



DIE BERATENDE ROLLE EINES SCHULPÄDAGOGEN: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND ANSÄTZEⁱ

Stella Magovac¹,
Vanessa Eckhard¹,
Mirko Lukaš¹,
Mirela Müller²ⁱⁱ

¹Philosophische Fakultät,
Universität in Osijek,
Osijek, Croatia

²Philosophische Fakultät,
Universität in Split,
Split, Croatia

Einleitung:

In der Arbeit wird die Auswirkung eines Schulpädagogen im Beratungssegment untersucht. Diese Arbeit ist gleichzeitig auch eine Übersicht, Darstellung und Analyse aktueller ausgewählter Literatur und darin enthaltener Begleitliteratur und Forschungen. Es wurde dargestellt, was die Beratungsarbeit eigentlich ist und welche Rolle der Schulpädagoge, als ein Teil davon, spielt. Für diese Arbeit wurde die verfügbare pädagogische Literatur, mit dem Thema der Beratungsarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen an Grund- und weiterführenden Schulen recherchiert und analysiert. Es wurden insgesamt siebzehn Literatureinheiten analysiert, davon vier Bücher, fünf Thesen und acht Artikel, um das Beratungsfeld der Schulpädagogik endgültig zu etablieren. Die Analyse der genannten Literaturquellen erfolgte anhand einer Recherche verfügbarer Quellen, die in einem umfassenden Werk integriert wurden. Der Beitrag analysiert und beschreibt die beratende Rolle eines Schulpädagogen und die an der Beratung beteiligten Hauptfächerverfahren. Die wichtigen Kompetenzen und Qualitäten, die ein Schulpädagoge haben sollte, werden hervorgehoben und näher beschrieben. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den bestehenden Herausforderungen der Schulberatung eines Schulpädagogen. Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, die Dynamik und Charakteristika der Beratungsarbeit eines Schulpädagogen aufzuzeigen. Die Arbeit umfasst eine Überprüfung und Analyse des Inhalts ausgewählter Literatureinheiten, die die beratende Rolle eines Schulpädagogen erfassen und erläutern.

ⁱ THE ADVISORY ROLE OF A SCHOOL EDUCATOR: THEORETICAL FOUNDATIONS AND APPROACHES

ⁱⁱ Correspondence: email stella.magovac77@gmail.com, vanessa.eckhard30@gmail.com, mlukas@ffos.hr, mmuller@ffst.hr

Schlüsselwörter: Beratungsarbeit, Schulpädagoge, beratende Rolle, Beratung, Kompetenzen, Herausforderungen

Abstract:

The work examines the impact of a school teacher in the counseling segment. This work is also an overview, presentation and analysis of current selected literature and the accompanying literature and research contained therein. It was presented what the counseling work actually is and what role the school teacher plays as a part of it. For this work, the available pedagogical literature was researched and analyzed with the topic of counseling work by educators at primary and secondary schools. A total of seventeen literature units were analyzed, four of which were books, five theses and eight articles, in order to definitively establish the counseling field of school pedagogy. The analysis of the literature sources mentioned was based on research of available sources, which were integrated into a comprehensive work. The paper analyzes and describes the advisory role of a school educator and the core subject processes involved in the advisory. The important competences and qualities that a school educator should have are highlighted and described in more detail. Another focus is on the existing challenges of school counseling by a school teacher. The main goal of this work is to show the dynamics and characteristics of the counseling work of a school educator. The work includes a review and analysis of the content of selected literature units that capture and explain the advisory role of a school educator.

Keywords: counseling work, school educator, counseling role, counseling, competencies, challenges

1. Introduction

Ein Pädagoge ist einer der wichtigsten Subjekte jeder Bildungseinrichtung und er selbst impliziert eine äußerst komplexe Rolle. Der Schulpädagoge hat dabei die Rolle eines beratenden Mitarbeiters, der häufig keine zusätzliche Unterstützung durch andere Fachleute hat, sondern die gesamte Beratungstätigkeit richtet sich ausschließlich an seine Tätigkeit. Qualitativ hochwertige Beratungsarbeit erfordert ein starkes Engagement und eine Konstanz zum Thema der Verbesserung der pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen. Es ist unabdingbar, dass der Pädagoge seine eigene beratende Rolle in Bezug auf verschiedene Themen interpretiert, so dass die Beratungsverhältnisse zwischen Pädagogen mit Schülern, Lehrern und Eltern sichtbar werden. Die umfassende Beratung ist ein äußerst komplexer Bereich, der ein besonderes Niveau, Organisation und größere Aufmerksamkeit für systematischerer Forschungen erfordert. Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist die beratende Rolle der Berufsfachpädagogen in den Schulen. Das Ziel ist es, die Dynamik und Charakteristika durch die Sicht der verfügbaren neueren Literaturquellen über die beratende Tätigkeit der Schulpädagogen darzustellen. Einige der wichtigsten Forschungsaufgaben aus dem erklärten Ziel sind: 1) Definieren, was unter Schulberatungsarbeit zu verstehen ist; 2) die Rolle des

Schulpädagogen in der Beratungsarbeit darzustellen; 3) die Beziehung zu Schlüsselfächer, mit denen der Pädagoge beratend zusammenarbeitet, zu erkennen und zu beschreiben; 4) die möglichen Formen der Beratungstätigkeit zu beachten; 5) die Phasen der Beratungsarbeit hervorzuheben; 6) die Formen und Methoden schulpädagogischer Arbeit aufzuzählen; 7) die Eigenschaften und notwendigen Kompetenzen für die Gesamt- und Beratungsarbeit wichtigen Schulpädagogen hervorzuheben; 8) die Herausforderungen, mit denen sich ein Pädagoge in der Beratungsarbeit begegnet, zu betonen; 9) mögliche Änderungen in der beratenden Tätigkeit eines Schulpädagogen zu zeigen und 10) sich noch einmal die Ergebnisse der Forschungen und die verfügbare Literatur zum Thema Beratungsarbeit von Schulpädagoginnen und Schulpädagogen anzuschauen.

Die analysierte Frage bezog sich auf die beratende Rolle der Schulpädagogen mit einem begleitenden Rückblick auf mögliche Herausforderungen und Veränderungen in der Beratungsarbeit. Der Ausgangspunkt und die Entwicklung der Arbeit selbst wurden von Überlegungen darüber inspiriert, was die beratende Funktion eines Schulpädagogen alles ausmachen würde. Beim Sammeln der verfügbaren Literatur zum Thema Beratungsarbeit fällt das reduzierte Auftreten derselben auf und gleichzeitig reizten diese Erkenntnisse zum Schreiben an. Auch gelegentliche Literaturrecherchen als Rückgrat dieser Arbeit wurden in einem sehr kleinen Teil der Recherche selbst für das oben genannte Thema der beratenden Rolle/Arbeit eines Schulpädagogen, bzw. einer Schulpädagogin beobachtet. Unter den analysierten Quellen befanden sich Diplomarbeiten, die als hervorragende Ausgangspunkte galten, als auch Gedanken für zukünftige möglicherweise größere, umfassendere und relevantere Forschung und die beratende Tätigkeit eines Schulpädagogen. Für die Zwecke dieser Recherche und um einen Qualitätsüberblick über das Ganze, bzw. über die Beratungstätigkeit eines Schulpädagogen zu erhalten, wurden folgende Inhalte analysiert und ausgewählt, d. h. verfügbare Literaturquellen: vier Bücher: Giron (1988) „Schullehrer und Innovationen“, Jurić (1988) „Methodik der Arbeit eines Schulpädagogen“, Resman (2000) „Beratungsarbeit im Kindergarten und in der Schule“ und Staničić und Resman (2020) „Educator in Kindergarten, School and Home“, fünf Diplomarbeiten (Titel finden Sie im Literaturverzeichnis) folgender Autoren: Matek (2015), Sabo (2016), Budić (2017), Miklec (2020) und Brnas (2021), sowie acht veröffentlichte Artikel, die im Internet verfügbar sind, deren Autoren die folgenden sind: Šnidarić (2009), Lukaš und Gazibara (2010), Fajdetic und Šnidarić (2014), Pažin und Ilakovac (2015), Vrcelj (2016), Vuković (2019), Relja (2020) und auch Relja (2021). Alle Titel, sowie die Diplomarbeiten, sind im Literaturverzeichnis zu finden. Die Ursache für spürbar schwächere Literaturverfügbarkeit zum Thema Schulberatungsarbeit von Pädagogen zu finden sind genau diese vereinzelt literarischen Vorlagen, die bearbeitet worden. Aber genau das ermöglicht die Liste für einige zukünftige umfassendere Betrachtungen und Systematisierungen zu vervollständigen. Also beziehen sich die insgesamt analysierte Anzahl/Stichprobe auf siebzehn Literatureinheiten aus dem Bereich, die im Zusammenhang mit der Beratungsarbeit des Schulpädagogen stehen. Auch die hervorgehobene Literaturliste stellt die Stichprobe der Recherche selbst dar und können

(zum Zeitpunkt der Recherche) als zutreffend markiert werden, weil sie alle aufgeführten Literatureinheiten in einigen oder allen enthaltenen Segmenten sich auf die beratende Tätigkeit des Pädagogen oder seine allgemeine Rolle beziehen. Daran schließt sich eine ausführlichere Beschreibung der Pädagogik im Zusammenhang mit der Beratungsarbeit mit verschiedenen Einrichtungen, die durch verschiedene Forschungsergebnisse unterstützt wird. Außerdem werden die Formen und Methoden der schulpädagogischen Arbeit kurz betont, wie auch die notwendigen Kompetenzen und aktuelle Herausforderungen in der Beratungstätigkeit. Der letzte Teil der Arbeit ist die Analyse, die die Erkenntnisse über das Auftreten von Veränderungen im Bereich der pädagogischen Beratungsarbeit zusammenfasst und die gesamte Arbeit mit einer Überprüfung der präsentierten Inhalte, einer Bewertung der Erfüllung Hauptforschungsaufgaben und mögliche Überlegungen zur zukünftigen Forschung Themen vereinigt.

