



Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Beratung – Psychosoziale Beratung in den
Handlungsfeldern Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Bildung und
Erziehung

KULTURSENSIBLE BERATUNG AN SCHULEN

M a s t e r a r b e i t

zur

Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (M.A.)

Vorgelegt von: Lynn Pfeiffer

Betreuer: Prof. Dr. Thomas Markert

Zweitbetreuerin: Prof.in Dr. Júlia Wéber

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2025-0571-8

Ich möchte mich bei meiner Mama bedanken,
die jede einzelne meiner wissenschaftlichen
Arbeiten gelesen und korrigiert hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Rahmen	9
2.1 Kulturbegriff und Kultursensibilität	9
2.2 Psychosoziale Beratung im Allgemeinen	13
2.3 Schule als Institution und Organisation	15
2.4 Beratung im schulischen Kontext	21
3. Methodik	25
3.1 Forschungsdesign	25
3.2 Erhebungsmethode	27
3.3 Auswahl der Interviewpartner*innen	29
3.4 Durchführung der Interviews	30
3.5 Auswertungsverfahren	32
3.6 Gütekriterien qualitativer Forschung	34
4. Analyse und Ergebnisse	36
4.1 Schulsozialarbeit	36
4.2 Beratungslehrkraft	38
4.3 Kategoriensystem und Explikation	39
4.4 Kategorienanalyse	45
5. Diskussion und Handlungsempfehlungen	58
5.1 Zentrale Ergebnisse der Analyse	58
5.2 Einordnung in den theoretischen Kontext	60
5.3 Methodische Reflexion	62
5.4 Reflexion der eigenen Position	63
5.5 Einhaltung der Gütekriterien	64
5.6 Adressat*innenspezifische Handlungsempfehlungen	66
6. Fazit	69
7. Literaturverzeichnis	71
8. Anhang	74
8.1 Interview-Leitfaden	74
8.2 Interview I: Schulsozialarbeit	76
8.3 Interview II: Beratungslehrkraft	85

1. Einleitung

Schule ist „Gesellschaft unter dem Mikroskop“ (I: 344-345). So beschreibt es die Schulsozialarbeiterin in ihrem Interview. Gesellschaften verändern sich stetig und Schulen sind Räume, in denen diese Veränderungen besonders deutlich werden. Auf engstem Raum wird sichtbar, wie vielfältig Lebensrealitäten heute sind. Kinder und Jugendliche bringen unterschiedliche Familiengeschichten, kulturelle Hintergründe, Sprachen und Vorstellungen davon mit, wie Zusammenleben funktionieren kann. Genau dadurch entsteht im schulischen Alltag ein Abbild gesellschaftlicher Vielfalt. Inmitten dieser Vielfalt entstehen Chancen gemeinsamer Entwicklung. Gleichzeitig entstehen Situationen, in denen sich Missverständnisse, Irritationen oder Konflikte verdichten, die nicht ausschließlich pädagogisch gelöst werden können. Aus dieser Realität heraus wächst der Bedarf an professioneller Beratung, die nicht nur psychosoziale Anliegen der Schüler*innen aufgreift, sondern auch deren kulturelle Hintergründe und damit verbundene Erfahrungen ernst nimmt. In der Fachdebatte wird zunehmend erkennbar, dass Beratung in Schulen einen zentralen Beitrag leisten kann, wenn sie sensibel gestaltet wird, reflektiert bleibt und Perspektiven berücksichtigt, die über rein schulische Anforderungen hinausgehen. Dabei reicht es nicht, lediglich Fachwissen über unterschiedliche kulturelle Prägungen zu besitzen. Viel bedeutsamer ist die Haltung, mit der Fachkräfte Schüler*innen begegnen. Diese Haltung prägt das Vertrauen innerhalb von Beratungsprozessen und bestimmt letztlich auch, wie gut Schüler*innen in herausfordernden Situationen begleitet werden können.

Diese Masterarbeit widmet sich dem Thema kultursensible psychosoziale Beratung in der Schule und nimmt den schulischen Alltag als Ausgangspunkt, in dem Fachkräfte mit den Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationen in Berührung kommen und zudem den Anspruch haben, Schüler*innen angemessen zu unterstützen. Die zunehmend sichtbare Diversität sozialer und kultureller Hintergründe schafft dabei ein komplexes Spannungsfeld, welches fachliche Expertise verlangt und gleichzeitig durch die institutionellen Strukturen geprägt wird, innerhalb derer Beratung stattfindet. Im schulischen Kontext bewegt sich Beratung zwischen individuellen Lebenswelten, organisatorischen Abläufen und gesellschaftlichen Erwartungshorizonten, was die Gestaltung einer sensiblen und zugänglichen Begleitung anspruchsvoll macht. Vor diesem Hintergrund interessiert in dieser Arbeit besonders, wie Beratung so gestaltet werden kann, dass kulturelle Unterschiede erkannt, wertgeschätzt und konstruktiv aufgegriffen werden. Dazu gehört auch die Frage, inwiefern schulische Strukturen diesen Prozess unterstützen oder erschweren, denn Schulen sind über ihre Rolle als Bildungsorte hinaus auch Organisationen mit eigenen Routinen und Grenzen, die den

