die Thematik und die Verfasserin der Bachelorarbeit. Pro Klasse wurden im Januar zwei Unterrichtsstunden für die Durchführung der Befragung reserviert. In beiden Klassen wurden zunächst der einleitende Text und die Instruktionen gemeinsam gelesen. Im Anschluss wurden die noch ausstehenden Fragen der Schülerinnen und Schüler beantwortet, damit sie den Fragebogen selbstständig ausfüllen konnten. Die Befragung war nach etwa 50 Minuten beendet.

4. Darstellung der Ergebnisse

Zu Beginn wurden die quantitativen Daten kodiert und in einer Urliste aufgelistet. Die Kodierung wurde in einem Kodeplan festgehalten. Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe des Programms Excel.

Die vorliegende Abbildung stellt die subjektive Sichtweise der Probandinnen und Probanden auf das Geben von Ratschlägen, das Bagatellisieren, das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte und das Stellen von zirkulären Fragen sowie öffnenden, kraftgebenden Fragen grafisch dar. Hierfür wurde pro Reaktion ein Mittelwert über alle Beratungssituation hinweg berechnet.

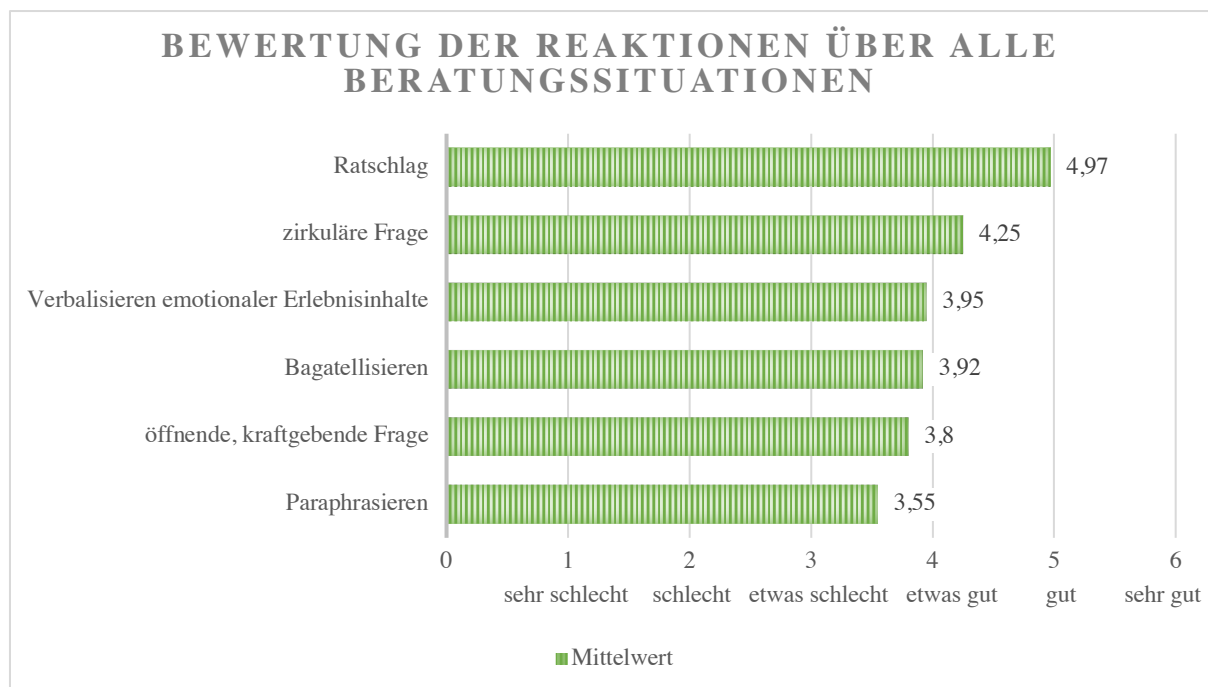


Abbildung 5: Bewertung der Reaktionen über alle Beratungssituationen

Die Forschungsergebnisse zeigen eine Hierarchisierung, wobei das Erteilen von Ratschlägen mit einem Mittelwert von etwa 4,97 als beliebteste Reaktion aus Sicht der Schülerinnen und Schüler identifiziert wurde. Die zweitbeliebteste Reaktion ist das zirkuläre Fragen. Der Mittelwert beträgt 4,25. Anschliessend folgen das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, das Bagatellisieren und die öffnende, kraftgebende Frage mit einem Mittelwert von 3,95, 3,92 und 3,8. Der Mittelwert für das Paraphrasieren liegt mit 3,55 tiefer und ist somit die Reaktion, die von den Probandinnen und Probanden in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen am schlechtesten bewertet wurde.

5. Diskussion

5.1 Ergebnisdiskussion

Im Folgenden wird die Bewertung der einzelnen Reaktionen interpretiert. Bei einigen Reaktionen wird die Bewertung in einer bestimmten Beratungssituation untersucht, um weitere Erkenntnisse aufzuzeigen. Für die Technik des Verbalisierens konnten keine weiteren Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Diskussion der Ergebnisse ist mit deren Darstellung verknüpft, um das Verständnis zu erleichtern.

5.1.1 Ratschlag

Wie im Kapitel 2.6.1 erläutert wurde, gelten voreilige Ratschläge in Beratungssituationen als kontraproduktiv (Schnebel, 2017). Der Theorie entsprechend müsste die Annahme lauten, dass die Schülerinnen und Schüler Ratschläge negativ bewerten.

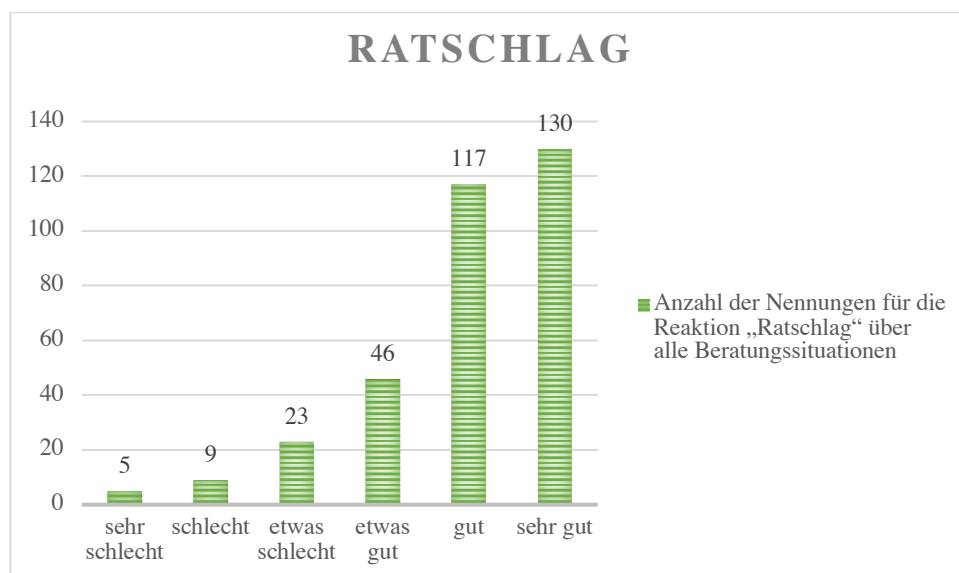


Abbildung 6: Bewertung der Reaktion "Ratschlag"

Die Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass die Probandinnen und Probanden in den zehn Beratungssituationen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen ein starkes Bedürfnis haben, Ratschläge von der Lehrperson zu erhalten. Es ist daher anzunehmen, dass die von den Schülerinnen und Schülern vorgenommene Definition von Beratung nicht über das alltägliche Verständnis von „Erteilung eines Rates oder von Ratschlägen“ (Dudenredaktion, o. D.) hinausgeht. Dies widerspricht dem Kernziel der professionellen Beratung, nämlich „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten (Krause, 2003, S. 24; Schwarzer & Posse, 2005, S. 140). Beratung wird demnach als eine

„mehr lenkende Form von Unterweisung“ wahrgenommen, bei der die Beraterin oder der Berater die Rolle einer Expertin oder eines Experten einnimmt (Sander & Ziebertz, 2021, S. 22).

Im Kapitel 2.3 und 2.4 werden die wesentlichen Unterschiede zwischen Beratung und Psychotherapie sowie die Merkmale von Beratung im schulischen Kontext erläutert. Sie geben Aufschluss darüber, warum die Schülerinnen und Schüler Ratschläge gut bewerten. Im Gegensatz zur Psychotherapie findet die Beratung oft nur über einen kurzen Zeitraum statt und muss ohne grosse Motivation seitens der ratsuchenden Person zurechtkommen (Biermann-Ratjen et al., 1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021). Ebenso erklärt Schnebel (2017), dass Probleme im schulischen Beratungskontext oft schnell gelöst werden müssen und dass die Bereitschaft der ratsuchenden Person, sich an der Lösungsfindung zu beteiligen, nicht sehr hoch ist. All diese Faktoren sprechen für eine positive Bewertung der Reaktion ‚Ratschlag‘. Das ratsuchende Kind muss demnach wenig Zeit investieren, um sich mit seinem Problem auseinanderzusetzen und selbst eine Lösung zu finden. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass ein solcher Prozess ohnehin nur möglich ist, wenn das Kind aus eigener Motivation dazu angeregt wird. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Schülerinnen und Schüler an einer schnellen Lösung des Problems und an einer konkreten Hilfestellung interessiert sind. Ferner kann vermutet werden, dass die Mehrheit das Erhalten von Ratschlägen nicht als Beweis für mangelndes Vertrauen in ihre Fähigkeiten ansieht, wie Gordon (1976) nahelegt.

Zudem kann argumentiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler Ratschläge positiv bewerten, weil die Beratung eher auf die Lösung eines akuten Problems abzielt als auf die Heilung einer beschädigten Integrität, wie es bei der Therapie der Fall ist (Dewe & Winterling 2016, zitiert nach Schnebel, 2017). Ein Kind in Beratung empfindet möglicherweise, dass das Problem weniger in der eigenen Person liegt, wodurch das Bedürfnis, konstruktive Veränderungen vorzunehmen, zu wachsen und seine Problemlösungskompetenz zu fördern, weniger stark ausgeprägt ist. Aufgrund dessen ist es für die beratende Lehrperson einfacher und wahrscheinlich überhaupt möglich, eine schnelle Lösung zu finden, die die Schülerin oder der Schüler als hilfreich erachtet. Es ist anzunehmen, dass Ratschläge oder Lösungen, die von einer anderen Person erarbeitet wurden, bei komplexeren Problemen weniger wertvoll empfunden werden.