2. Die Überblicksanalyse von Befunden aus der ausgewählten Literatureinheiten: Beratungstätigkeiten und Beratungsdienstleistung

„Beratung ist kein eindeutiger Begriff“ (Resman, 2000: 95) und im allgemeinen Sinne würde das bedeuten, Hilfe anzubieten. Wer „berät“, sollte über das nötige Wissen verfügen, um beraten zu können, um die gewünschte Reaktion auf eine Person, die Hilfe sucht, zu haben (Resman, 2000). Dryden (1993: 4; Resman, 2000:96) definiert Beratung folgenderweise: „Beratung ist eine gut gestaltete und geplante Planungstätigkeit. Sie wird von einer Person durchgeführt, die speziell für solche Arbeiten ausgebildet ist. Es ist ein Mensch, der zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort für Benutzer (Personen) geöffnet ist, die seine spezifische Hilfe brauchen“ (Dryden, 1993: 4; Resman, 2000: 96). Beratung ist auch eine unvermeidliche Praxis im Schulsystem, aber die Praxis selbst variiert von System zu System. Schulsysteme können auf Merkmalen basiert sein, in dem die Beratung in zwei Arten unterteilt werden kann: "a) Beratung auf der Grundlage eines vorgeschriebenen Programms, und das Ziel, dieses Programm zu erreichen, b) die Beratung von Kindern und Jugendlichen, wo sie den Ausgangspunkt bilden, der im Zusammenhang mit den Entwicklungsmerkmalen (Reife, Fähigkeiten) der Kinder steht. Das Ziel ist seine Schule, Beruf und Erfolg im Leben (Selbstverwirklichung)“ (Resman, 2000: 23). Also, laut Resman fällt das im Wesentlichen auf zwei Hauptbereiche der Beratung durch Schulsysteme, und sie gehen von derjenigen aus, die durch das Programm den Grundstein legt und das Ziel erreicht, und auf der anderen Seite von ihnen beraten wird, die sich auf die Eigenschaften und die individuellen Sichtweisen von jedem einzelnen Kind konzentrieren. Mandić (1986: 18; Budić, 2017: 14) behauptet, dass „Beratungsarbeit zu der Ausbildung junger Menschen beiträgt. Das heißt frei zu entscheiden, Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung, wie auch die daraus entstehenden Folgen zu übernehmen. Dass dies einen Beitrag leistet, steht außer Frage in Verbindung mit der Unabhängigkeit, Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und Selbstverwirklichung der Persönlichkeit.“Beratungstätigkeiten lassen sich hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes in

externe und interne unterteilen. Externe Beratungstätigkeit „wird von staatlichen Bildungseinrichtungen realisiert“ (Resman, 2000: 27) und ist richtungsweisend mit dem Charakter einer Person verbunden. Externe Beratungsleistungen sind „grundsätzlicher und allgemeiner“ (Resman, 2000:27). Auf der anderen Seite manifestieren sich interne Beratungstätigkeiten partizipativ und gehen von „schulischen Situationen und Problemen“ aus, die im Mittelpunkt der Arbeit stehen und deshalb auch mehr darauf ausgerichtet sind, Hilfe als instruktive Arbeit zu leisten“ (Resman, 2000: 27). Corey (2004; Sabo, 2016) unterscheidet den Beratungsprozess vom Begriff der Hilfe, weil er behauptet, dass Helfen ein viel umfassenderes Konzept ist, das mit mehr verschiedenen Aktivitäten verknüpft werden kann. Im Beratungsprozess sollte der Berater keine vorgefertigten Ratschläge geben, sondern dem Einzelnen einen Einblick in die bestehenden Optionen bei der Lösung bestimmter Herausforderungen geben. Für jeden Beratungsvertrauentyp ist das Vertrauen der Schlüssel und ohne dem ist es fast unmöglich, eine qualitativ hochwertige Beratung aufzubauen (Corey, 2004; Sabo, 2016). In einem Beratungsprozess sollte der Berater aus einer möglichst objektiveren Sicht auf die Schwierigkeiten und Situationen, mit denen sich ein Individuum begegnet, schauen (Hackney und Cormier, 2012; Saba, 2016). Ohne den wesentlichen Initiator und Träger wäre die Beratungsarbeit nicht möglich. Das ist gleich auch im schulischen Kontext, in dem sich der Beratungsdienst und dessen Existenz seit den 60er Jahren in Kroatien und Slowenien nachvollziehen lässt (Staničić und Resman, 2020).

Einer der wichtigsten Träger und Repräsentanten eines solchen Dienstes ist sicherlich der Schulpädagoge. Seit den 60er Jahren wird ein Pädagoge als eine Person für verschiedene Bildungs- und Unterrichtsfragen angesehen, was auch die Beratungsfunktion hineinbezieht. Im Laufe der Jahre hat sich die Beratung merklich verändert und sich aus der ursprünglichen Beratungsleistung auf viele weitere spezialisierte Experte erweitert (z.B. Defektologe, Sozialpädagoge...) (Staničić und Resman, 2020). Resman (2000) zählt einen Schulpädagogen und einen Psychologen in den Beratungsdienst ein. Außerdem betont er, dass der Dienst sich unter anderen auch auf einen Defektologen, einen Sozialpädagogen und Sozialarbeiter beziehen kann. Heutzutage stößt man oft auf Zweifel, wo eigentlich die Grenzen der Beratungstätigkeit nicht klar und deutlich festgestellt werden können. Darüber hinaus "ist es die Aufgabe der Beratungstätigkeit den Schülern durch eine beratende und direkte Unterstützung in ihrem Wachstum, Schule und Persönlichkeitsentwicklung und Interventionen im schulischen Umfeld zu helfen, indem es den Schülern die Möglichkeiten eröffnet, in der Gegenwart und in den sozialen Umständen einen produktiven Lebensstil zu führen, der von der Schule präsentiert wird“ (Resman, 2000: 79). Einer der prominentesten Beratungsaktivitäten und diejenige, mit der Beratung am häufigsten verbunden ist, ist die Beratungsarbeit mit den Schülern. Diese Arbeit geht von der Erkenntnis aus, dass es verschiedene Phasen der Entwicklung des Kindes, wie und wichtige Unterschiede und Besonderheiten jedes Einzelnen gibt (Resman, 2000). Schüler haben während ihrer Ausbildung ein großes Bedürfnis, einen Menschen zu haben, zu dem sie mit ihrem „Eintrag“ und mit ihren Schwierigkeiten kommen können (Resman, 2000), aber nicht jede Schulumgebung ist offen genug und enthält nicht die erforderlichen

Beratungskompetenzen, um die Freiheit zu haben, in den Beratungsprozess "einzusteigen". Außerdem besteht auch das Problem daran, dass meistens gesagt wird, es gebe zu viel Orientierung in der Schule zur „Verhaltens- und Handlungsleistung von Schülern“ (Pediček, 1974: 389-390; Resman, 2000: 100), während andererseits „innere, d. h. Entwicklungserfolge“ ignoriert werden (Pediček, 1974: 389-390; Resman, 2000: 100). Dryden (1993; Resman, 2000) weist darauf hin, dass mehr Fokus auf das Respektieren des Kindes als vollständige Person mit allen Persönlichkeiten daraufgelegt werden soll. Es ist oft so, dass man größere Aufmerksamkeit bei der Beratungsarbeit den „schwächeren“ Schülern gibt, wobei sie eigentlich bei allen Schülern gleichermaßen vertreten sein sollte, weil sie das Ziel hat, jeden Einzelnen zu fördern (Resman, 2000).

Heutzutage ist es somit möglich, beratungsorientierte Programme zu folgen, die sich auch mit den begabten Schülern beschäftigen, aber dennoch ist eine unzureichende Vertretung des Gleichen nicht erkennbar. Es ist oft so, dass sich Pädagogen von Lehrer bezüglich der Erstellung zusätzlicher und individueller Inhalte für die begabten Schüler beraten lassen. Außerdem ist es möglich, die Verbindung einiger Exzellenzzentren mit der Arbeit von Pädagogen herzustellen, um begabten Schülern bessere Chancen zu bieten, und zwar in außerschulischen Aktivitäten. Der Hinweis auf solche außerschulischen Tätigkeitsformen kann gleichermaßen als eine beratende Rolle des Pädagogen gegenüber dem begabten Schüler angesehen werden, wie auch gleich mit den Schülern mit Schwierigkeiten. Aber auch allgemein versucht ein Pädagoge Vorschläge für irgendeine Art von Problem auf verschiedene Möglichkeitsweisen anzubieten. So lässt sich auch in diesem Beispiel das Angebot an Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Entwicklung jenes Schülers zu erkennen. Die Rolle des Schulpädagogen bei der Verbindung der Schule mit potenziellen anderen Beratungszentren wird als wichtig hervorgehoben. Von den Subjekten aus dem Beratungsdienst sollten ein Psychologe und ein Pädagoge die Vertreter des Hochbegabungsteams sein (Okvir, 2016; Miklec, 2020). In der Grundschule gibt es zahlreiche und plötzliche Änderungen, die Aufmerksamkeit und Überwachung erfordern (Resman, 2000). Die Grundschul Kinder unterscheiden sich in der Beratung von "älteren" Kindern in Bezug auf ihren egozentrischeren Charakter, intuitiveres und konkreteres Denken und Zeitverständnis (Resman, 2000). Es gibt auch Schwierigkeiten und Entwicklungsprobleme für jüngere Schüler mit einem "anderem" Charakter. Für die Beratungsarbeit in der Grundschule wird zudem deren indirekte und präventive Eigenschaft hervorgehoben (Resman, 2000). Die Weiterbildung in der Mittelschule umfasst die Hochschulberatung, die einen unmittelbaren Charakter hat, weil die Schüler eigenständige Entscheidungen treffen können und reifer sind Hilfe zu initiieren. Forschungen aus der Welt, wie Resman (2000) feststellt, haben einen überwiegend empirischen Charakter, was den größten Fokus der Mittelschulberatung auf "Professionell und -schulorientierung" bestätigt (Resman, 2000: 134). Allerdings, wenn es um die Entwicklung der Beratung in der Mittelschule geht, wie von Gibson und Mitchell angegeben, beziehen sie sich auf "das Feststellen der individuellen Möglichkeiten und Interessen, mit besonderem Schwerpunkt auf schulische und berufliche Beratung, Berufsorientierung, sowie auch auf die Evaluation" (Baruth und Robinson, 1987; Resman, 2000: 134). Baruth und Robinson (1987; Resman, 2000) meinen,

dass sich Bowmans Definieren der mittelschulischen Beratung auf "Beseitigung der Probleme, die das Leben jeden Einzelnen bring", w. z. B. Missbrauch, sexueller Missbrauch, unzureichende soziale Anpassungsfähigkeit usw, bezieht. Er stellte auch fest, dass diese Probleme besser durch individuelle Kontakte, sondern durch Gruppenarbeit gelöst werden können und sollen. Damit steht die "Berufs- und Lebensberatung" immer mehr in dem Mittelpunkt der Beratung in den Mittelschulen (Baruth und Robinson, 1987; Resman, 2000; 134).