Handlungsspielraum von Beratungsfachkräften mitbestimmen. Aus dieser Gemengelage ergibt sich das zentrale Erkenntnisinteresse: Wie kann kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden? Diese Leitfrage richtet den Blick auf die Haltung und Kompetenz, die Fachkräfte benötigen, um mit vielfältigen kulturellen Hintergründen der Schüler*innen umzugehen, und auf die strukturellen Voraussetzungen, die notwendig sind, damit Beratung Schüler*innen tatsächlich erreicht. Außerdem eröffnet sie den Zugang zu den praktischen Herausforderungen, die entstehen, wenn Beratung innerhalb eines Systems erfolgt, das stark von Routinen und organisatorischen Abläufen geprägt ist. Die Frage zielt darauf ab, sowohl fachliche Anforderungen als auch institutionelle Rahmenbedingungen sichtbar zu machen, die maßgeblich dazu beitragen, Beratung im schulischen Kontext kultursensibel zu gestalten.

Ein Verständnis des Kulturbegriffs bildet die Grundlage für kultursensible Beratung. Während ältere Ansätze Kultur als relativ feste Sammlung gemeinsamer Werte und Bedeutungen beschrieben (Leiprecht 2004: 10), betonen neuere Perspektiven ihre Dynamik (Hammonds 2023: 56). Kultur wird hier als wandelbares Geflecht aus Erfahrungen, Symbolen und Praktiken verstanden, in dem Menschen mehrere Zugehörigkeiten entwickeln können. Dieses Verständnis ist zentral, weil es verhindert, kulturelle Erfahrungen vorschnell zu verallgemeinern. Daraus ergeben sich vier Leitdimensionen kultursensibler Beratung: eine respektvolle Haltung gegenüber unterschiedlichen Lebenswelten, Wissen über kulturelle Erfahrungsräume, die Reflexion der eigenen Prägung und die Anerkennung individueller Identitäten. In dieser Arbeit bezieht sich der Fokus kultureller Diversität vor allem auf unterschiedliche Herkunftskulturen und damit auf Menschen mit Migrationsgeschichte. Zwar existieren kulturelle Unterschiede auch zwischen sozialen Milieus oder sozioökonomischen Gruppen, jedoch sind die Differenzen zwischen verschiedenen nationalen oder ethnischen Prägungen im schulischen Alltag häufig deutlicher erkennbar und daher für Beratungsprozesse besonders relevant. Die theoretische Grundlage dieser Arbeit zeigt, dass kultursensible Beratung an Schulen bislang nur randständig erforscht ist. Die vorhandene Literatur liefert wichtige Beiträge zu psychosozialer Beratung im Allgemeinen sowie zu kultursensiblen Konzepten in außerschulischen Kontexten, doch eine systematische Betrachtung ihrer Verbindung im spezifischen Setting Schule fehlt weitgehend. Gleichzeitig belegen Forschung und Praxis, dass Schulen hochkomplexe Beratungsräume bilden, in denen verschiedene Professionen wie beispielsweise Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Sonderpädagogik parallel tätig sind und dadurch unterschiedliche Zuständigkeiten und Zugänge entstehen. Hinzu kommen institutionelle Bedingungen, die stark durch die Qualifikationsfunktion der Schule geprägt

sind und Beratung häufig nicht als Kernaufgabe verankern. Aktuelle Studien wie das Deutsche Schulbarometer zeigen zudem, dass psychosoziale Unterstützungsangebote von Lehrkräften als unzureichend wahrgenommen werden (Robert Bosch Stiftung 2025: 75) und dass Heterogenität, einschließlich kultureller Vielfalt, im Schulalltag eher als Herausforderung empfunden wird und weniger als Ressource (Robert Bosch Stiftung 2025: 15). Diese Befunde verdeutlichen, dass kultursensible Beratung in Schulen ein relevantes, doch bislang unterbeleuchtetes Feld darstellt. Die besondere Stellung der Schule als Zwangskontext, Lebensort und pädagogische Organisation eröffnet Potenziale für Prävention und Beziehungsgestaltung, setzt Beratungsfachkräfte jedoch zugleich strukturellen und organisatorischen Grenzen aus.

Die Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsdesign, das eine systematische Literaturrecherche mit leitfadengestützten Interviews verbindet. Die initiale Literaturrecherche begann mit dem KI-Tool Elicit, welches als Recherchetool für wissenschaftliche Arbeiten fungiert. In das Suchfeld wurde folgender Absatz, wörtlich aus dem Exposee zu dieser Arbeit entnommen, eingefügt: „Wie kann kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden?“ Zur Beantwortung dieser Leitfrage werden mehrere Teilaspekte in den Blick genommen. Dabei soll zunächst erfasst werden, welche bestehenden Konzepte und theoretischen Modelle kultursensibler Beratung für den schulischen Kontext relevant sind. Weiterhin wird untersucht, welche fachlichen Kompetenzen und strukturellen Ressourcen erforderlich sind, um ein solches Beratungsangebot erfolgreich zu etablieren. Ein besonderes Augenmerk liegt zudem auf der Frage, wie sich kultursensible Beratung im schulischen Alltag konkret ausgestalten lässt und welche Barrieren Fachkräfte dabei erleben. Darüber hinaus wird reflektiert, in welchem Maß institutionelle Rahmenbedingungen die Umsetzung kultursensibler Beratung fördern oder erschweren können. Ziel dessen ist es, die Schnittstelle von kultursensibler Beratung und dem Beratungsangebot an der Schule für Schüler*innen (insbesondere mit Migrationshintergrund) zu verstehen, mögliche Defizite zu identifizieren, aber auch Potenziale aufzuzeigen, welche diese Überschneidung der beiden Bereiche mit sich bringen.“ Auf dieser Grundlage suchte die KI-Assistenz 25 verschiedene Quellen heraus, von welchen neun für diese Arbeit verwendet wurden. Weiterführend wurden die Bibliotheksseite der Hochschule Neubrandenburg und die Internetseite Google Scholar für spezifische Literatursuche verwendet.

Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung wurden Interviewleitfäden entwickelt, die sowohl deklaratives Wissen als auch konkrete Praxiserfahrungen erfassen. Dafür wurden eine Schulsozialarbeiterin und eine Beratungslehrkraft befragt, da beide Professionen zentrale Rollen im Beratungsgeschehen einnehmen und zugleich

unterschiedliche institutionelle Perspektiven einbringen. Die Interviews dauerten jeweils etwa 45 bis 50 Minuten, wurden aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Dieses Verfahren eignet sich besonders, um subjektive Erfahrungen, Deutungsmuster und professionelle Haltungen systematisch sichtbar zu machen und mit dem theoretischen Vorwissen in Beziehung zu setzen. Ein Interview wurde online durchgeführt, das andere in der Schule vor Ort. Für die empirische Untersuchung dieser Arbeit war kein Ethikvotum notwendig. Die Ethikkommission der Hochschule Neubrandenburg schreibt auf ihrer Seite: „Grundsätzlich ist ein Ethikvotum erforderlich bei allen pseudonymisierten Studien am Menschen, da hier in der Regel personenbezogene Daten erhoben werden, bei anonymisierten Studien am Menschen, sofern die Zielgruppe vulnerable Personengruppen oder erkrankte Menschen betrifft (siehe FAQ 2.5) [oder] gesundheitsorientierte Fragestellungen erhoben werden“ (Ethikkommission der HS-NB). Als vulnerabel werden in FAQ 2.5 „Personen in hierarchischen Abhängigkeitsverhältnissen“ und „Personen in schwierigen Lebenslagen oder mit eingeschränkter Entscheidungsfreiheit“ bezeichnet. Die Interviews wurden anonymisiert und die befragten Personen gehörten keiner vulnerablen Personengruppe an. Durch diese Rahmenbedingungen war eine formale Einreichung bei einer Ethikkommission nicht erforderlich.

Während die theoretische Literatur zentrale Grundlagen kultursensibler Beratung beschreibt, bleibt weitgehend offen, wie diese Konzepte in der schulischen Realität umgesetzt werden. Genau hier setzt der Praxisbezug dieser Arbeit an. Schulsozialarbeiter*innen und Beratungslehrkräfte bewegen sich täglich an der Schnittstelle zwischen individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen und den strukturellen Bedingungen der Institution Schule. Ihre Erfahrungen bieten Einblicke in konkrete Handlungsmöglichkeiten, Begrenzungen und die tatsächliche Relevanz kultursensibler Haltungen im Beratungsalltag. Durch die Verbindung theoretischer Perspektiven mit authentischen Praxisberichten wird nachvollziehbar, welche Formen kultursensibler Beratung bereits bestehen, welche Herausforderungen auftreten und welche Voraussetzungen notwendig wären, um Beratung im schulischen Kontext wirksam und diskriminierungssensibel zu gestalten. Die empirische Perspektive ergänzt damit nicht nur die theoretische Analyse, sondern ermöglicht auch eine realitätsnahe Annäherung an die bislang kaum erforschte Frage, wie kultursensible Beratung schulpraktisch tatsächlich funktioniert.

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass sie schrittweise vom theoretischen Fundament über die empirische Erhebung hin zu einer differenzierten Diskussion der Ergebnisse führt. Zunächst entwickelt **Kapitel 2** den theoretischen Rahmen. Es beginnt

mit einer Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und dem Verständnis von Kultursensibilität, bevor im Anschluss zentrale Grundlagen psychosozialer Beratung erläutert und gegenüber verwandten Konzepten abgegrenzt werden. Darauf aufbauend wird die Schule sowohl als Institution als auch als Organisation beschrieben, um die strukturellen Bedingungen schulischer Beratung zu erfassen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine systematische Betrachtung von Beratung im schulischen Kontext, in der unterschiedliche Professionen, Zuständigkeiten und Herausforderungen zusammengeführt werden.

Kapitel 3 widmet sich der Methodik der Untersuchung. Es führt zunächst in das qualitative Forschungsdesign ein und begründet die Wahl leitfadengestützter Interviews. Anschließend werden die Erhebungsmethode, die Auswahl der Interviewpartner*innen sowie die konkrete Durchführung der Interviews beschrieben. Das Kapitel schließt mit der Darstellung des Auswertungsverfahrens nach Kuckartz und der Einordnung der Arbeit in die Gütekriterien qualitativer Forschung.

Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der empirischen Analyse vor. Es beginnt mit den Perspektiven der beiden beteiligten Professionen (Schulsozialarbeit und Beratungslehrkraft) und führt anschließend das entwickelte Kategoriensystem ein. Darauf folgt die systematische Kategorienanalyse, die zentrale Deutungsmuster, Haltungen und institutionelle Bedingungen sichtbar macht.