Das Erwarten von Ratschlägen lässt sich weiterhin damit begründen, dass die Schülerinnen und Schüler es gewohnt sind, dass die Lehrperson im Alltag eine „(be-)lehrende Funktion“ einnimmt (Schnebel, 2017, S. 30). Sie steht hierarchisch über dem Kind und ergreift häufig die Führung. Die Schülerinnen und Schüler könnten daher die Lehrperson als Expertin oder Experte für jegliche

Problematik wahrnehmen und glauben, dass ihre Sichtweise wichtiger ist als die eigene. Dies widerspricht vor allem der systemischen und personzentrierten Sichtweise, wonach die ratsuchende Person Expertin für die Lösung eigener Probleme ist (Anderson & Goolishian, 1992, zitiert nach Palmowski, 2014; Rogers, 1979).

Eine entwicklungspsychologische Sichtweise beleuchtet weitere Erklärungen für das starke Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Ratschlägen. Vygotsky (1978, zitiert nach Daum & Gampe, 2016) schreibt sozialen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern oder Vorbildern, von denen etwas gelernt werden kann, eine grosse Bedeutung zu. Kinder sind in der Regel ständig von Vorbildern umgeben, seien es die Eltern oder ältere Geschwister, und ahmen viele Dinge im Alltag einfach nach (Daum & Gampe, 2016). Ein Kind in der Entwicklung muss und will von erfahrenen Vorbildern lernen und wünscht sich Hinweise, wie es etwas richtig machen kann. Auch Lehrpersonen können von Schülerinnen und Schülern als Vorbilder erlebt werden, wie eine Umfrage von Varga Hell (2016) zeigt. Daraus lässt sich schliessen, dass das Kind je nach der Rolle, die es der Lehrperson zuschreibt, tendenziell mehr oder auch weniger Ratschläge von ihr wünscht. Besteht eine Vorbildfunktion, ist das Bedürfnis, sich an der Lehrperson zu orientieren, stärker ausgeprägt.

Genauso kann Kohlbergs (2017) Theorie der moralischen Entwicklung Hinweise geben, warum sich die Schülerinnen und Schüler einfache Ratschläge erhoffen. Er unterscheidet drei verschiedene Niveaus des moralischen Urteils, die jeweils in zwei Stufen unterteilt werden, nämlich die präkonventionelle, die konventionelle und die postkonventionelle Ebene. Ein Kind, welches sich auf der präkonventionelle Ebene befindet, orientiert sich in seinen moralischen Urteilen stark an den von Autoritätspersonen gesetzten Regeln. Laut Meyer (2015) übernimmt die oder der Einzelne erst auf der ersten Stufe der postkonventionellen Ebene die Verantwortung für das eigene Handeln. Daraus könnte abgeleitet werden, dass Kinder es gewohnt sind, zu glauben, dass das, was die Autorität sagt, stimmt. Wenn etwas richtig gemacht werden soll, wird folglich die Lehrperson um Rat gefragt. Eine erwachsene Person, der mehrere Moralstufen offen stehen, hat womöglich weniger das Bedürfnis, dass eine Autoritätsperson ihr sagt, was richtig oder falsch ist beziehungsweise was sie tun soll und wie sie es tun soll.

Im Folgenden wird die Beratungssituation 10 „Probleme im Freundeskreis“ untersucht, in der das Erteilen eines Ratschlags am schlechtesten bewertet wurde.

Probleme im Freundeskreis

Kind: Es kommt mir vor, als würden Andrea und Lea über mich reden. Sie machen sich sicher über mich lustig, weil ich gestern etwas müde und schlecht gelaunt war. Einige dumme oder unwahre Bemerkungen glaube ich schon gehört zu haben.

Lehrperson: Du könntest versuchen das Gerede von anderen nicht zu ernst zu nehmen oder vielleicht sie darauf anzusprechen.

Das Problem des Kindes besteht darin, dass es die Aussagen seiner Freundinnen ernst nimmt und sie nicht ignorieren kann. Das bloße Anraten, damit aufzuhören, ist nicht hilfreich. Die von der Lehrperson vorgeschlagene Lösung liegt demnach im Problem selbst. Hier zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen guten und schlechten Ratschlägen unterscheiden. Je nach der Qualität und dem Kontext können die in der Literatur beschriebenen negativen Auswirkungen von Ratschlägen zutreffen. In diesem Fall könnte angenommen werden, dass das Kind das Gefühl hat, nicht verstanden zu werden (Gordon, 1976).

Wie im Kapitel 2.6.1 aufgezeigt wurde, führen Ratschläge weder zu konstruktiven Veränderungen (Weinberger, 2013) noch zu Wachstum (Rogers, 2020). Stattdessen fördern sie die Abhängigkeit von der beratenden Person (Rogers, 2020). Fraglich ist, ob die Lehrperson dies verantworten kann, da sie verpflichtet ist, die Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu fördern (Schnebel, 2017). Da die Erwartungen des Kindes nicht mit dem Verständnis professioneller Beratung oder gar mit den Bildungszielen übereinstimmen, besteht die Aufgabe der Lehrperson darin, die Erwartungen frühzeitig zu klären. Weiterhin weisen Bohl & Schnebel (2012, zitiert nach Schnebel, 2017) darauf hin, dass die Teilnahmebereitschaft am Beratungsprozess durch eine positive Beziehung, eine Rollenklärung und Vertrauen gesteigert werden kann.

Die Forschungsergebnisse unterstreichen die Behauptung von Hertel & Schmitz (2010), dass die Verantwortung in schulischen Beratungsgesprächen sowohl beim ratsuchenden Kind als auch bei der Lehrperson liegt. Das Vorgehen sollte sich am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und an ihren verfügbaren Ressourcen orientieren. Einige benötigen mehr Unterstützung, während anderen bereits mehr Selbstverantwortung zugetraut werden kann. Die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Problemlösung sollte angestrebt werden, um die Entscheidungs- und Handlungssicherheit sowie die Problemlösestrategien im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ nachhaltig zu fördern (Schwarzer & Posse, 2005, S. 140). Gleichzeitig ist es aus den oben genannten Gründen durchaus legitim, ihnen Anregungen und Vorschläge zu geben, wie sie ein Problem bewältigen können.

5.1.2 Bagatellisieren

Nach den Ausführungen von Gordon (1976, 2006), Rogers (2020) und Weinberger (2013) ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler das Bagatellisieren in Beratungssituationen negativ bewerten. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Reaktion sich in der unteren Hälfte der Rangliste einreicht, jedoch mehrheitlich gut bewertet wurde.

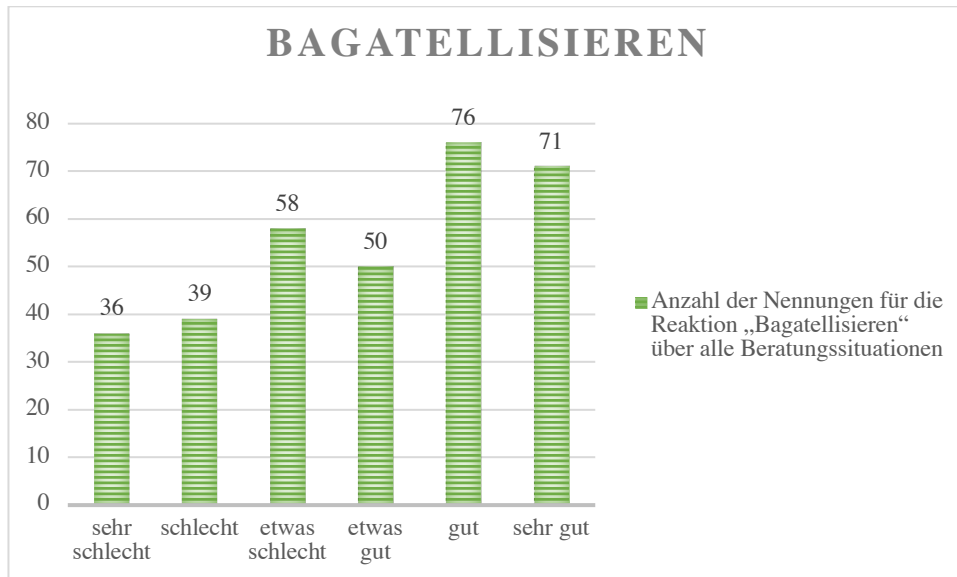


Abbildung 7: Bewertung der Reaktion "Bagatellisieren"

Dennoch wurden auch im Beratungskontext die Antworten „etwas schlecht“, „schlecht“ und „sehr schlecht“ jeweils 58, 39 und 36 Mal genannt. Die zuvor erwähnte Annahme trifft somit teilweise zu und teilweise nicht zu. Es fällt auf, dass die Reaktion mit einem Mittelwert von 3,92 sehr nahe am Mittelwert der Reaktion ‚Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte‘ liegt. In gewisser Weise scheint dies widersprüchlich zu sein, da die beiden Techniken gegensätzlich sind. Bei der Verbalisierung werden die negativen Gefühle betont, während sie bei der Bagatellisierung verharmlost und heruntergespielt werden. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass beide Techniken eine ähnliche Wirkung beim Gegenüber erzielen können, nämlich sie oder ihn zu beruhigen.

Wie bereits im Kapitel 2.6.3 zu den Auswirkungen des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte erläutert wurde, soll das Aussprechen von Gefühlen die ratsuchende Person entspannen (Tausch & Tausch, 1979) und die Situation entemotionalisieren (Crisand & Crisand, 2000). Dadurch, dass die Gefühle von einer anderen Person verbalisiert werden, entsteht eine Distanz zu sich selbst und zu den Gefühlen (Tausch, 1968). Diese können anschliessend angstfreier wahrgenommen und

verstanden werden. Die Lehrperson dient als Vorbild für einen offenen und entspannten Umgang mit belastenden Gefühlen (Weinberger, 2013).

Wie eine ähnliche Wirkung durch das Bagatellisieren erreicht werden kann, wird im Folgenden erklärt. Das Dorsch Lexikon der Psychologie beschreibt die Bagatellisierung als einen kognitiven Prozess, bei dem eine Person ihre Aufmerksamkeit von den bedrohlichen Elementen einer Situation ablenkt (Hock & Kohlmann, 2021). Es handelt sich um eine Strategie der Angstbewältigung, die vor allem darauf abzielt, die aversive emotionale Erregung zu kontrollieren. Nach Larsen & Prizmic (2004, zitiert nach Holodynski et al., 2013) ist die Bagatellisierung eine Strategie, die eine Neubewertung des erlebten Ereignisses ermöglicht. Sie kann auf interpersoneller Ebene genutzt werden, um die Emotionen des anderen zu regulieren (Holodynski, 2006, zitiert nach Holodynski et al., 2013).

Zur Veranschaulichung wird die Beratungssituation 6 „Probleme mit den Eltern“ aufgezeigt. Das Bagatellisieren wurde hier am besten bewertet.