3. Die beratende Tätigkeit eines Schulpädagogen

Der Begriff Schulpädagoge wurde von Franc Pediček begründet, der ihn dann mit dem Begriff "Schulberater" oder professionell assoziierter Berater (Beratungsfachkraft) verband, was in manchen Ländern das Grundprofil eines beratenden Experten ist" (Staničić und Resman, 2020: 39). Auch ein Schulberater (school counselor) "ist ein Profil, der berufsinhaltlich kombiniert bedingt ist; er ist eher ein Koordinator der beratenden Arbeit und des Programms, und in einigen Fällen kann er auch ein Lehrer sein" (Staničić i Resman, 2020: 39). Für einen Schulpädagogen zeichnet es sich aus, dass er „ein Fachmann für Unterrichtsfragen und für die Forschung des Bildungsprozesses in der Schule ist...“ (Staničić und Resman, 2020: 39). Die Hilfestellung, die ein Schulpädagoge gibt, kann im Rahmen seiner beratenden Funktion je nach Thema, mit dem er arbeitet (Schüler, Lehrer oder Elternteil), ein Problem oder Herausforderungen, die eine bestimmte Einheit hat und je nachdem, was das Endziel der Hilfe ist, erfolgen (Staničić i Resman, 2020). Darüber hinaus gibt es verschiedene Formen der Beratung, die Schulen gelegentlich in der Arbeit praktizieren und sie sind Beratung (Schulpädagogin), Therapie und Supervision (Psychologen, Sozialpädagogen und Pädagogen). Die genannten Arbeitsformen sind mit dem Anspruch „die persönlichen, sozialen und beruflichen Bilder, Ziele und Aufgaben“ zusammengefasst (Staničić und Resman, 2020: 62). Manchmal kann man keine deutliche Grenze zwischen pädagogischer Beratung und dem Begriff Therapie (bezogen auf Behandlung meistens) feststellen (Vrcelj, 2016) und daher ist es notwendig, an einer genauen Erklärung der Konzepte zu arbeiten, um keine zusätzlichen Komplikationen zu verursachen. Die Autoren Richardson, Sheean und Bambling (2009; Vrcelj, 2016: 69) weisen darauf hin, dass in der Therapie- und Beratungsarbeit „einige Teile sich überschneiden können, weshalb Beratungsarbeit wahrscheinlich als junger Partner der Psychotherapie gilt". Darüber hinaus bezieht sich eine Beratung im Gegensatz zu einer Psychotherapie (medizinischer Bereich) auf die Ermöglichung der Unterstützung für ein bestimmtes Thema (Nixon, 2012; Vrcelj, 2016). Es gibt zwei Aspekte, die mit der pädagogischen Tätigkeit des Schulpädagogen zusammenhängen, und sie sind „Informationen bereitzustellen, pädagogisches Wissen zum Zwecke der pädagogischen Leitung zu erheben und die Orientierung und pädagogische Beratung mit dem Schwerpunkt auf dem pädagogischen und affektiven Bereich zu vermitteln, mehr gerichtet nach Personen“ (Jurić, 1988: 21). Es gibt keinen besonderen Unterschied zwischen Beratung und Anleitung. Die Beratung gilt bereits vertraulicher als die pädagogische Beratung selbst, aber trotzdem konzentrieren sich

beide Aspekte auf den erzieherisch-affektiven Teil der pädagogischen Tätigkeit (Jurić, 1988). Jurić (1988) betont, dass der Schulpädagoge „die geeignetste Person ist, die die Pädagogik des Schuldienstes leiten kann“ (Jurić, 1988: 13). Aus diesem Grund ist die Funktion eines Schulpädagogen nicht von den anderen Funktionen innerhalb der Schule zu trennen und damit bezieht sich die außerordentliche Bedeutung der Zusammenarbeit und der Qualität der Beziehungen auf alle Fächer in der Schule (Jurić, 1988). Hechler versteht die pädagogische Beratung als „Hilfe beim Lernen im Bereich der Selbstbildung und folgt dem Maßstab der menschlichen (Selbst-)Bildung“ (Hechler, 2012: 42; Sabo, 2016: 14). Die Schulberatung richtet sich an Schüler, Eltern, Lehrer und andere, die direkt oder indirekt mit der Bildungseinrichtung in Verbindung stehen (Jurić, 1988). Im Folgenden werden die Beratungsbeziehungen zwischen dem Pädagogen und Schüler, Pädagoge und Lehrer und Pädagoge und den Eltern näher erklärt.

3.1 Die Zusammenarbeit des Schulpädagogen und anderer Fächer

Eine Beratung ist ein nicht-direktiver „Assistenzprozess mit der Absicht, dem Klienten (Beratenden) zu helfen, seine Lebenssituation zu klären und zu verstehen, um sich der Situation zu stellen, das Wesentliche wahrzunehmen und seine Arbeit mit den Möglichkeiten in Einklang zu bringen..., die Ausbildung eine Person, sich selbst zu verstehen, sich ihrer Interessen, Möglichkeiten und der Umgebung, in der sie sich befindet, bewusst zu werden“ (Staničić und Resman, 2020: 65). Man kann sagen, dass sich die Beratung auch darauf bezieht, einer Person oder einer Gruppe von Personen zu helfen, ihre Gewohnheiten zu überwinden oder die Schwierigkeiten zu lösen, in denen sie sich derzeit befinden (Staničić und Resman, 2020). Die Pädagogische Beratung könnte durch Hechlers „sechs Phasen interpretiert werden, die ein Berater und ein Beratungsgegenstand durchlaufen, nämlich: 1) die Eröffnungsphase, 2) die Datenerhebungsphase, 3) die Interpretationsphase, 4) die Phase der Formulierung des Handlungsplans, 5) die Phase der Standpunktübernahme, 6) die Endphase“ (Hechler, 2012; Brnas, 2021: 13). Ein Schulpädagoge arbeitet direkt und indirekt mit vielen Fächern zusammen. Diese Zusammenarbeit bezieht sich auf die Arbeit mit Schülern, Eltern, Lehrern, dem Direktor, anderen professionellen Mitarbeitern und denen, die indirekt mit der Bildungsarbeit der Schule verbunden sind (Giron, 1988). Manchmal sind andere Subjekte in die Arbeit des Pädagogen involviert, wie zum Beispiel der Schulleiter. Oftmals kommt es vor, dass sich ihre Mitarbeit in Elterngesprächen, der Vorbereitung von Sitzungen der Schule, Schülergesprächen (meistens zum Thema Selbstmanagement), gemeinsamen Unterrichtsbesuchen (die Schulleitung) niederschlägt und der Pädagoge hat dabei eine überwachende Rolle, weil er ein Erforscher von Schwierigkeiten und Problemen im Unterricht und bei der Konsultationen mit Lehrern (eine kürzere Art von Vereinbarung zum Zwecke der Operationalisierung und Rationalisierung) ist (Jurić, 1988). Die prioritäre Zusammenarbeit des Schulpädagogen im schulischen Umfeld bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit den Schülern, die als Subjekte des Bildungsprozesses betrachtet werden und von denen somit alles ausgeht (Giron, 1988). Der Pädagoge in der Schule spielt eine bedeutende Rolle bei der Planung der pädagogischen Arbeit, daher ist es notwendig, pädagogische Situationen zu

berücksichtigen, zu interpretieren und schließlich Wege zu finden, sie zu operationalisieren. Das allgemeine Ziel ist die Umsetzung eines Programms von Bildungsaktivitäten. Darüber hinaus ist es in einer Situation, in der sich die Bildungstätigkeit auf den Schüler bezieht, notwendig, verschiedene Daten zu sammeln, die aus den Aufzeichnungen über die Arbeit des Schülers, Gesprächen mit dem Lehrer, Klassenlehrer oder den Eltern gewonnen werden können (Jurić, 1988). Die Beratungsarbeit von Pädagogen mit Lehrern und Eltern unterscheidet sich stark von der mit den Schülern. Es ist nämlich zu berücksichtigen, dass sie bereits gebaute Personen (Standpunkte, Lebensanschauungen) sind, die beim Treffen von Entscheidungen die volle Verantwortung tragen (Staničić und Resman, 2020). Je nach Alter der Person, die Beratungshilfe in Anspruch nimmt, unterscheidet sich auch die Verantwortung des Pädagogen (Staničić und Resman, 2020).

3.2 Schüler- Lehrer Beziehung

Es ist unmöglich, die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer zu ignorieren, da sie den Bildungsprozess selbst ausmacht und ihre Qualität einen großen Beitrag zu den Endergebnissen leistet. Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass sich der Schulpädagoge in dieser Beziehung (Lehrer und Schüler) um das eine oder andere Fach kümmert. Der Pädagoge soll nämlich nicht intensiv in die Beziehung eingreifen, sondern beide Seiten, also beide Fächer in der pädagogischen Arbeit analysieren (Jurić, 1988). Was der Schulpädagoge also tun kann, ist, dem Lehrer einen Vorschlag in Bezug auf die Arbeit zu machen, nach der Aufsichtsanalyse zukünftige Fortschritte in der pädagogischen Praxis und im Allgemeinen in der Beziehung zu den Schülern zu schaffen. Dann kann der Pädagoge mit den Schülern daran arbeiten, die Sicht auf beispielsweise die Beziehung zum Lehrer durch Gespräche oder das geschriebene Wort zu erforschen. Während der Arbeit wird vorgeschlagen, dass der Pädagoge die Beziehung zwischen dem Schüler und dem Lehrer stärkt und dass er den Ausdruck aller Fächer im gleichen Maße respektiert und ermöglicht (Jurić, 1988). Die Zusammenarbeit mit den Schülern kann auf zwei Arten definiert werden. Die erste Sichtweise bezieht sich auf die "Pädagogisierung" (Giron, 1988: 16) der Arbeitsbedingungen in der Schule selbst, innerhalb derer ein bestimmter Schüler ein aktives Mitglied wird, während die zweite Sichtweise auf die direkte und indirekte Unterstützung des Schülers "bim Erfolg in der Erziehung und der Bildung" (Giron, 1988: 16) betont. Die Pädagogisierung bezieht sich auf die Förderung einer qualitativ hochwertigen Atmosphäre innerhalb der Schule, um bessere pädagogische Bedingungen zu schaffen, was auch bedeuten würde, „die soziale, emotionale, psychologische, physische und intellektuelle Entwicklung des Schülers zu ermöglichen“ (Giron, 1988: 16). Darüber hinaus wird die direkte Hilfe des Schulpädagogen für den Schüler anerkannt, indem er die Schüler ermutigt, ihre eigenen Qualitäten und Stärken zu nutzen, um bestimmte Schwierigkeiten in jedem Abschnitt des Bildungsprozesses zu lösen. Direkte Hilfe kann in Form von individueller oder kollektiver Arbeit mit Studierenden festgestellt werden. Die individuelle Arbeit manifestiert sich bereits bei den ersten Einschulungstreffen, durch die Identifizierung von Schülern mit Schwierigkeiten oder Hochbegabten. Darüber hinaus umfasst die