In **Kapitel 5** werden die Befunde diskutiert und in Beziehung zur Theorie gesetzt. Dabei werden zunächst die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und in den theoretischen Kontext eingeordnet, bevor sowohl methodische Aspekte als auch die eigene Position des Forschenden reflektiert werden. Anschließend wird dargelegt, inwiefern die Gütekriterien qualitativer Forschung eingehalten wurden und welche konkreten Handlungsempfehlungen sich für die Praxis kultursensibler Beratung an Schulen ableiten lassen.

Das abschließende **Kapitel 6** fasst die wesentlichen Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf Forschungsbedarfe. Ein umfangreicher Anhang ergänzt die Arbeit um den Interviewleitfaden sowie die vollständigen Transkripte der beiden Interviews.

2. Theoretischer Rahmen

Der Theorieteil dieser Arbeit legt das Fundament für die spätere Analyse und Auswertung, indem er zentrale Begriffe, Konzepte und institutionelle Rahmenbedingungen klärt. Ausgangspunkt bildet eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und den Anforderungen kultursensibler Beratung. Dabei wird herausgearbeitet, dass Kultursensibilität nicht nur faktisches Wissen über unterschiedliche Lebenswelten, sondern ebenso Haltung, Selbstreflexion und die Anerkennung individueller Perspektiven voraussetzt. Daran anschließend wird die psychosoziale Beratung als professionelles Handlungsfeld umrissen und von benachbarten Konzepten wie Therapie oder Coaching abgegrenzt. Besonders bedeutsam sind hier die klientenzentrierte und die systemische Beratung, da sie zentrale Grundlagen für eine kultursensible Beratungshaltung und ein systemisches Verständnis schulischer Kontexte liefern. Im dritten Schritt wird die Schule als Institution und Organisation betrachtet. Mithilfe klassischer und neuerer Schultheorien, insbesondere der Funktionen nach Fend, werden die gesellschaftlichen Aufgaben und inneren Strukturen von Schule systematisiert. Schließlich richtet sich der Fokus auf Beratung im schulischen Kontext und speziell auf kultursensible Beratung in Schulen. Dabei wird deutlich, dass Vielfalt bislang häufig als Herausforderung wahrgenommen wird, gleichzeitig aber besondere Chancen für Prävention, Integration und Demokratiebildung birgt.

2.1 Kulturbegriff und Kultursensibilität

Eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der kultursensiblen Beratung setzt zunächst ein grundlegendes Verständnis des Kulturbegriffs voraus. Für ein mehrperspektivisches Bild sollen hier unterschiedliche Definitionen von Kultur vorgestellt werden. In einem Arbeitspapier von 2004 beschreibt Leiprecht beispielsweise: „Mit einem sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff wird [...] versucht, die besondere Lebensweise und die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme einer Gruppe oder einer Gesellschaft zu fassen“ (Leiprecht 2004: 10). Mit Bedeutungsmustern und Zeichensystemen sind Werte, Normen und Rituale, aber auch bestimmte Regeln und Glaubensvorstellungen gemeint, welche bestimmte Personengruppen miteinander verbinden. Diese statische Beschreibung wird heute nur noch selten verwendet, da sie Kulturen als festgesetzt und unveränderlich erscheinen lässt. Zudem lässt sie keinen Spielraum für Menschen, welche sich einer Kultur zugehörig fühlen, jedoch

beispielsweise nicht alle Glaubensvorstellungen teilen. Eine neuere Definition der Europäischen Kommission beschreibt Kultur als ein dynamisches Geflecht von Werten, Normen, Traditionen und Symbolen, dass sowohl die soziale Ordnung prägt als auch tief in den Alltag und die Identitätsbildung von Individuen eingebettet ist (Hammonds 2023: 56). Während klare Gemeinsamkeiten zu erkennen sind, grenzt sich die neuere Definition dadurch ab, dass sie Kultur als dynamisch, beweglich und damit als veränderlich darstellt. Zudem haben Menschen mit sogenannten hybriden Identitäten auch die Möglichkeit, sich mehreren Kulturen angehörig zu fühlen oder sich nicht voll und ganz mit einer Kultur zu identifizieren. Denn auch wenn das Schubladendenken im Alltag dazu verleitet, andere Menschen genau einer Kultur zuzuordnen, so sind hybride Identitäten doch eher der Normalfall (Baur, Gröpler in Kolhoff et al. 2020: 24).

Bevor aus diesen Definitionen Rückschlüsse auf kultursensible Beratung gezogen werden, sollen vorerst noch zwei weitere Konzepte kurz vorgestellt werden, da sie ebenfalls einen Einfluss auf Kultursensibilität haben. Diese Konzepte sind Interkulturalität und Interreligiösität. Die Vorsilbe „inter-“ stammt aus dem Latein und lässt sich mit „zwischen“ übersetzen. Es geht also um den Austausch zwischen Individuen, die sich unterschiedlichen Kulturen und Religionen angehörig fühlen. Interkulturalität beschreibt das Zusammenleben und den Kontakt (im weitesten Sinne) von Menschen mit verschiedener kultureller Herkunft. Damit sind nicht nur unterschiedliche Nationalitäten gemeint, „also nicht nur im Kontakt zwischen Türken und Deutschen, sondern auch zwischen deutschen Punks und deutschen Bankangestellten“ (Willems 2011: 80). Gleiches gilt für die Interreligiösität. Auch wenn es in dieser Arbeit weniger um Religion an sich gehen soll, ist es sinnvoll sie hier einmal zu erwähnen, da Kultur und Religion untrennbar miteinander verbunden sind. Das genaue Verhältnis hängt stark von der konkreten Definition von Kultur und Religion ab. Dies hier aufzuschlüsseln, wäre zu umfangreich für diesen Rahmen, daher soll an dieser Stelle auf das Buch „Interreligiöse Kompetenz: Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden“ von Joachim Willems von 2011 verwiesen werden.