Probleme mit den Eltern

Kind: In letzter Zeit fühle ich mich nicht so gut. Ich wollte mit meinen Eltern sprechen. Sie kommen jedoch jeden Tag so spät von der Arbeit nach Hause und dann sehe ich auch keinen Sinn darin, meine Probleme mit ihnen zu teilen. Damals habe ich noch öfters mit ihnen über meine Probleme geredet. Mittlerweile fragen sie nicht mehr so viel nach.

Lehrperson: Kopf hoch, ich bin mir sicher, dass deine Eltern sich sorgen würden, wenn sie wüssten, dass es dir nicht gut geht.

Das Kind fühlt sich mit seinem Problem allein gelassen und fragt sich, warum die Eltern nicht nachfragen, wie es ihm geht. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen, die entweder eher in eine positive oder in eine negative Richtung gehen. Die bedrückende Erklärung wäre, dass sie sich nicht um das Wohlergehen ihres Kindes kümmern. Eine wesentlich positivere Interpretation könnte hingegen sein, dass sich die Eltern durchaus Sorgen machen, jedoch gerade so beschäftigt sind, dass sie nichts bemerken. Die Reaktion der Lehrperson lenkt somit die Aufmerksamkeit von den bedrohlichen Gefühlen (sich einsam fühlen, von den Eltern nicht beachtet werden usw.) ab. Das Kind erhält die folgende Botschaft: Dein Wohlbefinden ist deinen Eltern wichtig. Negativ bewertete Sachverhalte werden somit verworfen (Stangl, 2022) und durch positivere Gedanken ersetzt.

Fraglich ist allerdings, in welchen Situationen die Schülerinnen und Schüler das Bagatellisieren als positiv und hilfreich wahrnehmen und in welchen Situationen es als negativ empfunden wird. Bei näherer Betrachtung der Beratungssituation 1 „Aggressives Verhalten“ und 10 „Probleme im Freundeskreis“ werden einige Hinweise sichtbar. Das Bagatellisieren wurde bei beiden Situationen am schlechtesten bewertet, mit einem Mittelwert von 3,48 in der ersten und 3,45 in der zweiten Situation.

Aggressives Verhalten

Kind: Ich wollte gestern mit meinen Freunden auf dem Pausenhof Fangen spielen. Das machte mir jedoch schnell keinen Spass mehr, weil alle nur hinter mir her waren. Ich wollte, dass sie aufhörten mir nachzujagen und deswegen fing ich an mich zu wehren und sie wegzustossen.

Lehrperson: Nimm das nicht so schwer. Sie haben es sicherlich nicht mit Absicht gemacht.

Probleme im Freundeskreis

Kind: Es kommt mir vor, als würden Andrea und Lea über mich reden. Sie machen sich sicher über mich lustig, weil ich gestern etwas müde und schlecht gelaunt war. Einige dumme oder unwahre Bemerkungen glaube ich schon gehört zu haben.

Lehrperson: Sie haben bestimmt über etwas anderes geredet oder es nicht wirklich böse gemeint. Kopf hoch!

Das Kind in der ersten Situation fühlt sich von den anderen in die Enge getrieben und ungerecht behandelt, während das Kind in der zweiten Situation sich von seinen Freundinnen hintergangen fühlt. Die Gemeinsamkeit ist somit das Unrecht, das ihnen angetan wird. Demgegenüber behauptet die Lehrperson in beiden Fällen, dass die Handlungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht von schlechten Absichten geleitet sind. Somit leugnet sie deren Mitverantwortung für die negativen Gefühle des ratsuchenden Kindes. Dem Kind wird vermittelt: „Du musst damit leben!“; „Du hast die Situation falsch wahrgenommen!“; „Dir soll das Ganze nichts ausmachen, deine Gefühle sind nicht berechtigt!“. Wie Gordon bereits erwähnt (1976, 2006), könnte hier davon ausgegangen werden, dass das Kind sich nicht angenommen fühlt und meint, es müsse aufhören zu empfinden.

Rein spekulativ könnte an dieser Stelle behauptet werden, dass das Bagatellisieren vor allem dann Schaden anrichtet, wenn die subjektive Sichtweise und Wahrnehmung des Kindes angezweifelt wird und seine Gefühle stark geleugnet werden. Besteht das Ziel darin, etwas Positives hervorzuheben, das Trost und Hoffnung spendet, kann das Bagatellisieren hilfreich sein, um die negativen Gefühle zu regulieren und das Kind zu beruhigen. Es ist jedoch wichtig, dass die

positivere Interpretation glaubwürdig und realistisch ist, wie es zum Beispiel in der Beratungssituation 6 der Fall ist.

Laut Stangl (2022) ist das Gegenteil von Bagatellisieren „das Übertreiben negativ bewerteter Sachverhalte“. Daraus könnte abgeleitet werden, dass das Bagatellisieren denjenigen Kindern helfen kann, die einen Hang zum Dramatisieren haben oder die negativen Gefühlen generell mehr Bedeutung beimessen als positiven Gefühlen. Das Bagatellisieren stellt somit wieder ein Gleichgewicht her.

Aufgrund der in der Theorie erwähnten negativen Auswirkungen sollte die Lehrperson sparsam mit Bagatellisierungen umgehen. Zusätzlich soll auf die Annahme aufmerksam gemacht werden, dass wie beim Ratgeben der Schaden vermutlich grösser ist, wenn komplexere Probleme vorliegen.

5.1.3 Paraphrasieren und Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte

Das Paraphrasieren und das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte wurden mehrheitlich positiv bewertet. Mit einem Mittelwert von 3,95 wurde die Technik des Verbalisierens besser bewertet als die Technik des Paraphrasierens, welche als schlechteste Reaktion von den Probandinnen und Probanden wahrgenommen wurde.

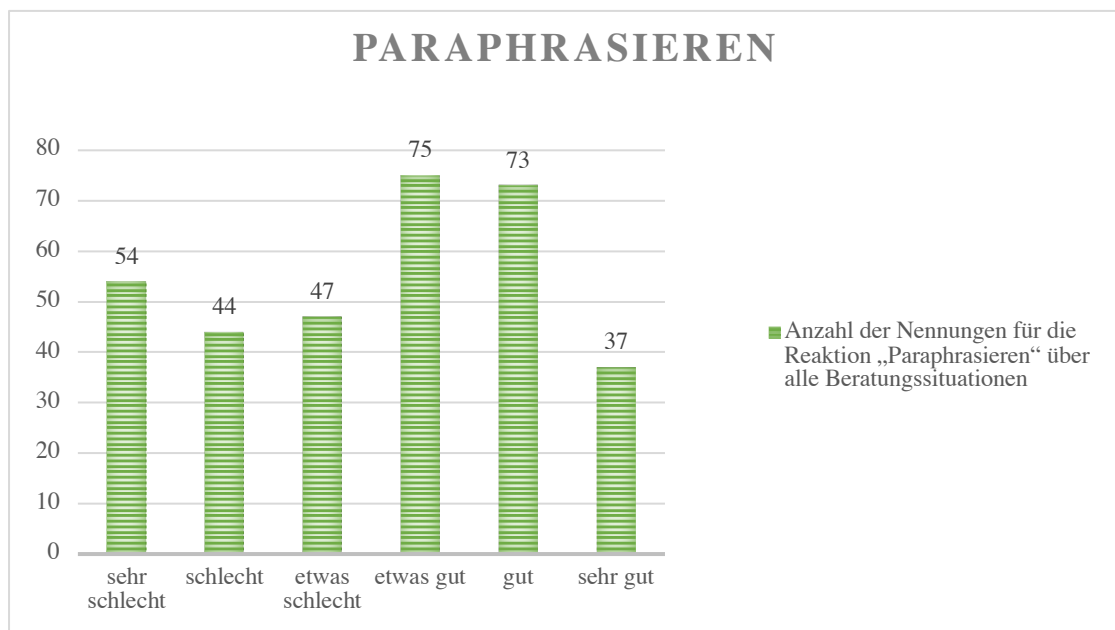


Abbildung 8: Bewertung der Reaktion "Paraphrasieren"

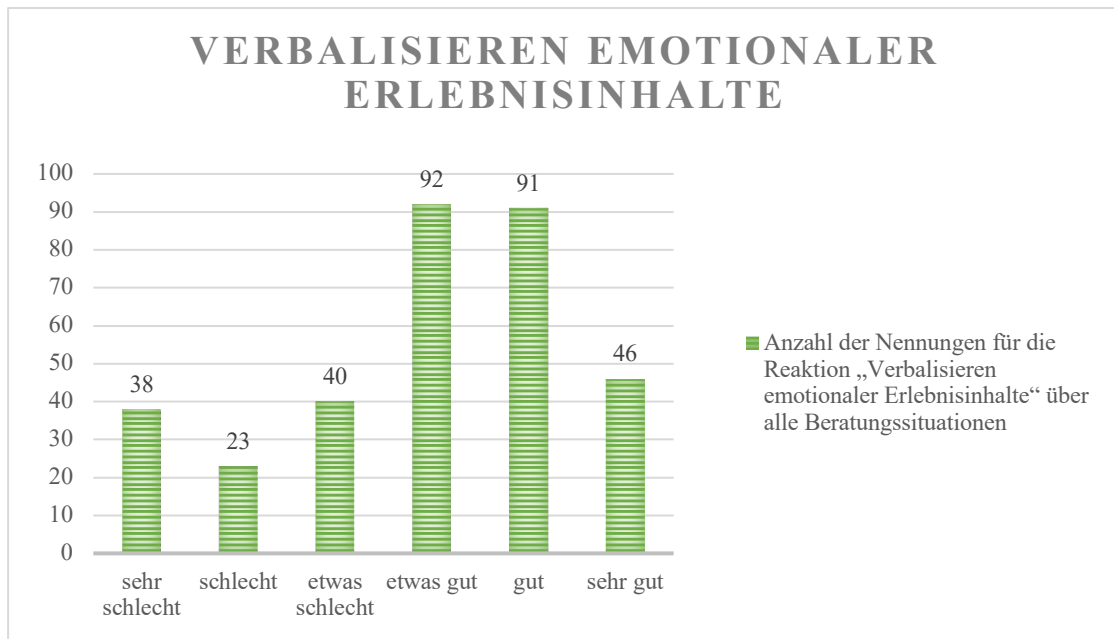


Abbildung 9: Bewertung der Reaktion "Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte"

Die Befunde deuten darauf hin, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die Betonung der Emotionen in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und persönlichen Krisen wichtiger empfinden als die Betonung des sachlichen Inhalts der Aussagen. Da die Verbalisierung über das Gesagte hinausgeht (Sachse, 2003), könnte angenommen werden, dass dadurch Elemente hervorgehoben werden, die die Selbstexploration stärker anregen als eine Paraphrase, die sehr nah an dem bleibt, was die ratsuchende Person sagt (Sachse, 2003) und daher echohaft klingen kann (Kolb, 2014). Sicherlich kann eine Paraphrase auch klärende und weiterführende Elemente enthalten, doch aus den oben genannten Gründen wird dies wahrscheinlich seltener vorkommen.