individuelle Arbeit mit Schülern auch Beratung in Bezug auf die Lernorganisation und allgemein die Zeit eines bestimmten Schülers (Giron, 1988). Als Hauptaufgaben in der individuellen Beratung können wir folgendes hervorheben, bzw. „die Begleitung der Entwicklung und Hilfe, um die eigenen Schwierigkeiten zu beseitigen, das verlorene Selbstvertrauen wiederzufinden, wie auch allen Menschen zu ermöglichen, ihre eigene Persönlichkeit besser kennenzulernen, damit sie die Verantwortung für ihre eigenen Verfahren übernehmen und schließlich bei der Verwirklichung einer gesunden Persönlichkeit helfen können" (Mandić, 1986; Budić, 2017: 18). Für die kollektive Arbeit können dann diejenigen Teile der schulpädagogischen Arbeit herausgegriffen werden, die sich auf die Auswahl und Organisation von Wettbewerben beziehen, die zu Lehrinhalten beitragen und das Selbstmanagement der Schüler fördern. Die indirekte Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogen und Schülern zur Verbesserung der allgemeinen Bildungsarbeit beinhaltet nämlich die Förderung von Innovationen im Unterricht, die dann direkt von den Lehrern durchgeführt werden (Giron, 1988). Die Arbeit der Pädagogen mit Schülern macht sich im Allgemeinen in Bereichen wie Berufs-/Karriereberatung, Arbeit mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen, Arbeit in der Sozial- und Gesundheitsfürsorge und Leistungsverbesserung bemerkbar (Staničić und Resman, 2020). Allerdings käme es zu keiner Zusammenarbeit, wenn die Beziehung zu einem Schüler sich nicht primär auf dem Kennenlernen des Schülers selbst beruht; und Kennenlernen kann durch verschiedene Methoden erreicht werden. Erst nach dem Kennenlernen des Schülers kann man in Richtung der Anwendung von Methoden der pädagogischen Arbeit gehen. Jeder Pädagoge sollte sich darüber im Klaren sein, dass die Anwendung einer der Methoden einen bedeutenden Eindruck bei den Schülern hinterlässt und in Anbetracht dessen sollten die Methoden gewissenhaft verwendet und auf qualitativ hochwertige Weise implementiert werden (Jurić, 1988). Vladimir Jurić (1988) weist darauf hin, dass Schüler aus einigen der folgenden Gründe Beratung benötigen: 1. „Allgemein schlechte Schulleistungen; 2. erhebliche Schwierigkeiten in bestimmten Fächern; 3. Schwierigkeiten in bestimmten Fächern 4. der Lehrer versteht das Verhalten des Schülers nicht; 5. Gesundheitsstörungen; 6. Ambitionen, die über die Fähigkeiten des Schülers hinausgehen; 7. Ambitionen unterhalb der Fähigkeiten des Schülers; 8. der Erfolg des Schülers schwächer ist als seine Fähigkeiten; 9. Spezialfähigkeiten, die nicht verwendet wurden; 10. Schwierigkeiten zu Hause, die die Arbeit des Schülers beeinträchtigen; 11. Gesellschaft und Verhalten, die sich ungünstig auf den Schüler auswirken; 12. der Schüler hat Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen; 13. der Schüler hat persönliche Konflikte mit vielen in der Klasse (Gruppe) oder mit dem Lehrer; 14. der Schüler hat zu viel ungenutzte Zeit (Freizeit); 15. Schulwahl und Berufung; 16. übermäßiges Selbstbewusstsein; 17. übermäßige Zurückhaltung; 18. der Schüler hat eine Verantwortung in irgendeiner Klassenfunktion und 19. der Schüler selbst möchte mit dem Lehrer sprechen“ (Jurić, 1988: 134). Gespräche und Beratung sind potenziell mögliche Wege, durch die ein Pädagoge versucht, sich dem Problem eines Schülers zu nähern. Konversation ist „die elementarste, natürlichste und in der Schule die gebräuchlichste Art der Kommunikation“ (Jurić, 1988: 119).

Die Komplexität eines solchen Gesprächs ergibt sich auch aus der Erkenntnis, dass das Gespräch selbst je nach Bedeutung direkt verändert und angepasst werden muss und immer wieder auf die Erreichung der gesetzten Bildungsziele zurückgeführt und ausgerichtet werden muss (Jurić, 1988). Der Pädagoge führt die individuelle Beratung mit den Schülern ausgehend von dem Wissen durch, dass „er kein (Psycho-)Therapeut für die Schüler in der Schule ist“ (Staničić und Resman, 2020: 148) und dass er keine Entscheidungen treffen und die volle Verantwortung übernehmen sollte. Es ist wichtig zu beachten, dass der Pädagoge bei Kindern und Jugendlichen im Gegensatz zur Zusammenarbeit mit erwachsenen Fächern immer noch eine gewisse Anzahl an Verantwortung trägt, aber es ist auch nicht notwendig, diese vollständig auf sich zu nehmen (Staničić und Resman, 2020). Es gibt Phasen eines Gesprächs mit einem Schüler, mit denen der Pädagoge vorsichtig umgehen sollte und sie sind die Vorbereitung (durchgeführt vom Pädagogen), der Gesprächsfluss (der zwischen dem Schüler und dem Pädagogen stattfindet), der seine eigenen zusätzlichen Phasen vom Aufbau der Beziehungen bis zur Entwicklung und zum Abschluss umfasst; die letzte Phase umfasst die Zusammenfassung des gesamten Gesprächs durch den Pädagogen und das Ziehen von Schlussfolgerungen durch die Analyse und Bewertung (Jurić, 1988). Die Vorbereitung des Gesprächs verlangt von der Pädagogin/dem Pädagogen, alle möglichen Informationen (je nach Problem werden unterschiedliche Informationsarten gesammelt), die für die Erfüllung des Handlungsziels von Bedeutung sind und im Allgemeinen dazu beitragen, das Gespräch zu kontextualisieren. Die Informationen können beim Lehrer (indirekter Beobachter) oder durch die Analyse der Schülerdokumentation (z. B. Akten, Noten, Familienverhältnisse...) eingeholt werden.

Der zentrale Teil des Gesprächs muss gut durchgedacht und genau strukturiert sein. Das Ziel des Pädagogen ist es, seine eigene Rolle im Gespräch darzustellen und den Schüler dazu anzuregen, seine eigene Rolle zu sehen. Außerdem wird es als wesentlich erachtet, die unterschiedliche Art der (Selbst-)Hilfe zu verdeutlichen, die durch die geplante Möglichkeit eines Gesprächs ermöglicht werden soll. Natürlich ist es auch wichtig, den Schüler auf die Aufgabe oder das Problem hinzuweisen, das im Gespräch gelöst werden soll, und die Aufmerksamkeit auf die Zeitdauer der Lösung der spezifischen Situation des Schülers zu lenken (Jurić, 1988). Beim Führen eines Gesprächs mit einem Schüler sollte der Pädagoge die Individualität jedes Schülers berücksichtigen und das Gespräch in Abhängigkeit von der konkreten Erfahrung führen. Einige der ersten Schritte des Gesprächs lassen sich wie folgt unterteilen: 1) das Verstehen der eigenen Rolle (Schüler), 2) der Aufbau von Vertrauen (Schüler-Pädagoge) und 3) das Darstellen des Problems (erst nachdem Vertrauen aufgebaut wurde) (Jurić, 1988). Die genannten Schritte müssen durch die ständige Ermutigung der Schüler durch den Pädagogen ergänzt werden, und es ist der Pädagoge, der Kompetenzen für verschiedene Arten der Gesprächsführung und -ermutigung entwickelt haben muss. Während des Gesprächs wird keineswegs empfohlen, dass der Pädagoge seine eigenen Erfahrungen darstellt, sondern der Schüler sollte ihr eigenes Problem interpretieren und darstellen dürfen. Auch die zentrale Phase bringt einen intensiven Einstieg in die Problematik und anschließende Analyse und Schlussfolgerungen. Während des Gesprächs muss sich der

Schulpädagoge seine eigenen Bemerkungen machen, die logisch und emotional ergänzt werden müssen. Daraus kann geschlossen werden, dass der Pädagoge auf folgende Punkte achten sollte: 1) Ausschluss persönlicher Beispiele, 2) Qualität der Verwendung von Bemerkungen, 3) Hingabe und Aufmerksamkeit (Betonung der emotionalen Reaktion des Schülers) und 4) wenn die Bedürfnisse des Schülers größer sind, muss er den Schüler an andere Fachleute verweisen (Jurić, 1988). An die vorangegangenen Phasen schließt sich das Ende des Gesprächs an, das der Pädagoge sinnvoll gestalten und positiv beenden soll. Das erwähnte positive Ende wird als Schluss angesehen, der keinen abstoßenden Charakter hat, sondern sich auf ein eigenes Thema bezieht, um den „Anschein“ der Offenheit des zuvor besprochenen Themas zu gewährleisten. Diese Evaluationsphase trägt zur Verbesserung der zukünftigen Praxis des Pädagogen bei und gibt dem Pädagogen einen Einblick in die Wirksamkeit der angewandten Methoden im Gespräch (Jurić, 1988). Betrachtet man die Ausführungen verschiedener Autoren (Rogers, Janković, Kristančić, Baruth und Robinson), lässt sich die Gesamtschau der Phasen der Beratung mit einem Schüler in der anfänglichen „freiwilligen Entscheidung des Schülers, sich Hilfe zu suchen und zu akzeptieren, dass er sich ändern wird, was die Einstellung zu sich selbst oder zu anderen ändern wird“ (Staničić und Resman, 2020: 159). Darüber hinaus endet der Beratungsprozess mit der Entscheidung des Schülers, dass er den Berater nicht mehr benötigt, und im Allgemeinen hängen der Übergang von den Phasen und die Dauer von den Fähigkeiten, Schwierigkeiten, Empathie und vielen anderen Faktoren des Beraters ab (Staničić und Resman, 2020).