Inwiefern Kultursensibilität in die psychosoziale Beratung eingebunden werden kann, sollte oder sogar muss, soll hier anhand von vier (4) Teilaspekten erklärt werden: die Haltung der Berater*innen gegenüber den Klient*innen und deren Kultur, das faktische Wissen über verschiedene Kulturen, die Selbstreflexion der Berater*innen über die eigene kulturelle Prägung (und damit auch der Umgang mit Interkulturalität) und der Individualität von Klient*innen und Beratungssituationen.

Haltung (1) ist in der psychosozialen Beratung auch ohne Hinzunahme der Kultursensibilität ein wichtiger Aspekt. Sie bestimmt maßgeblich den Prozess und das Ergebnis der Beratung und sollte deshalb in jedem Fall offen und generell respektvoll

sein. Treffen verschiedene Kulturen aufeinander, muss diese beraterische Haltung jedoch in besonderem Maße angepasst werden. „So sollten Fachkräfte die Begegnung mit Klient*innen [...] mit einer transkulturell sensiblen Haltung der Neugier und Bereitschaft zum Diskurs über unterschiedliche Werte und Normen gestalten“ (Döring, Brizay, Mörath 2023: 42). Über die persönlichen Wertevorstellungen zu diskutieren, kann für viele Menschen eine Herausforderung sein. Zum einen wissen viele gar nicht, was genau ihre kulturell bedingten Werte sind, da man schon immer mit ihnen gelebt hat und der Großteil der persönlichen Kontakte nach ihnen handelt, ohne es weiter zu thematisieren. Zum anderen kann es schwerfallen, diese erlernten sozialen Regeln anzuzweifeln, da sie einen wichtigen Teil der persönlichen Identität widerspiegeln. Ein konkretes Beispiel ist der Stellenwert des Kollektivs. Viele südeuropäische und asiatische Gesellschaften sind von einer kollektiven Denkweise geprägt, in der das Wohl der Gemeinschaft über die eigenen Bedürfnisse und Beschwerden gestellt wird. Das Individuum ist Teil einer Solidargemeinschaft und trägt Aufgaben und Pflichten, diese zu ehren, zu schützen und auch das Gedankengut zu reproduzieren. Allein der Schritt, eine Beratung oder Therapie aufzusuchen, könnte die sozialen Regeln des Kollektivs verletzen und möglicherweise sogar die Familie entehren (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 44-45). Diesen Hürden sollten sich Berater*innen und Therapeut*innen bewusst sein und dies in ihrer Haltung widerspiegeln. So wie verschiedene Kulturen unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringen, bringen sie gleichzeitig spezifische Bewältigungsmechanismen und kulturelle Ressourcen mit sich. Dies greift auch in den nächsten Aspekt hinein.

Das Wissen (2) über Herausforderungen, Ressourcen und andere kulturelle Funktionsweisen ist essenziell für eine gelingende Beratung. Ressourcenorientierte Beratung in Deutschland baut häufig auf enge Kontaktpersonen, Sport oder andere Hobbys der Klient*innen auf. Weniger verbreitet ist beispielsweise spiritueller Tanz. In vielen Gegenden Afrikas ist die Tanztradition hingegen weit verbreitet und dient in Verbindung mit Musik und Gesang verschiedenen Zwecken, unter anderem der Heilung, Identitätsfindung oder Gemeinschaftsbildung. „Frauen der ersten Migrationsgeneration aus religiös geprägten Traditionen bevorzugen z. B. eher einen Tanz aus ihrer Kultur als Sport, etwa statt eines Lauftrainings“ (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 47). Der Unterpunkt Wissen schließt noch weitaus mehr ein als kulturspezifische Herausforderungen und Bewältigungsmechanismen. Je nach Migrationshintergrund spielt eventuell auch die Fluchtgeschichte eine Rolle und damit auch posttraumatische Belastungsstörungen. Das Zusammenspiel von Herkunfts- und Aufnahmekultur ist ebenso ein relevantes Thema, das weniger die erste, aber dafür die folgenden Generationen betrifft. Vor allem Kindern und Jugendlichen fällt es schwer, sich eindeutig

mit einer von beiden Kulturen zu identifizieren. Daraus kann sich eine sogenannte Selbstkultur entwickeln, welche von keiner der beiden Kulturen akzeptiert wird (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 43-45). Wie unschwer zu erkennen ist, ist das Wissen, das Berater*innen über Kulturen und Migrationsprozesse haben können und teilweise auch sollten, sehr vielfältig und könnte in seiner Gesamtheit noch mehrere Kapitel füllen. Aus forschungsökonomischen Gründen soll hier jedoch nur noch ein weiterer Aspekt betrachtet werden: kulturbedingte Tabus. Vor allem für Frauen aus traditionell geprägten Kulturen sind Themen wie Sexualität oder Gewalt schwer zu besprechen, da sie sehr schambehaftet sind und ihre Ehre oder die Ehre ihrer Familie verletzen können. Daher werden sie in Beratungen und Therapien häufig nicht angesprochen oder erst nachdem eine sehr gute Vertrauensbasis erarbeitet wurde, für welche es wiederum ein hohes Maß an Kultursensibilität braucht (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 45).