Da das Verbalisieren besser bewertet wurde als das Paraphrasieren, lässt sich vermuten, dass die in Kapitel 2.6.3 postulierte Annahme, der zufolge sich die Schülerinnen und Schüler beim Verbalisieren tiefer verstanden fühlen, zutrifft. Das Thematisieren von Emotionen hat also durchaus seinen Platz in schulischen Beratungssituationen. Der niedrigere Mittelwert der öffnenden, kraftgebenden Frage deutet darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler es vorziehen, wenn nicht sie selbst, sondern die Lehrperson ihre Gefühle verbalisiert.

Für die negative Bewertung beider Techniken und vor allem die des Paraphrasierens lässt sich anführen, dass sie sehr zeitaufwendig sind (Crisand & Crisand, 2000) und mehr Initiative der ratsuchenden Person zur Lösung des Problems erfordern als beispielsweise die Entgegennahme eines fertigen Ratschlags. Wie bereits mehrfach erläutert, mangelt es im Beratungskontext jedoch

häufig an Zeit und Motivation der ratsuchenden Person (Biermann-Ratjen et al., 1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25).

Im Kapitel 2.6.3 wurde in Anlehnung an Sachs (2001) Kritik die Frage gestellt, ob die nicht-direktiven Techniken das Kind ausreichend unterstützen. Die Frage kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Aufgrund der guten Bewertung der Ratschläge ist dennoch davon auszugehen, dass die Kinder sich eine stärkere Unterstützung wünschen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie diese auch immer benötigen. Bei der Technik des Paraphrasierens besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend von der beratenden Lehrperson angeleitet und gelenkt werden, insbesondere wenn, wie Schnebel (2017) erwähnt, die Motivation zur Übernahme von Verantwortung weitgehend fehlt und aus Zeitmangel eine eher schnelle Lösung angestrebt wird. Auch wenn der Unterricht heutzutage nicht mehr auf die Lehrperson zentriert sein soll, können einige Schülerinnen und Schüler die Lehrperson dennoch als direktiv und „(be-)lehrend“ (Schnebel, 2017, S. 30) wahrnehmen, wodurch das ‚blosse‘ Wiederholen der Aussage als zu wenig empfunden wird und nicht dem Grad an Führung entspricht, den sie gewohnt sind oder sich wünschen.

Trotz allem soll betont werden, dass das Paraphrasieren gelegentlich vorteilhaft sein kann. Im Kapitel 2.6.3 wurde erwähnt, dass die Technik in emotionalen Beratungsgesprächen zur Klärung der Situation beiträgt und die ratsuchende Person beruhigt (Hertel & Schmitz, 2010).

Tod

Kind: Ich muss während des Unterrichts ständig mit den Tränen kämpfen, weil meine Oma vor Kurzem verstorben ist. Ich vermisse sie so sehr. Ich weiss nicht, was ich tun soll. Ich möchte nicht die ganze Zeit vor meiner Klasse weinen. Was sollen die andern denken, wenn sie mich so sehen...

Lehrperson: Du weisst nicht, wie du mit deiner Trauer während der Schulzeit umgehen sollst und glaubst, dass deine Mitschüler deine Situation nicht verstehen.

Tatsächlich wurde die Technik des Paraphrasierens unter allen Beratungssituationen in dieser am besten bewertet. Mit einem Mittelwert von 3,97 wurde sie als zweitbeste Reaktion nach dem Geben von Ratschlägen identifiziert. Es scheint somit, dass das Paraphrasieren in Gesprächen, die von starken Emotionen geprägt sind, eine positive Wirkung hat und beispielsweise dazu führen kann, dass das ratsuchende Kind beruhigt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es den Schülerinnen und Schülern wichtig ist, auf einfühlsame Weise verstanden zu werden, wofür das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte geeigneter erscheint. Die beratende Lehrperson soll versuchen, die emotionalen Empfindungen vom Bezugspunkt der Schülerin oder des Schülers aus wahrzunehmen (Rogers, 1959, S. 37, zitiert nach Weinberger & Lindner, 2011) und ihr oder ihm mitzuteilen, was sie verstanden hat (Weinberger, 2013). Des Weiteren ist im schulischen Beratungskontext oftmals mehr Lenkung erforderlich, wie die Tabelle von Biermann-Ratjen et al. (1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25) aufzeigt. Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, Gefühle zu besprechen, wie bei der Verbalisierung oder den öffnenden, kraftgebenden Fragen oder neue Sichtweisen zu beleuchten, wie bei den zirkulären Fragen. Auch wenn das Paraphrasieren als schlechteste Reaktion beurteilt wurde, ist nicht per se von der Technik abzuraten. Wie zuvor gezeigt wurde, ist ihre Verwendung in manchen Fällen gewinnbringend.

5.1.4 Öffnende, kraftgebende Frage

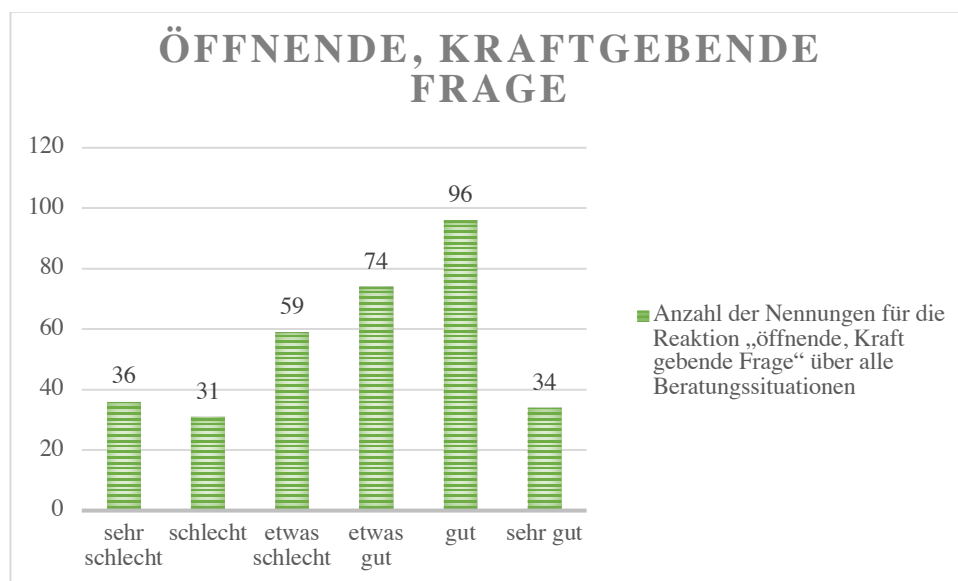


Abbildung 10: Bewertung der Reaktion "öffnende, kraftgebende Frage"

Die öffnende, kraftgebende Frage wurde als zweit schlechteste Reaktion von den Schülerinnen und Schüler identifiziert. Im Durchschnitt wurde sie eher gut bewertet. Es kann demnach vermutet werden, dass die positiven Wirkungen der Frageform für die Mehrheit zutreffen. Mögliche Gründe, warum die öffnenden, kraftgebenden Fragen schlecht bewertet wurden, werden im Folgenden erläutert.

Eine Frage wie „Was geht in dir vor, wenn du über das Wochenende bei deinem Vater nachdenkst?“ fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, ihre Gefühle und Gedanken wahrzunehmen und sie der Lehrperson mitzuteilen beziehungsweise sprachlich auszudrücken. Auf diese Weise werden Mentalisierungsprozesse in Gang gesetzt. Wie bereits im Kapitel 2.6.3 erläutert, bezeichnet Mentalisierung, die Fähigkeit „eigene und fremde mentale Zustände (Gefühle, Vorstellungen, Motive, Gedanken, Wünsche) zu erkennen und zu benennen“ (Fonagy et al., 2008, zitiert nach Weinberger, 2013, S. 43).

Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit wird durch Bindungs- und Beziehungserfahrungen beeinflusst (Dornes, 2004). Mit Bindung ist das emotionale Band des Kindes zu seinen Bezugspersonen gemeint (Lohaus et al., 2010). Die Bindungsforschung unterscheidet zwischen sicher gebundenen Kindern und unsicher gebundenen Kindern (Weinberger & Lindner, 2011). Kinder, die sicher gebunden sind, können Gefühle zeigen und ausdrücken und nutzen ihre Bezugsperson als „sichere Basis“. Diese Sicherheit befähigt sie, ihre Umwelt angstfrei und neugierig zu erkunden. Bei Kindern mit unsicherer Bindung lassen sich drei Bindungsmuster erkennen. Unsicher-vermeidend, wenn sie ihre Bindungswünsche aus Schutz vor Enttäuschung nicht zeigen, unsicher-ambivalent, wenn sie sich gegenüber ihren Bezugspersonen teils genervt abwendend, teils angstvoll klammernd verhalten und desorganisiert-desorientiert, wenn widersprüchliche Verhaltensweisen zum Vorschein kommen. Eine desorganisiert-desorientierte Bindung kann auf besonders schlechte Interaktionserfahrungen zurückgeführt werden, wie beispielsweise Missbrauchserfahrungen (Lohaus et al., 2010). Es ist anzunehmen, dass dieses Bindungsmuster mit einer beschränkten Mentalisierung einhergeht (Dornes, 2004). Laut empirischer Forschung ist die Fähigkeit der primären Bezugsperson, die Signale des Säuglings wahrzunehmen, zu verstehen und möglichst schnell und angemessen darauf zu reagieren, ausschlaggebend für den Aufbau einer sicheren Bindung (Ainsworth et al., 1978, zitiert nach Weinberger & Lindner, 2011) und für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit (Dornes, 2004). Folglich können öffnende, kraftgebende Fragen bei Kindern, die traumatische Erfahrungen gemacht haben und in ihrer Kindheit von den Bezugspersonen wenig in ihren jeweiligen Befindlichkeiten gespiegelt wurden, weniger erfolgversprechend sein.