4. Die Arbeit eines Pädagogen mit einer Gruppe von Schülern und die Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogen und Lehrer: Ersatz von Perspektivrollen

Die Arbeit mit einer Schülergruppe gliedert sich in die Arbeit des Pädagogen mit der Klasse und die Arbeit mit speziellen Gruppen. Zunächst ist zu betonen, dass es bei der Arbeit mit Lehrkräften nicht um die ausschließliche Rolle des Lehrers geht, sondern auch um die spezifische Rolle des Klassenlehrers. Aufgrund der Besonderheiten der Rolle des Klassenlehrers ist die Hilfe von Pädagogen unerlässlich. Wenn ein Klassenlehrer und ein Pädagoge zusammenarbeiten, wird die Klasse überwacht, Krisensituationen und Schwierigkeiten sowie Missverständnisse gelöst. Außerdem kann der Klassenlehrer den Pädagogen zum Klassengemeinschaftsunterricht einladen, wenn es darum geht, "komplexere Bildungsprobleme zu lösen ..., Meinungen und Verständnisse über wichtige Probleme zu äußern, bei deren Lösung, wie auch die Hilfe des Pädagogen erforderlich ist, und wenn die Schüler den Erfolg diskutieren, im Unterricht lernen und mit dem Wunsch arbeiten, bessere Lösungen für den Fortschritt zu finden, und ihre Vorschläge können allen Lehrern zugutekommen" (Jurić, 1988: 168). Der Beitrag des Pädagogen zur gesamten Klassengemeinschaft wird am häufigsten in der Organisation von Diskussionen gesehen (Jurić, 1988). Wenn eine gezielte Arbeit mit mehreren Schülern erforderlich ist, wird der Hauptvorteil der Gruppenarbeit mit einem Lehrer am häufigsten hervorgehoben, und das ist die Wirtschaftlichkeit. In der Regel, wenn der Pädagoge auf Klassenebene eine bestimmte erzieherische Maßnahme nicht erfüllen kann

und auch glaubt, diese in Einzelgesprächen nicht abdecken zu können, gibt es eine Auswahl einer bestimmten Anzahl von Schülern, mit denen das Problem bearbeitet wird. Bei der Gruppenarbeit zeichnet sich ein spezifischer Ansatz ab, der an den eines Forschungscharakters erinnert (Jurić, 1988). Resman (2000) stellt in seinem Buch *Beratungsarbeit in Kindergarten und Schule* die Einstellungen und Erfahrungen von Schülern in Bezug auf Beratungsarbeit vor und analysiert sie. Einige der erhobenen Daten, die sich auf das Vertrauen der Schüler in die Beratungsstellen beziehen, beziehen sich auf folgende Ergebnisse: „Schüler vertrauen dem Berufsberater, weil sie wissen, dass er ihnen helfen will (74,1 %), Schüler, die ohne zu zögern in Schwierigkeiten geraten würden, wenden sich sehr wahrscheinlich an einen Berater (66,7 %). Die Schüler denken, dass ein Berater ihnen sicherlich oder sehr wahrscheinlich helfen würde, sich im Unterricht, unter Schülern oder Lehrern wohlfühlen (55,1 %). Die Schüler denken, dass ein Berater sie noch mehr in Schwierigkeiten bringen würde, wenn sie etwas vermasseln (11,5 %) und 17 % der Schüler denken, dass Berater immer oder sehr oft auf der Seite der Lehrer stehen, obwohl sie wissen, dass sie kein Recht dafür haben“ (Resman, 2000: 137). Darüber hinaus meint Resman, dass in Situationen, in denen sich Schüler häufig in einer benachteiligten Position befinden und von der Lehrkraft Unrecht zugefügt bekommen haben, folgende Ergebnisse, die ein geringeres Vertrauen in den Gang zu einer Beratungsfachkraft ausdrückt: „26,7 % der Schüler würden sich für eine Beratungsfachkraft entscheiden, wenn ihr Verbündeter denken würde, dass ihnen Unrecht widerfahren sei und 38,4 % der Schüler denken, dass der Beratungsmitarbeiter sich für sie einsetzt“ (Resman 2000: 137). So wie die Zusammenarbeit mit Schülern auf individueller und kollektiver Ebene stattfindet, so findet auch die Zusammenarbeit mit Lehrern und Pädagogen statt. Eine Zusammenarbeit ist spezifisch, weil sie sich auf „Zusammenarbeit mit Lehrern zur Verbesserung der Bildungsarbeit, Arbeit an der beruflichen Entwicklung von Lehrern und gemeinsame Arbeit an Aufgaben im Zusammenhang mit dem Unterricht“ bezieht (Giron, 1988: 16). Die Verbesserung der pädagogischen Arbeit in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften erfolgt durch den Schulpädagogen durch aktive Mitarbeit in Klassenräten, Berufsaktionen, Lehrerbeiräten und durch Eigenarbeit. Darüber hinaus bezieht sich die Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerfortbildung beispielsweise auf die Förderung des Studiums pädagogischer Literatur, die Übernahme neuer Arbeitsmethoden und unterschiedlicher Unterrichtsformen. Darüber hinaus kann auch die Präsentation positiver Lehrererfahrungen einbezogen werden. Auch als dritte Form der Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogen und Lehrern durch gemeinsame Aufgaben lassen sich Beispiele herausgreifen, die sich auf aktuelle Aufgaben, die richtige Art der Organisation, Planung und Programmierung von Bildungsarbeit, die Identifizierung von Hochbegabten und vieles mehr beziehen (Giron, 1988). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Pädagogen manifestiert sich durch direkte und indirekte Beratung, indem der Ausgangspunkt in gemeinsamen Zielen und Bestrebungen sichtbar ist, diese zu erreichen. Formen der Zusammenarbeit unterscheiden sich je nach Anzahl der Mitarbeiter, Inhalt, Dauer und anderen Punkten. Im ersten Fall handelt es sich um eine Zusammenarbeit zwischen einem Pädagogen und einem Lehrer (als Individuum), und

andererseits kann man von einer Gruppe von Lehrern sprechen, die mit einem Schulpädagogen zusammenarbeiten (Jurić, 1988). Die Beziehung und Zusammenarbeit zwischen dem Berater und dem Lehrer hängt weitgehend von den Erwartungen ab, die die Lehrer am Anfang setzen. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte sowie das Beratungspersonal geschult werden, um mit Problemen und Schwierigkeiten bei der Arbeit umgehen zu können. Teamarbeit wird oft als eine Möglichkeit betont, Lehrern zu helfen, und vom Beratungslehrer wird erwartet, dass er Anleitung gibt, um „eine hohe Lernproduktivität und die hochwertige Rolle der Schule und des professionellen Personals in der Schülerentwicklung (Bildung)“ zu schaffen (Resmann, 2000: 177).

Der Lehrer ist für den Schüler und seine Entwicklung innerhalb der Klasse verantwortlich, und der Berater hilft ihm dabei, qualitativ bessere Arbeit zu leisten. Diese Unterstützung wird als beratende Zusammenarbeit definiert. Die individuelle Zusammenarbeit oder die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Lehrern tritt auf, wenn der Lehrer den Bedarf an pädagogischer Hilfe äußert oder wenn der Pädagoge bestimmte Schwierigkeiten in der allgemeinen Zusammenarbeit untersuchen möchte (Jurić, 1988). In der Arbeit mit dem Lehrer versucht der Pädagoge, die Wahrnehmung von Schwierigkeiten und die Lösung von Problemen zu fördern und betont die Notwendigkeit, Probleme nicht aufzuschieben. Außerdem sollten Pädagogen die Lehrerkraft unterstützen und positive Maßnahmen hervorheben, die in der Arbeit festgestellt wurden. Generell ist es wichtig, dass der Pädagoge Interesse am Lehrer und seiner gesamten pädagogischen Arbeit zeigt. Bei konkreten Kontakten und während der Zusammenarbeit ist es wichtig, die Gespräche mit den Lehrkräften aufzuzeichnen, um die Situation und die stattfindenden oder geplanten Änderungen besser verfolgen zu können. Vor allem in der Lehrer-Pädagogen-Beziehung ist es notwendig, eine angemessene Atmosphäre zu schaffen, die einen „fruchtbaren Boden“ für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit darstellt (Jurić, 1988). Gruppenkooperationen mit Lehrern und Pädagogen werden in Verfolgung eines gemeinsamen Interesses initiiert. Je nach Möglichkeiten und Aufgabenstellung beginnt der Partizipationsprozess der einzelnen Lehrkräfte der Gruppe. Bei dieser Art der Zusammenarbeit müssen verschiedene Dinge wie Zeit, Aufgabenplan, bestehende Hierarchie und Verantwortlichkeiten berücksichtigt werden. Auf der Ebene der Gruppenkooperation muss der Stärkung der gegenseitigen Bindungen zwischen den einzelnen Mitgliedern mehr Zeit gewidmet werden, was daher eine etwas komplexere und anspruchsvollere Form der Zusammenarbeit darstellt (Jurić, 1988). Neben der Arbeit mit Lehrern, Schülern und Eltern hat ein Pädagoge auch eine bedeutende Zusammenarbeit mit angehenden Lehrern (Praktikanten). Während dieser Zusammenarbeit strebt der Pädagoge danach, dem Auszubildenden pädagogische Betreuung und Überwachung zu bieten, was durch die folgenden Aufgaben unterstrichen wird: „... dem neuen Lehrer helfen, leichter in die Arbeit und das Leben der Schule einzusteigen und sich auf eine kontinuierliche berufliche Entwicklung und Ausbildung vorzubereiten“ (Jurić, 1988: 117). Maron Giron (1988) betont, dass, wie bei jeder Art von Zusammenarbeit im schulischen Umfeld, die Zusammenarbeit von Schulpädagogen und Eltern nur möglich ist, wenn ein beiderseitiges Bedürfnis danach