Die Selbstreflexion (3) als dritter Teilaspekt in der kultursensiblen Beratung nimmt einen besonderen Stellenwert ein, da sie in der Form eines doppelten Reflexionsprozesses auftritt. Den ersten Schritt bildet eine Bewusstseinsbildung über die eigenen kulturellen Prägungen der Berater*innen. Die eigenen Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster müssen dafür hinterfragt werden, damit sie nicht ungefiltert und unbewusst als „Normalitätsgrundlage“ in die Beratung einfließen, da dies den Beratungsprozess stark behindern kann. Im zweiten Schritt muss dann mit Bezug darauf die Sicht auf die Klient*innen und das eigene Verhalten ihnen gegenüber reflektiert werden. Die Interaktion von Menschen verschiedener Kulturen ist immer zu einem gewissen Grad konfliktbehaftet. Dieser Konflikt der Interkulturalität kann sowohl Hindernis als auch Chance für gegenseitiges Wachstum sein. Eine Wachstumschance kann es aber nur dann sein, wenn die kulturellen Unterschiede transparent kommuniziert werden und der Austausch ergebnisoffen ist. Diese doppelte Selbstreflexion muss zwar aus Eigeninitiative heraus entstehen, muss jedoch keinesfalls eine Eigenleistung sein. „Teamsitzungen oder interne Arbeitsgruppen können dabei helfen, sich der eigenen Privilegien und Vorurteile bewusst zu werden und einen breiteren Blick auf Zielgruppen zu entwickeln. So erfordert gerade die Soziale Arbeit eine regelmäßige Reflexion über eigene Blockaden und Denkstrukturen“ (Döring, Brizay, Mörath 2023: 40).

Die Individualität (4) von Klient*innen und Fällen ist (ebenso wie die Haltung und die Selbstreflexion) kein neues Prinzip der psychosozialen Beratung und trifft auf alle Beratungen zu, mit und ohne kulturelle Unterschiede. Nichtsdestotrotz soll sie hier auch einmal erwähnt werden, da jede Migrationsgeschichte anders ist. Migrant*innen sind keine homogene Gruppe, ebenso, wie sich nicht „alle Deutschen“ pauschalisieren lassen. Zudem beeinflusst Migration die Identität eines Menschen maßgeblich. Individuelle Identitätsarbeit für die Orientierung zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur

kann auch ein entscheidender Faktor der Beratung sein. Im Grunde lässt sich sagen, dass der Aspekt der Kultur im Gesamten nichts an der Individualität eines Falles ändert. In der psychosozialen Beratung ist jeder Fall individuell und sollte auch so behandelt werden.

Daran anschließend soll, als Abschluss dieses einleitenden Übersichtskapitels, auf eine bekannte Gefahr aufmerksam gemacht werden. Allzu häufig passiert es, dass die kulturelle Zugehörigkeit als dominantes Differenzmerkmal gesehen wird. Durch diese Überbetonung werden Menschen auf ihre (vermeintliche) Kultur reduziert und der Blick auf das Individuum wird untergeordnet. Diese Kulturalisierung wirkt (obwohl sie die kulturelle Prägung der Klient*innen anerkennt) genau entgegengesetzt der Kultursensibilität, da sie Exklusion fördert, Missverständnisse verursacht und (psychosoziale) Versorgung erschwert (Döring, Brizay, Mörath 2023: 37). Kultur ist eine Dimension von Vielfalt, ebenso wie Geschlecht, Alter, usw. und sollte auch als genau diese betrachtet werden. Für den Kontext der Beratung bedeutet dies, dass die Kultur genau die Gewichtung bekommt, welche sie im Leben der Klient*innen hat. Nicht mehr, aber auch nicht weniger (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 48).

2.2 Psychosoziale Beratung im Allgemeinen

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die kultursensible psychosoziale Beratung an Schulen. Bevor die gegebenen Strukturen und Herausforderungen geschildert werden, soll es eine kurze Erklärung geben, was mit psychosozialer Beratung gemeint ist, inwiefern sie sich von anderen beraterischen Tätigkeiten (wie der Therapie und dem Coaching) abgrenzt und auf welche theoretischen Grundlagen sich diese Masterarbeit vorwiegend stützt.