Weiterhin weisen Grossmann et al. (1989, zitiert nach Weinberger & Lindner, 2011) darauf hin, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Explorationsverhalten und dem Bindungsverhalten besteht. Kinder, die sich sicher gebunden fühlen, zeigen ein hohes Explorationsverhalten. Sie sind lernbegierig und aufnahmebereit. Bei unsicher gebundenen Kindern ist das Explorationsverhalten hingegen weniger ausgeprägt. Sie weisen wenig Neugierde auf und es fehlt die „sichere Basis“, die

ihnen erlaubt, sich auf Neues einzulassen. Da öffnende, kraftgebende Fragen eine gewisse Bereitschaft der ratsuchenden Person zur Selbstexploration voraussetzen, lässt sich daraus ableiten, dass Kinder mit unsicherer Bindung tendenziell eher dazu neigen, die untersuchte Frageform negativ zu bewerten. Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass eine unvollkommene Mentalisierung und auch eine Explorationsvermeidung bei unsicher gebundenen Kindern die Beantwortung von öffnenden, kraftgebenden Fragen erschweren.

Im Anschluss soll nun anhand der Beratungssituation 8 „Tod“ erneut gezeigt werden, dass der Kontext beziehungsweise das Beratungsthema eine wichtige Rolle bei der Bewertung der Reaktion spielt. In diesem Fall wurde die Technik mit einem Mittelwert von 3,39 eher schlecht bewertet.

Tod

Kind: Ich muss während des Unterrichts ständig mit den Tränen kämpfen, weil meine Oma vor Kurzem verstorben ist. Ich vermisse sie so sehr. Ich weiss nicht, was ich tun soll. Ich möchte nicht die ganze Zeit vor meiner Klasse weinen. Was sollen die andern denken, wenn sie mich so sehen...

Lehrperson: Was geht in dir vor, wenn du im Unterricht sitzt und du an den Tod deiner Oma denken musst?

Durch diese Frage wird das Kind dazu veranlasst, sich erneut mit dem Verlust der Grossmutter zu befassen, obwohl es ihr oder ihm vielleicht lieber wäre, nicht ständig an den Tod erinnert zu werden. Weinberger (2013) erwähnt, dass klientenzentrierte Fragen das Erleben vertiefen können. In dieser Situation zeigt sich, dass dies ungünstig sein kann, insbesondere wenn darauf abgezielt wird, sich erneut mit belastenden Gefühlen identifizieren zu müssen. Darüber hinaus, soll darauf hingewiesen werden, dass einige Kinder die Schule eventuell nicht als geeigneten Ort ansehen, um solche Fragen zu erhalten. Wie bereits erwähnt wurde, ist die Beratung zeitlich begrenzt und die Ratsuchenden sind weniger motiviert (Biermann-Ratjen et al., 1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25), was sie womöglich weniger offen für Explorationsprozesse macht.

Die Lehrperson muss dementsprechend je nach Kind und je nach Beratungsthema abwägen, ob die Fragetechnik hilfreich ist oder wohl eher nicht.

5.1.5 Zirkuläre Frage

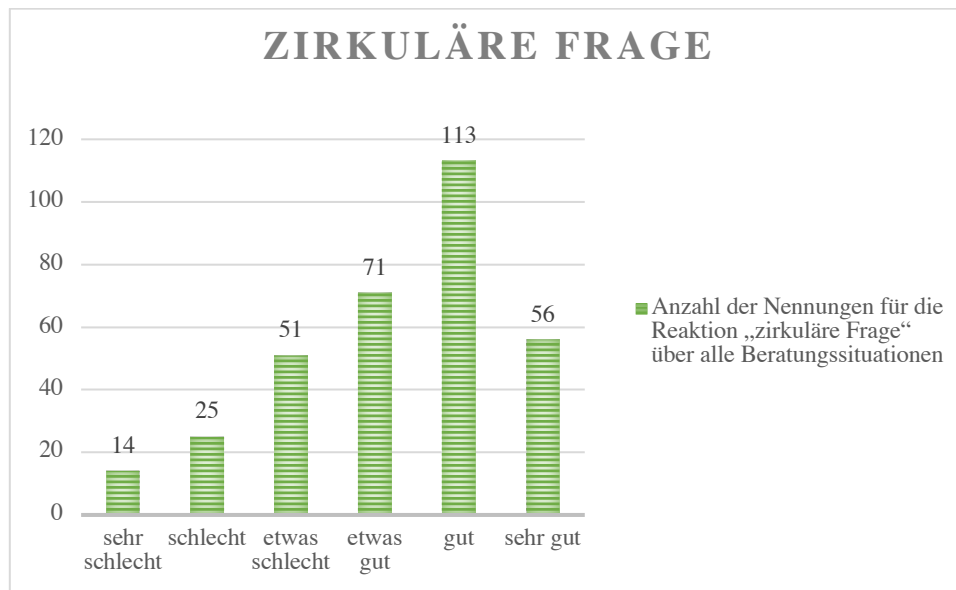


Abbildung 11: Bewertung der Reaktion "zirkuläre Frage"

Unter den aus der Therapie stammenden Gesprächsführungstechniken wurde das zirkuläre Fragen am besten bewertet. Da die Antworten „etwas gut“, „gut“ und „sehr gut“ jeweils 71, 113 und 56 Mal genannt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Testpersonen eine zirkuläre Sichtweise auf ihre Problemsituationen als hilfreich empfindet. Dennoch wurde die systemische Fragetechnik mit 14, 25 und 51 Nennungen als „sehr schlecht“, „schlecht“ und „etwas schlecht“ beurteilt. Dies könnte unterschiedliche Gründe haben.

Zirkuläre beziehungsweise gedankenlesende Fragen erfordern die Fähigkeit zur Dezentrierung, zur Perspektivenübernahme und zum hypothetischen Denken (vgl. Kapitel 2.6.5). Somit könnte argumentiert werden, dass einige der Probandinnen und Probanden kognitiv noch nicht fähig sind, komplexe zirkuläre Fragen zu verstehen und zu beantworten. Wie bereits im Kapitel 2.6.5 dargelegt wurde, betrifft dies aus entwicklungspsychologischer Sicht die Kinder, die noch nicht die Fähigkeiten des „konkret-operationalen“ oder gar des „formal-operationalen“ Denkens erworben haben. Laut Piaget sollten sich 52 % der befragten Schülerinnen und Schüler auf der „konkret-operationalen“ Ebene und 48% bereits auf der „formal-operationalen“ Ebene befinden (Lohaus et al., 2010). Die Altersangaben für die Entwicklungsstufen sind jedoch nur als Orientierungshilfe gedacht. Die kognitive Entwicklung kann schneller oder langsamer verlaufen. Weiterhin weisen Gelcer und Schwartzbein (1989, zitiert nach Retzlaff, 2010) darauf hin, dass Kinder mit psychischen Beschwerden in sozialen Problemsituationen schnell zu einem „präoperationalen“ Denkstil zurückkehren, auch wenn die „konkret-operationale“ Ebene bereits erreicht wurde.

Im Folgenden werden die zwei Situationen betrachtet, in denen das zirkuläre Fragen von den Probandinnen und Probanden am schlechtesten bewertet wurde, nämlich das Beratungsgespräch zum Thema „Mobbing“ und „Aggressives Verhalten“.

Mobbing

Kind: Letztes Schuljahr hat Lena immer mit mir gespielt. Nun ist sie nur noch bei Max. Ich verstehe gar nicht warum. Sie ist das Gegenteil von ihm. Er ist so langweilig und redet fast nichts. Er kann froh sein, dass überhaupt jemand etwas mit ihm zu tun haben möchte.

Lehrperson: Was glaubst du, denkt Max, wenn er solche Aussagen von dir hören würde?

Aggressives Verhalten

Kind: Ich wollte gestern mit meinen Freunden auf dem Pausenhof Fangen spielen. Das machte mir jedoch schnell keinen Spass mehr, weil alle nur hinter mir her waren. Ich wollte, dass sie aufhörten mir nachzujagen und deswegen fing ich an mich zu wehren und sie wegzustossen.

Lehrperson: Was glaubst du, geht in den anderen vor, wenn du sie so wegstösst?

In beiden Fällen weist das ratsuchende Kind ein problematisches Verhalten auf. Das Erste spricht schlecht über einen Klassenkameraden, während das Zweite aggressiv auf seine Freundinnen und Freunde reagiert. Es könnte vermutet werden, dass zirkuläre Fragen in diesem Kontext von den Schülerinnen und Schülern bedrohlicher wahrgenommen werden, da sie ihnen das Gefühl geben, dass die Lehrperson auf ihr Fehlverhalten hindeutet und ihnen indirekt einen Vorwurf macht.

Angeichts der Tatsache, dass die Gefühle und die individuelle Geschichte von Menschen in der systemischen Therapie wenig Beachtung finden (Schnebel, 2017), könnte weiterhin angenommen werden, dass sich einige Schülerinnen und Schüler in ihren persönlichen Empfindungen wenig wahrgenommen fühlen. Im Durchschnitt wurde das zirkuläre Fragen besser bewertet als das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte. In den beiden oben beschriebenen Situationen wurde jedoch das Verbalisieren nach dem Erteilen eines Rates als zweitbeste Reaktion gewählt. Dies deutet darauf hin, dass es für die Schülerinnen und Schüler in solchen Situationen wichtig ist, dass ihre Gefühle wahrgenommen werden und ihnen Verständnis für ihr Verhalten gezeigt wird. Bevor sie sich in andere hineinversetzen, möchten sie, dass die Lehrperson sich in sie hineinfühlt und ihre Gefühle zum Ausdruck bringt.

Wie bereits im Kapitel 2.2.1 erwähnt wurde, ist problematisches Verhalten in den meisten Fällen nicht auf mangelndes Wissen zurückzuführen (Rogers, 2020). Das Wissen ist vorhanden, wird

jedoch durch emotionale Befriedigungen blockiert, die das Individuum durch sein Fehlverhalten erlangt. Daher versucht der personenzentrierte Ansatz, eine emotionale Neuordnung im Bereich der Gefühle und Emotionen und nicht auf intellektuelle Weise zu erreichen. Die Kinder in beiden Fallsituationen wissen vermutlich, dass ihr Verhalten unangemessen ist. Folglich ist es wenig hilfreich zu versuchen, das Kind auf intellektuelle Weise zur Vernunft zu bringen. Die Tatsache, dass das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte in beiden Situationen als zweitbeste Reaktion benannt wurde, unterstreicht die Wichtigkeit, den Schwerpunkt auf die emotionalen und nicht auf die intellektuellen Aspekte zu legen.

Letztendlich kann einer beratenden Lehrperson empfohlen werden, eine systemische Sichtweise in Beratungsgesprächen einzunehmen, um der Komplexität des Lebens Rechnung zu tragen. Sie sollte sich bemühen, auf einseitige Schuldzuweisungen zu verzichten und die Probleme angemessener zu erfassen, indem sie sie in ihren Beziehungskontext stellt (Brunner, 2004). Das Ziel der Gespräche ist es, neue Informationen im System zu generieren (Schlippe & Schweitzer, 2003) und Wechselwirkungen aufzuzeigen (Gerl, 1996). Weiterhin soll das zirkuläre Fragen dazu anregen, sich in die Perspektive anderer zu versetzen, was eine wichtige Fähigkeit ist, die in der Schule gefördert werden sollte. Dennoch sollten vor dem Einsatz komplexer Fragetechniken der Entwicklungsstand des Kindes und das Beratungsthema berücksichtigt werden.