besteht. Ausgehend von einer aktiven Äußerung des Kooperationswunsches ist es möglich, Eltern zu einem noch besseren Verständnis des eigenen Kindes anzuleiten. Die Hauptrolle bei der Verbindung der Eltern mit der Schule spielt der Schulpädagoge, der die Zusammenarbeit indirekt (Unterstützung des Lehrers bei der Organisation des Programms für Elternversammlungen) und direkt (individuelle/kollektive Zusammenarbeit, direkte Gespräche, Vorträge, Teilnahme an Elternversammlungen) erreicht. (Giron, 1988). Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule (und damit auch mit dem Pädagogen) soll durch Gleichberechtigung (gleiche Erziehungs- und Bildungsziele), Aktivität (Förderung der kindlichen Entwicklung) und Verantwortung (Eltern und Schule übernehmen Rechte und Pflichten) geprägt sein (Maleš, 1993; Matek, 2015). Der Pädagoge ist dafür verantwortlich, die Eltern als Mitarbeiter zu respektieren, mit denen er zusammenarbeitet, um Probleme zu verbessern und zu lösen (Rosić, 2005; Matek, 2015). Bei der Erforschung der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern dominiert häufig die Zusammenarbeit durch Vorträge (Elterngespräche); der Fokus liegt auch auf Kommunikation und Vertrauen oder auf materieller elterlicher Hilfe (Vučak, 2000; Relja, 2021). Zusammenarbeit in Form von Projekten (pädagogische Workshops, Tage der offenen Tür, gemeinsame Ausflüge...) (Mušanović, 1995; Relja, 2021), einer Liste für Eltern (Relja, 2004; Relja, 2021) und klassenspezifischen Projekten (Jurić, 1995; Relja, 2021). Unter einigen der modernen Formen der Arbeit von Pädagogen mit Eltern können pädagogische Workshops, Schulen für Eltern, Newsletter für Eltern, thematische Panels, Besuche in Elternhäusern, schriftliche Ansprachen an Eltern, Fragebögen für Eltern und Online-Zusammenarbeit hervorgehoben werden (Lukaš und Gazibara, 2010). Die erfolgreichste Form manifestiert sich in pädagogischen Workshops, die laut Relja (2005; Lukaš und Gazibara, 2010) ganzjährig praktiziert werden sollten. Darüber hinaus betont Potočnjak (1983; Lukaš und Gazibara, 2010), dass es notwendig ist, kontinuierlich mit den Eltern zu arbeiten, und daher werden systematischere Formen der Arbeit vorgeschlagen, wie z. B. eine Schule für Eltern. Die modernste Form der Zusammenarbeit mit Eltern wäre die in Online-Sphären, die elektronische Post, Verzeichnisse, Auswertung und die Nutzung von Mobiltelefonen umfasst (Lukaš und Gazibara, 2010). In ihrer Forschung versuchten Lukaš und Gazibara (2010: 219), „die Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen zu untersuchen und die Meinungen der Eltern über ihre Zusammenarbeit mit Pädagogen herauszufinden“, indem sie 183 Eltern (Schüler der Oberstufe der Grundschule) befragten. Die Ergebnisse der Forschung zeigten, „dass die Beteiligung der Eltern an kooperativen Aktivitäten mit dem Pädagogen gering ist, sowie ein unzureichendes Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit oder Unzufriedenheit mit ihrer Zusammenarbeit mit dem Pädagogen“ (Lukaš und Gazibara, 2010: 226) und ein allgemein spürbar hoher Informationsmangel über die Zusammenarbeit selbst und ihre Möglichkeiten. Der Pädagoge kann den Eltern verschiedene Instrumente präsentieren, mit denen sie versuchen werden, bestimmte Interessenpunkte im Zusammenhang mit der Arbeit und den Aktivitäten der Schulinstitution zu untersuchen (Staničić und Resman, 2020). Darüber hinaus arbeitet der Pädagoge mit den Eltern durch Kommunikation oder in einigen spezifischen Fällen durch Hausbesuche. Typisch für die Eltern-Pädagogen-Kooperation sind folgende Gründe: „Vorbereitung der Schüler auf

eine erfolgreiche Teilnahme am schulischen Bildungsgeschehen (Einschulung, Einschulung, Sozialisation, ...), Schüler mit unterschiedlichen Schwierigkeiten (beim Lernen, Verhalten, Gesundheit, soziale Betreuung, Wiederholung des Unterrichts, bzw. der Klasse...), Elterngespräche über Schulaktivitäten und -entwicklung, Vereinbarungen mit den Eltern über die Teilnahme am Leben und Aktivitäten der Schule und Vorträge für Eltern zu aktuellen pädagogischen Themen“ (Staničić und Resman, 2020: 129).

5. Allgemeine Methoden und Formen schulpädagogischer Arbeit

Ivan Svetić (1975; Giron, 1988) weist darauf hin, dass der Schulpädagoge in seiner Arbeit „Beobachtung, Gespräch, Befragung, Zustimmung, Information und Belehrung“ (Svetić, 1975; Giron, 1988: 49) als grundlegende Methoden und Verfahren anwendet. Auch Marko Stevanović (1982; Giron, 1988) weist darauf hin, dass der Schulpädagoge die Methode „Einzel- und Gruppengespräche, Motivieren und Ermutigen, Erklären, Interviewen, Befragen, Analysieren der pädagogischen Dokumentation, Beobachten und Hinterfragen“ praktizieren sollte (Stevanović, 1982; Giron, 1988: 49). Giron (1988) systematisiert die Arbeitsmethoden des Schulpädagogen im Hinblick auf die von ihm bearbeiteten Fächer, sodass für die Arbeit folgende Methoden zur Anwendung kommen: a) mit dem Schüler: „Gesprächsmethode, Beobachtung, Selbstbeobachtung, soziometrische Methode, Befragungen; b) mit dem Elternteil: Gesprächsform, schriftliche Kommunikation, Besuch, mündliche Präsentation (Begründung, Erklärung, Argumentation und Vortrag), Information; c) mit dem Lehrer: Beobachtungsmethode, Interview, Umfrage, Analyse pädagogischer Dokumentation, Experiment, pädagogische Diskussion, Demonstration, mündliche Präsentation (Argumentation, Erklärung, Argumentation, Vortrag), Gespräch (Vorschlag, Überzeugung und Beratung)“ (Giron, 1988: 51). Unter Arbeitsformen eines Schulpädagogen lassen sich soziologische Arbeitsformen auflisten, die sind: 1.) „Individuelle Arbeit eines Schulpädagogen (Vorbereitung, Aufbereitung von Verfahren, Bearbeitung angewandter Instrumente etc.); 2.) Individuelle Arbeit von Lehrern (Vorbereitung einiger Forschungsarbeiten, Arbeit während der Verbesserung der pädagogischen Arbeit usw.); 3.) Individuelle Schülerarbeiten (bei Anwendung von Verfahren); 4.) Paararbeit (Kommunikation des Schulpädagogen mit dem Lehrer oder Schüler und den Eltern); 5.) Gruppenarbeit (mit Eltern, Lehrern und Schülern unter obligatorischer Nutzung eines frei gestaltbaren Netzwerks als Kommunikationsmittel) und 6.) Frontalarbeit (einseitige Kommunikation zwischen Schulpädagoge- Lehrer, Schulpädagoge- Schüler und Schulpädagoge- Eltern)“ (Giron, 1988: 52). Das Wesen der Beratungsarbeit beginnt mit einer qualitativ hochwertigen Art der Kommunikation zwischen dem Schulpädagogen und anderen Teilnehmern der Beratungsarbeit. Jurić (1988) stellt fest, dass erfolgreiche Kommunikation der Schlüssel in der Arbeit von Pädagogen ist und dass sie besonders wichtig wird, wenn verschiedene Herausforderungen auf sinnvolle Weise gelöst werden sollen. Bei der Lösung von Problemen übernimmt der Pädagoge unterschiedliche Rollen, von der Koordination bis hin zur Beratung. Ein Pädagoge lernt und entwickelt sich durch den gesamten Prozess der Arbeit und Zusammenarbeit mit anderen Fächern innerhalb

und außerhalb der Schule. Natürlich ist es auch wichtig, sich von Zeit zu Zeit der Selbstevaluation zu widmen, um die eigene Praxis zu verbessern und das bisher Geleistete zu reflektieren. Durch die Selbstevaluation kann der Pädagoge einen breiteren Einblick darüber gewinnen, wo er sich gerade befindet, wie er Herausforderungen löst und angeht und in welche Richtung er weiter gehen könnte, um die Praxis zu verbessern (Jurić, 1988). Darüber hinaus gibt Jurić (1988) in seinem Buch *Methodik der Arbeit eines Schulpädagogen* einen Einblick in das Beispiele von Selbsteinschätzungsinstrumenten von Pädagogen, durch die es möglich ist, Einblick in die eigenen persönlichen Eigenschaften, die Einstellung gegenüber Schülern, Lehrern, Eltern, der Schulleiter, und was professionelle Einstellungen und Aktivitäten aufzubauen (Jurić, 1988). Darüber hinaus sollte ein Pädagoge ein ausgeprägtes Gefühl und Interesse für alle Kinder haben, moderne Ziele anstreben und ständig daran arbeiten, alle Arten der Zusammenarbeit zu stärken. Außerdem sollte ein Pädagoge die Zusammenarbeit und eine gute Beziehung zu Lehrern und anderen Subjekten des Bildungsprozesses fördern, Probleme erfolgreich zu analysieren und zu überwinden und daran arbeiten, die Schüler ständig zur aktiven Einbeziehung in den Unterrichtsprozess zu ermutigen und sich selbst als aktive Mitglieder zu sehen (Giron, 1988). Auch sollte ein Schulpädagoge in seiner Beratungsarbeit möglichst unabhängig sein (Giron, 1988). Für die notwendigen persönlichen Eigenschaften für jeden Pädagogen hebt Jurić (1988) folgende Kategorien hervor: „dynamisch und enthusiastisch, berufsethisch, beruflich engagiert, selbstmotiviert, emotional stabil und leicht Kontakte machen“ (Jurić, 1988: 18). Ein Pädagoge muss Kompetenzen aus dem Spektrum der beruflichen Einstellungen und Aktivitäten in Bezug auf Folgendes besitzen: „Sinn für neue Entdeckungen (Forschung) haben, sich in seinem Beruf einbringen, gelegentlich seine Arbeitsfähigkeiten evaluieren, sich der Fähigkeiten und Kenntnisse in seiner Arbeit bewusst sein, pädagogische Theorie und Praxis verbinden und in Balance bringen, von seiner Funktion begeistert sein und beruflich gut wahrnehmen“ (Jurić, 1988: 19). Wie Jurić hat auch Staničić (2001; Relja, 2020: 50) versucht, einige der Schlüsselkompetenzen von Schulpädagogen herauszugreifen, die laut ihm „persönlich, entwicklungsorientiert, beruflich, zwischenmenschlich und handlungsorientiert“ sind. Neben dem oben Genannten betont Relja (2020) besonders die Bedeutung der Fähigkeit, aktiv zuzuhören. Auch Giron (1988) fasst die notwendigen Qualitäten eines Schulpädagogen durch Sichtung verschiedener Literatur zusammen und gruppiert sie in sieben Kategorien, nämlich berufliche Qualitäten, breite Allgemeinbildung, entwickeltes dialektisches Denken, entwickelte organisatorische Fähigkeiten, Arbeitsmerkmale, ideologische und politische Struktur, und moralische, emotionale und soziale Eigenschaften. Alle aufgeführten Kategorien belegen die Notwendigkeit, dass ein Schulpädagoge eine voll entwickelte Persönlichkeit mit Qualitätsqualitäten sein muss (Giron, 1988). Ein Pädagoge entwickelt alle Eigenschaften während seiner Erfahrungsarbeit, und es ist keineswegs zu erwarten, dass jeder Pädagoge von Anfang an alle oben genannten Eigenschaften hat (Giron, 1988). Vor allem sollte ein Schulpädagoge Qualitäten wie Konzentration auf Kinder, Kompetenzen für die Arbeit mit Eltern, Lehrern, dem Schulleiter und anderen Kollegen und Fächern entwickelt haben (Jurić, 1988). Darüber hinaus sollte ein Pädagoge, bevor er