Der Begriff „psychosoziale Beratung“ ist kein geschützter Begriff und kann deshalb, rein rechtlich, für jede beratende Tätigkeit verwendet werden. Tatsächliche psychosoziale Beratung zeichnet sich jedoch durch verschiedene (Qualitäts-) Merkmale aus. So schreiben Wälte und Lübeck in einem einschlägigen Grundlagenwerk zur psychosozialen Beratung: „Beratung ist ein populärer Container-Begriff, der für alles und jedes verwendet wird. In Abgrenzung dazu umfasst psychosoziale Beratung jede professionell-unterstützende Form der Interaktion mit Klienten in psychosozialen Arbeitsfeldern, die auf die Diagnostik, den Umgang mit und die Bewältigung von psychosozialen Belastungen, Einschränkungen, Notlagen und Krisen gerichtet ist“ (Wälte, Lübeck in Wälte, Borg-Laufs 2021: 25). Des Weiteren identifizieren sie zwei Professionalisierungsmerkmale: eine handlungsspezifische Wissensbasis (bspw.

gesetzliche Grundlagen und psychologisches und soziales Faktenwissen) und eine feldübergreifende Kompetenzbasis (bspw. Methoden zur Problembewältigung und Grundlagen der Gesprächsführung). Andere Strukturelemente wie die zeitliche Rahmenbedingung sind sehr flexibel. „So kann psychosoziale Beratung z.B. als zentrale Aufgabe in psychosozialen Beratungsstellen [oder] als kurzfristige Tätigkeit im Rahmen von konfliktintervenierender Schulsozialarbeit [...] stattfinden“ (Wälte, Lübeck in Wälte, Borg-Laufs 2021: 25).

Weiter differenzieren lässt sich die psychosoziale Beratung durch die Abgrenzung zu ähnlichen Angeboten. Im Gegensatz zur Psychotherapie, welche aufgrund gesetzlicher und struktureller Gegebenheiten maßgeblich auf den ICD10/11 und damit auf einen festgelegten Krankheitsbegriff baut, möchte sich die psychosoziale Beratung von starren Krankheitsbildern und Pathologisierung lösen. Die psychosoziale Beratung unterscheidet sich zudem von dem Begriff des Coachings. Dieses lässt sich als ein Ableger der psychosozialen Beratung beschreiben. Es wird hauptsächlich als Methode der Leistungssteigerung von Führungskräften, Organisationen oder Einzelpersonen angewendet und ist daher eher im Profit-Bereich zu finden (Wälte, Lübeck in Wälte, Borg-Laufs 2021: 27-30).

In der psychosozialen Beratung gibt es vier vorherrschende Therapieschulen, welche die Profession maßgeblich beeinflussen. Am bekanntesten sind wohl die Psychoanalyse/Tiefenpsychologie und die Verhaltenstherapie. Hier soll es jedoch um die anderen beiden Schulen gehen, nämlich um klientenzentrierte Beratung/Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers und um die systemische Beratung. Die klientenzentrierte Beratung setzt (wie der Name schon verrät) den Schwerpunkt auf die Klient*innen, also auf das Individuum selbst. Jede Person und jede Situation ist einzigartig und wird auch so behandelt. Dieser Ansatz löst das Problem der Kulturalisierung in der kultursensiblen Beratung. Außerdem trägt diese Schule zur professionellen Haltung bei. „In der Gesprächspsychotherapie liegt der Fokus ganz auf dem emotionalen Erleben des Ratsuchenden. Erklärungen und Deutungen der Psychotherapeutin/Beraterin sind nicht das Ziel klientenzentrierter Gesprächsführung“ (Thivissen, Wälte in Wälte, Borg-Laufs 2021: 36). Die Probleme der Menschen aus einer anderen Kultur werden damit nicht in das Deutungsverständnis der Kultur der Berater*innen gepresst (und womöglich abgewertet). Der Fokus liegt auf der Empathie und der positiven Wertschätzung der Berater*innen gegenüber den Klient*innen. Während die klientenzentrierte Beratung die innere Haltung der Berater*innen anspricht, liefert die systemische Beratung zusätzlich methodische Perspektiven für den Beratungsverlauf. Die systemische Beratung sieht den Menschen (im Gegensatz zur klientenzentrierten Beratung) sowohl als Individuum als auch als Teil eines oder

mehrerer Systeme. Es gibt also keine „gestörten“ Menschen, sondern nur gestörte Systeme. Diese Perspektive ermöglicht es, die Kultur, die Familie/die Freunde und eventuell auch die Schule als Systeme mit Herausforderungen aber auch mit Lösungsmöglichkeiten und Ressourcen so betrachten. Kizilhan schreibt in seinem Text zur Kultursensitivität: „Insbesondere die systemische Perspektive mit ihrer systematischen Einbeziehung der Familie ist bei der Behandlung von Menschen aus familienorientierten Gesellschaften, wie sie z. B. in der Türkei, im Irak, in Syrien und in Afghanistan bestehen, von großem Nutzen. Sie ermöglicht u. a. eine adäquate, kultursensitive Erschließung von familiären und kulturellen Ressourcen“ (Kizilhan in Linden, Hautzinger 2022: 43).