5.2 Kritische Methodendiskussion

Bei schriftlichen Befragungen und vor allem bei umfangreichen Fragebögen besteht die Gefahr, dass die Probandinnen und Probanden den Fragebogen oberflächlicher bearbeiten und weniger sorgfältig ausfüllen (Aeppli et al., 2016). Weiterhin könnte die Konzentration mit zunehmender Dauer der Befragung abnehmen. Es wurde beobachtet, dass die Konzentration der meisten Schülerinnen und Schüler während der Befragung relativ hoch war. Nachdem die Mehrheit den Fragebogen abgegeben hatten, wurde deutlich, dass diejenigen, die noch nicht fertig waren, ungeduldiger und etwas weniger konzentriert waren. Trotzdem konnte in beiden Klassen eine hohe Motivation und viel Interesse am Thema beobachtet werden, wie die Aussage eines Kindes verdeutlichte: „Ich finde es gut, dass ihr Lehrpersonen euch nicht nur auf das Unterrichten konzentriert, sondern auch schaut, wie ihr uns am besten bei unseren Problemen unterstützen könnt“.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme könnte ein weiterer Störfaktor sein. Das Einfühlungsvermögen der Probandinnen und Probanden wurde nicht explizit durch eine kleine Geschichte, Bilder, ein Rollenspiel usw. angeregt. Einigen könnte es demnach schwergefallen sein,

sich in die Beratungssituation hineinzusetzen, was die Bewertung der Reaktionen beeinflussen könnte. Laut Gordon (2006) wird das Trösten beziehungsweise Bagatellisieren und das Erhalten von Ratschlägen vor allem dann negativ empfunden, wenn das Kind das Problem selbst besitzt. Wenn kein Problem vorliegt, verursachen die Interventionen weniger Schaden. Ob sich die Probandin oder Proband nun in die Problemsituation des Kindes einfühlen kann, hängt auch von den eigenen Lebenserfahrungen ab. So kann sich ein Kind, dessen Eltern getrennt leben, viel besser in die Lage eines anderen Kindes versetzen, das etwas Ähnliches erlebt hat. Weiterhin kann das Wohlbefinden der Probandinnen und Probanden zum Zeitpunkt der Befragungen einen Einfluss auf die Bewertung der Reaktionen haben.

Laut Aeppli et al. (2016) bestehen häufig alternative Erklärungen für einen Befund. Deshalb wurde bei der Diskussion besonders darauf geachtet, möglichst vielfältige Sichtweisen aufzuzeigen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass falsche Interpretationen vorgenommen wurden. Zudem hätte ein qualitatives Forschungsdesign eine umfassendere Wahrnehmung ermöglicht (Aeppli et al., 2016), wodurch die Erwartungen der Kinder in den Beratungsgesprächen genauer beschrieben und nicht nur in Zahlen ausgedrückt hätten werden können. Dennoch sollte betont werden, dass die im Kapitel 3.2 genannten Vorteile der quantitativen Forschung für diese Studie von zentraler Bedeutung waren. Es wurden sowohl heikle Themen als auch Probleme angesprochen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler möglicherweise identifizieren können. Der Fragebogen schuf eine gewisse Distanz, was die Beantwortung der Fragen angenehmer gestaltete.

Ferner handelt es sich im Rahmen einer quantitativen Forschung um eine eher kleine Stichprobe, wodurch die Ergebnisse weniger repräsentativ sind.

Ein letzter Einwand lautet, dass die Qualität der verschiedenen Reaktionen der Lehrperson zwar mehrfach überprüft wurde, es aber durchaus möglich ist, dass sie variiert. Vor allem bei der Ausführung der therapeutischen Techniken oder auch bei der Qualität der Ratschläge wurden Unterschiede sichtbar.

Zusammenfassend lässt sich als Hauptkritikpunkt festhalten, dass nicht klar ist, inwiefern die in den fiktiven Beratungssituationen gesammelten Befunde auf reale Beratungssituationen übertragen werden können. Dennoch erwies sich die Arbeit als sehr aufschlussreich, weil die theoretische Herleitung die Leserinnen und Leser in ein Thema einführt, das in der Ausbildung zum Lehrberuf eher vernachlässigt wird, und weil die Interpretation der Ergebnisse vielfältige Sichtweisen

aufzeigt, die es der Lehrperson ermöglichen, in Beratungssituationen reflektierter und kompetenter zu handeln.

6. Ausblick

In dieser Forschung wurden die Daten lediglich in zwei Klassen erhoben. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen, wäre es sinnvoll, die Studie mit einer grösseren Stichprobe zu wiederholen. Ebenfalls interessant wäre es, die gewonnenen Erkenntnisse weiter zu erforschen. Es könnte untersucht werden, ob beide Geschlechter das Beratungsverhalten der Lehrperson gleich bewerten oder ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen. Zudem könnte der Zusammenhang zwischen dem Alter und der psychischen Gesundheit der Probandinnen und Probanden und der Bewertung der Reaktionen untersucht werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre, mit den Schülerinnen und Schülern Interviews durchzuführen, um ihre subjektive Sichtweise genauer zu beschreiben und die Gründe hervorzuheben, warum sie die jeweilige Reaktion gut oder schlecht finden. Die Stichprobe sollte jedoch sorgfältig ausgewählt werden, weil die angesprochenen Beratungsthemen sensibel sind und es den Kindern schwerfallen könnte, ihre Bewertung zu begründen.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Schwerpunkt auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler gelegt. Eine weitere Studie könnte sich mit der Perspektive der Lehrperson befassen und erforschen, wie diese reagiert, wenn sich die Schülerinnen und Schüler mit persönlichen Problemen an sie wenden und Beratung wünschen. Im Anschluss könnten die beiden Perspektiven miteinander verglichen werden.

7. Schluss

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich der Beratung von Schülerinnen und Schülern, einem Tätigkeitsbereich der Lehrperson, dem in der Ausbildung nur wenig Rechnung getragen wird. Ziel war es, zu untersuchen, inwiefern das in den Beratungsansätzen empfohlene Verhalten auf die Beratung im schulischen Kontext übertragen werden kann, da sich diese Ansätze aus therapeutischen Strömungen entwickelt haben. So wurde die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Erteilen von Ratschlägen, das Bagatellisieren, das Paraphrasieren, das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, das öffnende und kraftgebende Fragen sowie das zirkuläre Fragen in Beratungsgesprächen zu Verhaltensauffälligkeiten und

persönlichen Krisen aufgezeigt. Im Folgenden werden die zentralsten Ergebnisse der Forschung vorgestellt.

Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Beratung in der Schule von verschiedenen Beratungsansätzen Nutzen ziehen sollte. Sowohl eine zirkuläre Sicht auf Problemsituationen als auch ein einfühlsames Verstehen haben sich im Beratungsfeld Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als relevant erwiesen. Dies bestätigt die Aussage von Schnebel (2017), dass aufgrund der vielfältigen Themen, Situationen und beteiligten Personen im schulischen Kontext Komponenten aus verschiedenen Beratungsansätzen kombiniert werden sollen. Dabei wurden bestimmte Techniken wie das zirkuläre Fragen und das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte besser bewertet wurden als das Paraphrasieren und das öffnende, kraftgebende Fragen. Zudem wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler das Beratungsverhalten der Lehrperson sehr differenziert beurteilen. Eine Technik kann je nach ihrer Umsetzung, dem Kontext, dem Entwicklungsstand und den verfügbaren Ressourcen des Kindes unterschiedliche Auswirkungen haben und mehr oder weniger vorteilhaft sein. Es gilt zu erwähnen, dass selbst von der am schlechtesten bewerteten Technik, dem Paraphrasieren, nicht grundsätzlich abzuraten ist. Insgesamt lässt sich mit den Worten von Rogers zusammenfassen, dass Beratung personenzentriert erfolgen muss. Menschen sind nicht identisch und benötigen daher unterschiedliche Therapiebeziehungsweise Beratungsangebote (Sachse, 2001). Die Fähigkeit der Lehrperson, die individuelle Situation des Kindes wahrzunehmen und ihr eigenes Handeln zu reflektieren und flexibel anzupassen, ist von entscheidender Bedeutung. Je nach Entwicklungsstand des Kindes und der jeweiligen Problemsituation sind unterschiedliche Herangehensweisen vorzuziehen. Wie in allen Bereichen der Schule ist auch in der Beratung Differenzierung gefragt. Sowohl der theoretische Teil dieser Arbeit als auch die differenzierte Interpretation der Ergebnisse legen Informationen und Erkenntnisse offen, die die beratenden Lehrpersonen bei der Wahl des Vorgehens unterstützen sollen.

Ein bestimmtes Beratungsverhalten, das in jeder Situation erfolgversprechend ist, gibt es nicht. Auch das in der Literatur kritisierte Beratungsverhalten wurde von den Schülerinnen und Schüler deutlich positiver bewertet, als aufgrund der Theorie zu vermuten war. Dennoch sollten bestimmte Verhaltensweisen tendenziell mehr und andere tendenziell weniger praktiziert werden. Beratungsansätze bieten Orientierung und zeigen, woraus eine erfolgreiche Gesprächsführung besteht. Der Rekurs auf therapeutische Techniken unterstützt die Lehrperson dabei, professionell zu beraten (Schnebel, 2017). Weiterhin soll Beratung in der Schule einen aktiven Lernprozess bei den Schülerinnen und Schülern auslösen und deren Eigenverantwortung und Selbstbestimmung

stärken (Schnebel, 2017). Ratschläge zu erteilen und negative Gefühle zu bagatellisieren sollte aufgrund der in der Theorie erwähnten negativen Auswirkungen und Gefahren einen geringeren Stellenwert in den Beratungsgesprächen einnehmen. Wiederum wurde bei der Ergebnisdiskussion deutlich, dass das Bagatellisieren unter gewissen Umständen durchaus sinnvoll sein kann, genauso wie es gelegentlich legitim ist, den Kindern Anregungen oder Vorschläge zu geben, wie sie mit einer schwierigen Situation umgehen können.