Entscheidungen trifft, versuchen, menschliches Verhalten zu verstehen, wissen, wie er psychologisch auf verschiedene Verhaltensweisen achten kann, und niemals Autorität oder sozialen Druck auf die anderen Menschen ausüben (Jurić, 1988). Fajdetić und Šnidarić (2014) schreiben in ihrem Artikel mit dem Titel „Kompetenzen professioneller assoziierter Pädagogen in der zeitgenössischen pädagogischen Praxis“ über die durchgeführte Forschung, die versucht hat, die wichtigsten Kompetenzen für die erfolgreiche Arbeit von Pädagogen zu untersuchen. Die Forschung wurde durch experimentelle Gruppenworkshops erstellt und es gab 27 Pädagogen in jeder der 15 Gruppen. Die Forschung wurde auch durch einen von Šnidarić angepassten Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Kompetenz unterstützt. Aus den gewonnenen Ergebnissen lassen sich einige der wiederkehrenden Antworten herausgreifen, die umfassend als wichtige Kompetenzen von Pädagogen akzeptiert werden können, darunter: 1.) Verantwortung, Selbstvertrauen, Beständigkeit, Initiative, Professionalität, Ausdauer; 2.) Erkennen der Bedürfnisse der Arbeitsfächer, Arbeit nach positiven Vorschriften, Organisation und Planung in der Funktion der Schule, IT-Kompetenz; 3.) Kenntnis pädagogischer Grundsätze in der Arbeit mit Schülern/ Eltern/ Lehrern/ Erziehern sowie Kenntnis und Anwendung moderner Formen und Methoden der Fächerarbeit; 4.) demokratischer Führungsstil, erfolgreiche Konfliktlösung (Konfliktlösungskompetenz-Mediation), Kommunikationsfähigkeit, Motivation zur Mitarbeiter, Empathie, Toleranz; 5.) Beratungs- und Präventionsarbeit, insbesondere mit Schülern, Lehrern und Erziehern und Eltern; und 6.) Selbstevaluation mit dem Ziel der weiteren Planung und Verbesserung der persönlichen Arbeit“ (Fajdetić und Šnidarić, 2014: 253). Die häufigste Herausforderung, die Resman (2000) bei der Arbeit von Beratungsmitarbeitern herausstellt, hängt mit der Arbeitsbelastung der Mitarbeiter zusammen. Was die Beratungsmitarbeiter unter den Herausforderungen herausgreifen, die sie daran hindern, ihr volles Potenzial auszuschöpfen: „Mir werden zu viele andere Jobs gegeben (39,7 %), mir fehlen bestimmte Kenntnisse, Ausbildung (24,1 %), niedriges Gehalt (29,5 %), schlecht Arbeitsbedingungen (25,7 %), Art der Schulführung (19 %), unzureichende Schulgesetzgebung (13,9 %) und ungünstiges Verhältnis im Team (5,1 %)“ (Resman, 2000: 197). Herausforderungen in der Beratungsarbeit eines Schulpädagogen reichen von den zuvor aufgezeigten, nicht lösbaren, angehäuften Aufgaben und der Unkenntnis der Grenzen der eigenen Rolle, was dann zu einer Überfrachtung mit verschiedenen Inhalten führt, die dann die Arbeitsqualität mindern; bis hin zum Missverständnis der Funktion der Beratung im weiteren Kontext der Schule (Low, 2009; Brnas, 2021). Auch in Untersuchungen zu Beratern und ihren beruflichen Herausforderungen wird festgestellt, dass gerade ihre Rolle als Berater nicht „von der Führung der Schule, der Gemeinde und der Bildungspolitik unzureichend verifiziert und wertgeschätzt wird“ (Dahir et al., 2010; Brnas, 2021: 22). Budić (2017) stellt in seiner Arbeit mit dem Titel „Beratungsarbeit von Pädagogen in Grund- und Sekundarschulen“ einige Ergebnisse seiner eigenen Forschung zur Rolle von Pädagogen vor. Die Untersuchung wurde in fünf Grund- und weiterführenden Schulen mit einer gezielten Stichprobe von neun Pädagoginnen (Berufskolleginnen) und einer Pädagogin (Berufskollegin) durchgeführt. Für die Zwecke der Forschung wurde eine qualitative Art der Datenanalyse verwendet, und die

Antworten der Befragten wurden durch offene Fragen (strukturiertes Interview) eingeholt. In den meisten Fällen gab es neben einem Pädagogen auch andere professionelle Mitarbeiter, die den Beratungsdienst ausmachten, aber in einer Schule wurde diese Verantwortung vollständig dem Pädagogen überlassen. Darüber hinaus drückt die Mehrheit ihr Engagement für die Beratung auch negativ aus, das heißt, sie geben an, dass sie nicht genug Zeit haben, um dieselbe zu praktizieren. Pädagogen verbinden die Sicht auf die Rolle eines Beraters am häufigsten mit individueller Hilfestellung für die Schüler (Konflikte), den Unterrichtsprozess und Feedback (zur Verbesserung des Unterrichts). Handelt es sich um größere Schwierigkeiten, stimmen die Befragten darüber hinaus darin überein, dass eine psychologische Beratung die Lösung ist. Die Forschung ergab auch Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass Pädagogen am häufigsten eine beratende Zusammenarbeit mit Schülern haben. Zudem verbinden Pädagogen die Qualität schulischer Arbeit mit lebenslanger Bildung. Mit dieser Forschung fördert Budić die Weiterentwicklung der Forschung in diese Richtung mit besonderem Schwerpunkt auf potenzieller quantitativer Forschung, die eine noch größere Anzahl von Befragten einbeziehen und somit zu einem breiteren Bild der Gesamtsituation der Beratungsarbeit beitragen würde. Darüber hinaus stellen Ledić, Staničić und Turk (2013; Vrcelj, 2016) fest, dass es eine wichtige Herausforderung für Pädagogen im Zusammenhang mit dem Gefühl gibt, nicht ausreichend für die Rolle des Beraters ausgebildet zu sein. Auch das komplexe und dynamische Arbeitsumfeld, in dem der Pädagoge seine Tätigkeit ausübt, trägt zu „Ungewissheit, Unvorhersehbarkeit, Ignoranz, Ambiguität und Paradoxon“ bei (Vrcelj, 2016: 70).

6. Zusammenfassung

Anhand der präsentierten inhaltlichen Übersicht zum Thema der beratenden Rolle des Schulpädagogen lässt sich feststellen, dass das Arbeitsfeld von Pädagogen im Zusammenhang mit der Beratungsarbeit ein äußerst komplexes und vielschichtiges Gebiet ist und dass es ständiges Lernen und Entwickeln und vor allem Erfahrungserfahrung beansprucht. Auffällig ist, dass die Beratungsarbeit in der analysierten Literatur den Charakter einer äußerst komplexen, vielschichtigen und unvermeidlichen Tätigkeit im schulischen Umfeld annimmt. Auch kann je nach Auswirkung auf externe und interne Beratungsarbeit getrennt werden. Darüber hinaus wird besonderer Wert auf die Abgrenzung des Begriffs Hilfe (Oberbegriff) von Beratung gelegt. Im Beratungsprozess ist es wichtig, dass ein Pädagoge mit den Probanden vor allem daran arbeitet, gegenseitiges Vertrauen als Ausgangspunkt für die weitere Zusammenarbeit aufzubauen. Darüber hinaus betonen viele Autoren die Bedeutung und Fähigkeit der Objektivität des Pädagogen während der Beratung des Betroffenen, seine eigene Situation besser zu verstehen. Es ist auch eine spürbare Veränderung festzustellen, nämlich die zunehmende Ausweitung der Beratungsarbeit auf mehr Personen (Facharzt, Psychologe, Sozialpädagoge...). Meistens arbeitet der Pädagoge in beratender Funktion mit den Schülern zusammen, aber die beratende Zusammenarbeit ist auch mit anderen Instanzen innerhalb des Schulkollektivs, wie z.B. mit Lehrer und