Da das starke Verlangen der befragten Schülerinnen und Schüler nach fertigen Ratschlägen nicht im gewünschten Ausmass befriedigt werden kann, ist es wichtig, die gegenseitigen Erwartungen frühzeitig offenzulegen und zu begründen. Das Kind muss verstehen, dass selbst entwickelte Lösungen einen höheren Mehrwert haben. Dennoch ist es möglich, dem Wunsch nach konkreterer Hilfe nachzukommen, indem gemeinsam Lösungsvorschläge gesammelt werden, die anschliessend bewertet und reflektiert werden. So wird trotz der „eher lenkenden Vorgehensweisen“ (Biermann-Ratjen et al., 1979, S. 145, zitiert nach Sander & Ziebertz, 2021, S. 25) das Ziel der professionellen Beratung, „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Krause, 2003, S. 24) zu gewähren, angestrebt.

8. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., & Penn, P. (1988). *Familientherapie—Systemtherapie: Das Mailänder Modell: Theorie, Praxis und Konversationen* (Bd. 4). modernes lernen.
- Brunner, E. J. (2004). Systemische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 655–661). dgvt.
- Crisand, E., & Crisand, M. (2000). *Psychologie der Gesprächsführung* (7. Aufl., Bd. 11). Sauer-Verlag.
- Daum, M. M., & Gampe, A. (2016). Die Rolle von Vorbildern in der sozial-kognitiven Entwicklung. *P&E*, 42(1), 10–13.
https://www.skjp.ch/fileadmin/PDF_Word/PuE/PuE_2016_1.pdf
- Dornes, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. *Forum der Psychoanalyse*, 20(2), 175–199. <https://doi.org/10.1007/s00451-004-0195-4>
- Dudenredaktion. (o. D.). Beratung. In *Duden online*.
<https://www.duden.de/node/20548/revision/553484>
- Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2004). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 1 Disziplinen und Zugänge* (S. 33–44). dgvt.
- Gerl, W. (1989). Fragen in der klientenzentrierten Kommunikation. *GwG-Zeitschrift*, 76(9), 345–347.
- Gerl, W. (1993). Fragen in der klientenzentrierten Kommunikation II. *GwG-Zeitschrift*, 91(10), 29–36.
- Gerl, W. (1996). Fragen in der klientenzentrierten Kommunikation III – Zirkuläre Fragen. *GwG-Zeitschrift*, 101(3), 37–41.

- Gordon, T. (1976). *Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind* (7. Aufl.). Hoffmann und Campe.
- Gordon, T. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (18. Aufl.). Heyne.
- Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Hock, M., & Kohlmann, C.-W. (2021). Vermeidung, kognitive. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/vermeidung-kognitive>
- Holodynski, M., Hermann, S., & Kromm, H. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 64(4), 196–207.
<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000174>
- Kohlberg, L. (2017). *Die Psychologie der Moralentwicklung* (W. Althof, Hrsg.; 8. Aufl.). Suhrkamp.
- Kolb, R. (2014). Gesprächsführung. In S. Bachmair, J. Faber, C. Hennig, R. Kolb, & W. Willig (Hrsg.), *Beraten will gelernt sein: Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (11. Aufl., S. 16–84). Beltz.
- Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr, & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung: Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Schöningh.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen: Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11–37). Klinkhardt.

- Meyer, R. (2015). *Moralentwicklung: Das Stufenkonzept nach Kohlberg*.
<https://arbowis.ch/images/downloads/soft-skills-foerdern/Moralentwicklung.pdf>
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung: Systemisch denken und systemisch beraten* (2. Aufl., Bd. 14). Kohlhammer.
- Retzlaff, R. (2010). *Spiel-Räume: Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen* (4. Aufl.). Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1979). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (3. Aufl.). Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1983). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (W. M. Pfeiffer, Hrsg.). Fischer Taschenbuch.
- Rogers, C. R. (2020). *Die nicht-direktive Beratung* (16. Aufl.). Fischer Taschenbuch.
- Sachse, R. (2001). *Kritik der „klassischen“ Gesprächspsychotherapie*. https://www.ipp-bochum.de/downloads/4_kritikpunkte-der-klassischen-gpt.pdf
- Sachse, R. (2003). *Klärungsorientierte Psychotherapie*. Hogrefe.
- Sander, K., & Ziebertz, T. (2021). *Personenzentrierte Beratung: Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (9. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl., Bd. 20). Beltz.
- Schwarzer, C., & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59(2), 139–151.
- Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (1999). *Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Juventa.

- Stangl, W. (2022). Bagatellisierung. In *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
<https://lexikon.stangl.eu/18788/bagatellisierung>
- Straumann, U. E. (2004). Klientenzentrierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 641–654). dgvt.
- Tausch, R. (1968). *Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Tausch, R., & Tausch, A. M. (1979). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (9. Aufl.). Hogrefe.
- Tücke, M. (1999). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer* (Bd. 6). Lit.
- Varga Hell, S. (2016). Vorbilder von Kindern und Jugendlichen: Eine kurze Umfrage. *P&E*, 42(1), 24. https://www.skjp.ch/fileadmin/PDF_Word/PuE/PuE_2016_1.pdf
- Vossler, A. (2000). Als Indexpatient ins therapeutische Abseits? – Kinder in der systemischen Familientherapie und -beratung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49(6), 435–449.
- Wagner, R. F. (2004). Integrative Beratungsansätze. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung: Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 663–674). dgvt.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (14. Aufl.). Beltz Juventa.
- Weinberger, S., & Lindner, H. (2011). *Personzentrierte Beratung* (Bd. 15). Kohlhammer.

9. Anhang

9.1 Selbstständigkeitserklärung

Haute Ecole pédagogique Fribourg Pädagogische Hochschule Freiburg			
Selbstständigkeitserklärung			
<p>„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.</p>			
<p>Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note F bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte.“</p>			
Freiburg, 04.04.2022			
Ort, Datum	Unterschrift		
	Unterschrift		
01/09/2016 (LLE/FIN)			
Seite 1 von 1			
Haute Ecole pédagogique info@hepfr.ch www.hepfr.ch	Rue de Morat 36 CH-1700 Fribourg Tél. +41 (0)25 305 71 11	Pädagogische Hochschule info@phfr.ch www.phfr.ch	Murtengasse 36 CH-1700 Freiburg Tel. +41 (0)25 305 71 11

9.2 Fragebogen

Liebe Schülerin, Lieber Schüler!

Ich bin Studentin an der pädagogischen Hochschule in Freiburg und brauche deine Hilfe für meine Abschlussarbeit zum Thema „Beratung von Schülerinnen und Schülern“.

Im Folgenden findest du verschiedene **Ausschnitte aus Beratungsgesprächen** zwischen einer Schülerin oder einem Schüler und einer Lehrperson. Lies bitte jeweils einen Gesprächsausschnitt durch und **bewerte die sechs verschiedenen Reaktionen der Lehrperson**. Es handelt sich hierbei nie um die volle Reaktion der Lehrperson, sondern nur um die erste Aussage. Versuche dich dabei in die Situation der Schülerin oder des Schülers hineinzuversetzen.

Du kannst die jeweiligen Reaktionen mit „sehr schlecht“, „schlecht“, „etwas schlecht“, „etwas gut“, „gut“ und „sehr gut“ bewerten. Achte darauf, dass du pro Reaktion nur ein Kreuz setzt. **Wenn du fertig bist, überprüfe noch einmal, ob du wirklich jede Reaktion bewertet hast.**

Versuche, so schnell wie möglich zu antworten und denke daran, dass es keine richtige oder falsche Antwort gibt.

Die Befragung ist „geheim“. Schreibe deinen Namen **nicht** auf das Blatt.

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Beispiel

Nr.1: Ich wollte gestern mit meinen Freunden auf dem Pausenhof Fangen spielen. Das machte mir jedoch schnell keinen Spass mehr, weil alle nur hinter mir her waren. Ich wollte, dass sie aufhörten mir nachzujagen und deswegen fing ich an mich zu wehren und sie wegzustossen.

1.1 Du warst überwältigt und fühltest dich in die Enge gerieben.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.2 Du wusstest nicht, wie du aus der Situation herauskommst und hast unüberlegt gehandelt.

<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.3 Was geht in dir vor, wenn du merkst, dass alle nur dir hinterherlaufen?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Der/die Schüler*in erklärt der Lehrperson seine/ihre Situation.

verschiedene Reaktionen der Lehrperson

Nr.1: Ich wollte gestern mit meinen Freunden auf dem Pausenhof Fangen spielen. Das machte mir jedoch schnell keinen Spass mehr, weil alle nur hinter mir her waren. Ich wollte, dass sie aufhörten mir nachzujagen und deswegen fing ich an mich zu wehren und sie wegzustossen.

1.1 Du warst überwältigt und fühltest dich in die Enge getrieben.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.2 Du wusstest nicht, wie du aus der Situation herauskommst und hast unüberlegt gehandelt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.3 Was geht in dir vor, wenn du merkst, dass alle nur dir hinterherlaufen?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.4 Was glaubst du, geht in den anderen vor, wenn du sie so wegstösst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.5 Anstatt die anderen wegzustossen, könntest du ihnen erklären, wie du dich fühlst, wenn sie nur dir hinterherlaufen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

1.6 Nimm das nicht so schwer. Sie haben es sicherlich nicht mit Absicht gemacht.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.2: Ich mag es gar nicht am Freitagnachmittag in die Schule zu kommen. Die Lehrerin lässt uns immer in der letzten Schulstunde spielen. Es kommt mir vor, als würden sich alle super miteinander verstehen und Spass haben. Nur ich weiss nicht, mit wem ich spielen oder was ich machen soll. Meistens lese ich dann einfach ein Buch.

2.1 Die Situation überfordert dich und du bist besorgt, weil es dir so schwer fällt dazuzugehören.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

2.2 Du ziehst dich zurück, weil du nicht weisst, wo du hingehörst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

2.3 Was sagt dir deine Stimme im Kopf, wenn du dort allein sitzt und die anderen gemeinsam spielen siehst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

2.4 Was glaubst du, würden die anderen sagen, wenn du dich ihnen beim Spielen zugesellen würdest?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

2.5 Du könntest versuchen, dich jemandem anzuvertrauen und ihm zu erklären was du fühlst. Vielleicht wärst du weniger überfordert, wenn du jemanden hast, der weiss, was in dir vor geht.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

2.6 Mit der Zeit wird es dir sicherlich einfacher fallen mit den anderen zu spielen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.3: Seitdem meine Eltern sich getrennt haben und mein Vater ausgezogen ist, muss ich jedes Wochenende zwei Stunden Autofahrt auf mich nehmen, um ihn zu besuchen. So kann ich meine Freunde weniger sehen, weil ich nicht zu Hause bin. Dazu kommt noch, dass ich nicht so gerne dort bin, weil wir nie etwas Aufregendes unternehmen.

3.1 Du fühlst dich von der Situation belastet und bist enttäuscht, dass dein Vater sich nicht die gleiche Mühe gibt wie du.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

3.2 Deiner Meinung nach musst du sehr viel Aufwand auf dich nehmen, damit du deinen Vater sehen kannst, ohne dass es sich für dich richtig lohnt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

3.3 Was geht in dir vor, wenn du über das Wochenende bei deinem Vater nachdenkst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

3.4 Was glaubst du, geht in deinem Vater vor, wenn du am Wochenende zu ihm kommst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

3.5 Du könntest deinem Vater deine Gedanken mitteilen. Gemeinsam könntet ihr eine Lösung oder ein Kompromiss finden, wie zum Beispiel, dass ihr im Voraus eine aufregende Aktivität fürs Wochenende plant.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

3.6 Du bist bestimmt trotzdem froh, dass du deinen Vater noch regelmässig siehst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.4: In meiner neuen Klasse habe ich das Gefühl, dass mich niemand so richtig mag. Sie beachten mich kaum und wollen nicht richtig mit mir reden. Ich weiss überhaupt nicht warum. Ich bin erst seit 2 Wochen hier, sie kennen mich doch kaum. In meiner alten Klasse hatte ich keine Schwierigkeiten Freunde zu finden, doch hier gelingt es mir irgendwie nicht.

4.1 Es bedrückt dich, dass deine neuen Mitschüler dir das Gefühl geben, dich nicht zu mögen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

4.2 Du denkst stark darüber nach, warum du von deinen Mitschülern so abgelehnt wirst, da es in deinen Augen keinen Grund dafür gibt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

4.3 Was geht in dir vor, wenn du das Gefühl hast, dass dich niemand so richtig mag?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

4.4 Wenn deine Mitschüler jetzt hier wären und uns zuhören könnten, was glaubst du, würden sie zu dem Ganzen sagen?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

4.5 Du könntest dir und den anderen noch mehr Zeit geben, euch kennenzulernen und versuchen auf sie zuzugehen. Wahrscheinlich kannst du dann erkennen, dass sie dich gar nicht so zurückweisen, wie es dir im Moment vorkommt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

4.6 Nimm das nicht so persönlich. Wenn sie dich erst mal richtig kennenlernen, werden sie ihre Meinung schon noch ändern.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.5: Ich werde bei der Lernkontrolle sicherlich nicht gut abschneiden. Bereits bevor es losgeht, bekomme ich immer Angst. Alles was ich gelernt habe, scheint von einem Moment auf den anderen zu verschwinden. Ich kann nur noch an die Reaktion meiner Eltern denken. Sie werden dann wieder böse, wenn ich ihnen sage, dass es nicht gut gelaufen ist.

5.1 Du hast Angst zu versagen und fühlst dich von deinen Eltern unter Druck gesetzt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

5.2 Du hast wenig Vertrauen in dich selbst und gehst davon aus, dass du nicht den Erwartungen deiner Eltern gerecht wirst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

5.3 Welche Gedanken gehen dir vor Beginn der Lernkontrolle durch den Kopf?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

5.4 Was vermutest du, dass deine Eltern sagen würden, wenn du ihnen erklärst, dass du dich von ihnen unter Druck gesetzt fühlst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

5.5 Du könntest deinen Eltern erklären, dass du dich von ihnen unter Druck gesetzt fühlst. Um dich vor der Lernkontrolle zu entspannen, könntest du verschiedene Atemübungen machen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

5.6 Du wirst sicherlich besser abschneiden, als du denkst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.6: In letzter Zeit fühle ich mich nicht so gut. Ich wollte mit meinen Eltern sprechen. Sie kommen jedoch jeden Tag so spät von der Arbeit nach Hause und dann sehe ich auch keinen Sinn darin, meine Probleme mit ihnen zu teilen. Damals habe ich noch öfters mit ihnen über meine Probleme geredet. Mittlerweile fragen sie nicht mehr so viel nach.

6.1 Du fühlst dich einsam und mit deinen Problemen allein gelassen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

6.2 Du glaubst, dass deine Eltern am Ende des Tages keine Zeit mehr für dich übrighaben und du sie mit deinen Problemen belastest.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

6.3 Was fühlst du am Ende des Tages, wenn du allein mit deinen Gedanken im Bett liegst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

6.4 Was glaubst du, würden deine Eltern dazu sagen, wenn sie wüssten, dass es dir nicht gut geht?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

6.5 Vielleicht haben deine Eltern am Wochenende besser Zeit. Du könntest versuchen in einem ruhigen Moment auf sie zuzugehen und ihnen deine Gefühle zu erklären.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

6.6 Kopf hoch, ich bin mir sicher, dass deine Eltern sich sorgen würden, wenn sie wüssten, dass es dir nicht gut geht.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.7: Es fällt mir schwer, mich über etwas zu freuen. Am meisten fällt es mir bei meinen Freunden auf. Immer wenn wir in die Pause gehen und alle laut raus stürmen, um zu spielen, dann frage ich mich nur: Warum sind alle so ausser sich vor Freude? Mich begeistern ihre Spiele nicht so...

7.1 Es beunruhigt dich, dass du ihre Freude nicht teilen kannst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

7.2 Es fällt dir schwer die gleiche Freude wie deine Freunde zu empfinden und deswegen fragst du dich, ob es an dir liegt, oder ob etwas nicht mit dir stimmt.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

7.3 Was geht in dir vor, wenn du bemerkst, dass du dich nicht darüber freuen kannst?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

7.4 Was vermutest du, bereitet den anderen beim Spielen diese Freude?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

7.5 Du könntest dir ein lustiges Spiel überlegen, was dir Freude bereitet und es nächstes Mal während der Pause deinen Freunden vorschlagen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

7.6 Mach dir doch keine Sorgen. Mit der Zeit findest du auch bestimmt wieder mehr Spass am Spielen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.8: Ich muss während des Unterrichts ständig mit den Tränen kämpfen, weil meine Oma vor Kurzem verstorben ist. Ich vermisse sie so sehr. Ich weiss nicht, was ich tun soll. Ich möchte nicht die ganze Zeit vor meiner Klasse weinen. Was sollen die andern denken, wenn sie mich so sehen...

8.1 Du bist zutiefst von dem Tod deiner Oma betroffen und es ist dir unangenehm, deine Trauer öffentlich zu zeigen.					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

8.2 Du weisst nicht, wie du mit deiner Trauer während der Schulzeit umgehen sollst und glaubst, dass deine Mitschüler deine Situation nicht verstehen.					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

8.3 Was geht in dir vor, wenn du im Unterricht sitzt und du an den Tod deiner Oma denken musst?					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

8.4 Was glaubst du, geht in den Köpfen der anderen vor, wenn sie sehen, wie du weinst?					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

8.5 Wir könnten dir einen Platz suchen, wo du dich zurückziehen kannst und wo du ungestört bist.					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

8.6 Es ist doch gar nicht schlimm, wenn du während des Unterrichts weinen musst.					
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.9: Letztes Schuljahr hat Lena immer mit mir gespielt. Nun ist sie nur noch bei Max. Ich verstehe gar nicht warum. Sie ist das Gegenteil von ihm. Er ist so langweilig und redet fast nichts. Er kann froh sein, dass überhaupt jemand etwas mit ihm zu tun haben möchte.

9.1 Du bist etwas eifersüchtig, dass Lena nicht mit dir, sondern mit Max spielen möchte.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

9.2 Du glaubst, dass du ein besserer Spielpartner für Lena bist als Max.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

9.3 Was empfindest du, wenn du siehst, dass Lena mit Max spielt?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

9.4 Was glaubst du, denkt Max, wenn er solche Aussagen von dir hören würde?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

9.5 Du könntest doch mal versuchen auf Max zuzugehen und ihn besser kennenzulernen. Vielleicht merkst du, dass du dich in ihm getäuscht hast und ihr könnt gemeinsam spielen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

9.6 Nimm es nicht so tragisch, dass Lena viel Zeit mit Max verbringt. Du hast ja noch andere Freunde, mit denen du spielen kannst.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Nr.10: Es kommt mir vor, als würden Andrea und Lea über mich reden. Sie machen sich sicher über mich lustig, weil ich gestern etwas müde und schlecht gelaunt war. Einige dumme oder unwahre Bemerkungen glaube ich schon gehört zu haben.

10.1 Es macht dich wütend, wenn du daran denkst, dass Andrea und Lea schlecht über dich reden.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

10.2 Du glaubst, dass Andrea und Lea keine wahren Freundinnen sind.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

10.3 Was fühlst du, wenn du glaubst mitzubekommen, dass Andrea und Lea über dich reden?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

10.4 Was glaubst du, denken Andrea und Lea, wenn sie merken, dass du schlecht gelaunt bist?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

10.5 Du könntest versuchen das Gerede von anderen nicht zu ernst zu nehmen oder vielleicht sie darauf anzusprechen.

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

10.6 Sie haben bestimmt über etwas anderes geredet oder es nicht wirklich böse gemeint. Kopf hoch!

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
Sehr schlecht	Schlecht	Etwas schlecht	Etwas gut	Gut	Sehr gut

Fragen zu dir.

11. Wie alt bist du?

_____ Jahre

12. Welches Geschlecht hast du?

☐

Weiblich

☐

Männlich

☐

Sonstiges

9.3 Elternbrief

Freiburg, 19.12.2021

Liebe Eltern,

Mein Name ist Liz Swaller und ich bin Studentin im 3. Ausbildungsjahr an der pädagogischen Hochschule in Freiburg.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit zum Thema „Beratung von Schüler und Schülerinnen“ wollte ich anhand eines Fragebogens die subjektive Sichtweise Ihres Kindes erheben. Im Fragebogen werden 10 Beratungssituationen vorgegeben. Die Schüler und Schülerinnen lesen als Erstes die Aussagen des/der Ratsuchenden und werden anschliessend aufgefordert, die verschiedenen Reaktionen der Lehrperson anhand einer Skala zu bewerten.

_____ haben mir erlaubt, die Daten in der Klasse Ihres Kindes zu erheben. Infolgedessen möchte ich Sie um Erlaubnis bitten, den Fragebogen mit Ihrem Kind durchführen zu können. Die Befragung erfolgt anonym und die Daten werden ausschliesslich für meine Bachelorarbeit verwendet.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mir Ihr Einverständnis geben würden.

Somit bitte ich Sie, das unten stehende Formular auszufüllen und wieder abzugeben.

Bei Fragen oder Unklarheiten dürfen Sie sich gerne bei mir melden.

Mit freundlichen Grüssen
Liz Swaller
Liz.Swallier@studentfr.ch

Ich, _____ Mutter/Vater/Erziehungsberechtigte*r von meinem/meiner
Sohn/Tochter _____

- ☐ bin einverstanden,
☐ bin nicht einverstanden,

dass mein/meine Sohn/Tochter an der Befragung teilnimmt.

Unterschrift

Datum