Eltern, verbunden. Häufig üben Schulpädagogen ihre beratende Rolle bei Schülern aus, die bestimmte Schwierigkeiten, bzw. Probleme haben, und vernachlässigen dabei andere Schüler, die keine Schwierigkeiten haben, deren beratende Mitarbeit aber auch deren Potenzialentfaltung in verschiedenen Segmenten ermöglichen würde. Darüber hinaus wird auch die Dimension der Tätigkeit des Schulpädagogen innerhalb des Beratungskontextes anerkannt, dessen Ziel es ist, sowohl dem Schüler als auch allen anderen Fächern der Schule eine ständige Unterstützung zu bieten. Bei der Beobachtung und Abgrenzung der Beratungsarbeit von Pädagogen in Grund- und weiterführenden Schulen ergab sich, dass sich die Beratung in Grundschulen hauptsächlich auf Präventions- und Vermittlungsarbeit bezieht, während in weiterführenden Schulen der Fokus eher auf Berufs- und Schulberatung liegt. Jeder Schulpädagoge mit der Rolle eines Beraters übernimmt auch bestimmte Aufgaben, wie z. B. die Ausarbeitung eines Beratungsarbeitsplans, die Förderung einer besseren Zusammenarbeit mit verschiedenen Einrichtungen, die Zusammenarbeit mit anderen professionellen Mitarbeitern (falls die Schule über solche verfügt), um eine angemessenere Beratungsunterstützung zu bieten. Es wurde beobachtet, dass der Schulpädagoge in erster Linie beratend mit Schülern (Einzelperson und Gruppe), Lehrpersonen (Einzelperson und Gruppe) und Eltern (Einzelperson und Gruppe) zusammenarbeitet und jede Form der Zusammenarbeit in sich spezifisch ist und eine individuelle Herangehensweise und Aufmerksamkeit erfordert. Während des Konsultationsprozesses hängt der allgemeine Beginn der Zusammenarbeit von den verschiedenen Stellen und Arten der Ankündigung sowie von der Situation ab. Für einen Pädagogen ist es wichtig, über ausgeprägte Fähigkeiten in der Gesprächsführung zu verfügen und verschiedene Wege und Formen der Gesprächsführung zu kennen. Darüber hinaus ist die Anpassungsfähigkeit, das Führen von Dokumentationen und die freiwillige Teilnahme aller Probanden am Beratungsprozess wichtig. Auch eine positive Atmosphäre, Motivation und Unterstützung gehören zu den wichtigen Faktoren in der Beratungsarbeit, auf die geachtet werden sollte. Darüber hinaus sollte der Pädagoge aktives Zuhören entwickelt haben, um eine bessere Zusammenarbeit mit allen Mitgliedern eines Schulteams zu erreichen. Schulpädagogen sollten ihre Beratungsarbeit von Zeit zu Zeit selbst evaluieren und so an deren Verbesserung arbeiten und mit Selbstevaluation an lebenslanger Bildung arbeiten. Die Herausforderungen, denen sich Schulpädagogen in der Beratungsarbeit gegenüberstehen, liegen in der Überfüllung der Aufgaben, der Unkenntnis der genauen Grenzen der eigenen Rolle, dem Mangel an Zeit für die Beratung, der überwiegenden Konzentration auf „problematische“ Schüler und der reduzierten Beratungshilfe für alle andere Schüler. Als Herausforderung wird oft eine unzureichende Ausbildung für die beratende Rolle genannt, die zu Unsicherheit und anderen Schwierigkeiten sowie mangelnder Unterstützung in der Beratungsarbeit führt. Weniger dominante, aber dennoch spürbare Veränderungen in der Beratungsarbeit der Schulpädagogen beziehen sich auf die Verschiebung von der Fokussierung auf die Einzelarbeit hin zu unterschiedlichen Formen der Beratungskoooperation (Präventionsangebote, Workshops, Monitoring-Instrumente...).

Die Veränderung in Form eines Übergangs in die Gruppenberatungsarbeit und die Ausweitung der Beratung im Allgemeinen auf alle Fächer des Schulkollektivs gleichermaßen führt zur Erkenntnis der zunehmenden Komplexität der Beratungsrolle, die gleichzeitig deren Erfordernis des Forschungsbedarfs erfordert und die Erstellung einer Art Ratgeber, Anleitungen oder Handbücher zur leichteren Orientierung in der Beratungsarbeit. Das ursprünglich gesetzte Ziel dieser Arbeit, das sich auf die Darstellung der Dynamik und Charakteristika der Beratungsarbeit eines Schulpädagogen bezog, gilt mit einem Hinweis auf die Möglichkeit der Aufwertung mit Hilfe der gewonnenen Ergebnisse der Probanden, die am Beratungsprozess teilgenommen haben. Die Aufgaben dieser Forschung wurden erfolgreich durch die Sichtung der neueren Literatur erfüllt und im Hauptteil dieser Arbeit dargestellt. Dennoch muss die Frage der Beratungsarbeit aufgeworfen und weiter erforscht werden. Aus den Erkenntnissen der untersuchten Literatur lässt sich schließen, dass sich Pädagogen der Komplexität der Beratungsarbeit bewusst sein sollten und dementsprechend an der Entwicklung und Stärkung der eigenen Kompetenzen in diesem Bereich arbeiten sollten. Auch sollte den Methoden der Beratungsarbeit mehr Beachtung geschenkt werden, um zukünftig Forschungen zu schaffen, die durch ihre Vollständigkeit potenziell zu Erkenntnissen über den aktuellen Stand der Praxis führen würden. Natürlich ist es notwendig, ständig an der Förderung einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit zwischen einem Schulpädagogen und anderen Fächern in der Schule zu arbeiten, um ein besseres Bildungssystem zu entwickeln. Angesichts der Herausforderungen, denen sich Pädagogen in der Praxis der Beratungsarbeit gegenüberstehen, ist es möglich, die weitere Erstellung von Handbüchern oder Vorträgen und Workshops zur Beratungsarbeit vorzuschlagen und zu fördern. Es ist auch wichtig, eine bessere Verbindung verfügbarer professioneller Ansprechpartner innerhalb jeder Schule herzustellen, um den Beratungsprozess so gut wie möglich durchzuführen. Die Beratungsarbeit der Pädagogen und ihre Anwendung stehen noch im Hintergrund und werden nicht ausreichend anerkannt. Daher sollte an einer Annäherung daran gearbeitet werden. Ein Vorschlag, der in Zukunft entwickelt werden könnte, bezieht sich auf die Erstellung von Broschüren mit einer kurzen Beschreibung von Beratungsoptionen für Schüler mit Beispielen aus der Praxis, die belegen, was die Beratungsrolle in Beziehungen zu anderen Fächern leisten kann, z. B. mit Eltern oder Lehrer. Positive Erfahrungen in der Beratungsarbeit mit einem Pädagogen wären ein hervorragender Ansatzpunkt, der möglicherweise eine Anerkennung der Funktionen der Beratungsarbeit ermöglicht. Daher ist es unabdingbar, irgendwie zu diesen Erfahrungen zu gelangen, was durch die Durchführung von Forschungen auf der Ebene mehrerer Grund- und Sekundarschulen möglich ist, wobei der Ausgangspunkt nicht der Pädagoge und seine Erfahrung wäre, sondern von anderen Fächern, die an irgendwelchen Forschungen teilgenommen haben. Es herrscht immer noch eine spürbare Verwirrung darüber, was genau die Beratungsarbeit eines Pädagogen sein sollte, aber mit weiterer Forschung und Systematisierung der Daten ist es möglich, zu einer etwas umfassenderen Beschreibung zu gelangen, die von erfahrungsbasierter Praxis begleitet wird.

Conflict of Interest Statement

The authors declare no conflicts of interest.

About the Authors

Stella Magovac, student of the second year of graduate university studies mag. In pedagogy and sociology at the Faculty of Philosophy of Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, Croatia. She can be contacted at: stella.magovac77@gmail.com

Vanessa Eckhard, student of the second year of graduate university studies mag. in pedagogy and German language and literature at the Faculty of Philosophy of Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, Croatia. She can be contacted at: vanessa.eckhard30@gmail.com

Mirko Lukas, full professor of the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, Croatia. His scientific area of interest is theoretical approaches to education and pedagogy, educational values, family education, national and general history of pedagogy, and national traditional factors of enculturation and educational heritage. He can be contacted at: mlukas@ffsos.hr. ORCID: orcid.org/0000-0003-2725-3035

Mirela Müller has been assistant professor at University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences. Areas of scientific interest: distance learning, multimedia didactics, media pedagogy, media semiotics and sociolinguistics, media socialization and culture, philosophy of symbolic forms, prevention of addiction-modern media manipulation, Modern technologies in foreign language learning, semantic difference and etiological analysis, European dimension of education. Professional training in the field: Statistical data processing programs, Geogebra processing and evaluation software, Multimedia-Didactic Design of an E-Course, Learning through Moodle and the EU's Educational Policy: The European Dimension of Education Preventive measures for digital addiction. She can be contacted at: mmuller@ffst.hr. ORCID: orcid.org/0000-0002-6631-3136

Literaturverzeichnis

1. Budić, M. (2017). *Savjetodavni rad pedagoga u osnovnim i srednjim školama* (Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Pedagogy). Preuzeto s <https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A4003/datastream/PDF/view> (11.1.2023.)
2. Brnas, N. (2021). *Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949737> (20.1.2023.)
3. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154 (3), 237-260. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138846> (11.1.2023.)
4. Giron, M. (1988). *Školski pedagog i inovacije*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
5. Jurić, V. (1988). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

6. Lukaš, M., i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 210-229. Preuzeto s <https://repozitorij.ffos.hr/en/islandora/object/ffos:2808> (14.1.2023.)
7. Matek, L. (2015). *Kompetencije pedagoga za rad s roditeljima* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:552857> (24.1.2023.)
8. Miklec, P. (2020). *Uloga učitelja u pravovremenom otkrivanju darovitih učenika* (Diplomski rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:930739> (27.1.2023.)
9. Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10. (1.), 49-63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154214> (1.2.2023.)
10. Relja, J. (2020). Pedagog i razumijevanje roditeljske uloge u suvremenoj obitelji. *Bjelovarski učitelj*, 25 (1-3), 41-52. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/273383> (27.1.2023.)
11. Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje roditelja i škole. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 46-62. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/272560> (27.1.2023.)
12. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
13. Sabo, J. (2016). *Savjetodavni rad u školi i principi teorije izborza* (Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Pedagogy). (6.2.2023.)
14. Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen.
15. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82800> (31.1.2023.)
16. Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik*, 65 (1), 59-73. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177320> (20.1.2023.)
17. Vuković, N. (2019). Rad školskog pedagoga na savjetovanju učitelja i pružanju podrške na profesionalnom razvoju. *Bjelovarski učitelj*, 24 (1-3), 14-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/273470> (4.2.2023.)

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).