2.3 Schule als Institution und Organisation

Nachdem zentrale Beratungsansätze wie die klientenzentrierte und die systemische Beratung vorgestellt wurden, soll im Folgenden der institutionelle Rahmen betrachtet werden, in dem Beratung an Schulen stattfindet. Die Institution Schule bildet dabei neben dem organisatorischen Hintergrund auch ein gesellschaftliches Funktionssystem, das mit bestimmten Regeln, Erwartungen und Aufgaben verknüpft ist. Somit lässt sich Schule nicht losgelöst von der Gesellschaft und der darin vorherrschenden Kultur betrachten. Als gesellschaftliche Institution hat die Schule die Aufgabe, Kinder und Jugendliche für die Teilhabe an unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen vorzubereiten. Dazu gehört auch, verschiedene Qualifikationen zu vermitteln und dadurch aktiv soziale Differenz zu erzeugen (Müller 2021: 62). Gleichzeitig soll sie Grundlagen von Gleichheit und Zugehörigkeit schaffen, indem sie Werte, Normen und Loyalität gegenüber der Gesellschaft vermittelt. Diese Doppelrolle führt zu Spannungsfeldern, denn Bildung soll einerseits verbreitet, andererseits aber auch knapp gemacht werden. Auch Lehrkräfte können solche strukturellen Widersprüche nicht vollständig auflösen, sondern sind in ihrer professionellen Praxis mit ihnen konfrontiert (Müller 2021: 61-62). Inmitten dieser Ambivalenzen ist die Schule zugleich ein zentraler Ort der Sozialisation. Sie trägt wesentlich zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung bei, indem sie soziale Kompetenzen, kulturelle Orientierungen und Werte vermittelt. Die Verantwortung dafür liegt einerseits bei den Lehrkräften, deren Bildungsauftrag immer auch Beziehungsgestaltung einschließt (Müller 2021: 68). Andererseits übernehmen auch Schulsozialarbeiter*innen und Beratungslehrkräfte wichtige Funktionen, da sie Schüler*innen in Krisen- und Übergangssituationen unterstützen und zur Konfliktlösung

und Förderung der sozialen Integration im schulischen Kontext beitragen. Besonders bedeutsam wird diese Rolle angesichts der Vielfalt von Lebenswelten, die sich in der Schule widerspiegeln. Etwa ein Drittel der Schüler*innen in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (Destatis 2024), was in Politik, Wissenschaft und Pädagogik wiederholt im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten diskutiert wird (Scherr, Niermann in Bauer et al. 2012: 863). Die Schule ist daher sowohl Lern- und Sozialisationsort als auch ein Raum, in dem gesellschaftliche Differenzen sichtbar werden und bearbeitet werden müssen. Damit erhält sie eine Schlüsselfunktion in Fragen von Chancengleichheit, kultureller Integration und Identitätsentwicklung.

Die Institution Schule zeigt sich damit als ein komplexes Gefüge aus gesellschaftlichen Erwartungen, widersprüchlichen Funktionen und pädagogischen Aufgaben. Um diese Mehrdimensionalität nicht nur beschreibend, sondern auch theoretisch zu fassen, haben sich in der Erziehungs- und Bildungssoziologie unterschiedliche Schultheorien entwickelt. Einen zentralen Ausgangspunkt bildet hierbei die neue Schultheorie von Fend, die bis heute als grundlegendes theoretisches Fundament gilt. Sie ermöglicht, die institutionellen Funktionen der Schule systematisch zu ordnen und in ihrem Zusammenhang zu verstehen. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird häufig zwischen der klassischen und der neuen Schultheorie unterschieden. Während die klassische Schultheorie ein eher beschreibendes Bild von Schule zeichnet und sich vor allem auf die institutionelle Einbettung und normative Funktionen konzentriert, geht die neue Schultheorie stärker auf die komplexen gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der Schule ein (Bohl et al. 2015: 207-208). Hier soll der Fokus, wie bereits erwähnt, auf der Theorie der Schule von Helmut Fend liegen. Fend orientiert sich bei seinen Ausführungen an dem Strukturfunktionalismus von Parsons (welcher auch zur neuen Schultheorie gehört). Dieser besagt im Kern, dass die Strukturen der Schule an die Strukturen der Gesellschaft gekoppelt sind und somit die handelnden Akteur*innen in den Hintergrund gestellt werden (Bohl et al. 2015: 156-157). Fend nimmt diese Grundannahme auf und definiert die Funktionen der Institution Schule wie folgt: *Enkulturation* (Schule vermittelt Teilhabe an Kultur, Geschichte, gemeinsamen Sinn- und Deutungsformen), *Qualifikation* (Schule vermittelt Fähigkeiten und Wissen für Arbeit und Wirtschaft), *Allokation* (Schule selektiert und verteilt Lebenschancen) und *Integration und Legitimation* (Schule vermittelt Werte und Normen zur Stabilisierung der Gesellschaft, reproduziert Ordnung) (Fend 2009: 49-50). Wie deutlich zu erkennen ist, zielen alle diese Funktionen auf den Erhalt der Gesellschaft ab. Im gleichen Atemzug kritisiert Fend diese Funktionen, indem er hinterfragt, ob diese mit der Realität übereinstimmen (deskriptiv) und ob dies überhaupt wünschenswert ist (normativ). So merkt er beispielsweise an, dass die

Allokationsfunktion in der Realität nur bedingt zutrifft, da die Schule allein nur wenig zu der Verteilung der Chancen beiträgt und der soziale Hintergrund weitaus entscheidender ist. Wie erstrebenswert diese Selektion ist, hängt vom Standpunkt der Betrachtung ab. Aus der Sicht des kapitalistischen Wirtschaftssystems, ist eine Chancenungleichheit wünschenswert. Aus ethischer und humaner Perspektive hingegen sollte eher der Abbau der bestehenden Ungleichverteilung fokussiert werden. Diese Ambivalenz der Funktionen und ihrer jeweiligen Kritik führt Fend in einer Mehrebenenanalyse zusammen. An dieser Stelle wird der statische Strukturfunktionalismus von Parsons aufgebrochen und es kommt eine dynamische handlungsorientierte Komponente hinzu. Die Mehrebenenanalyse unterteilt in drei Ebenen schulischen Handelns: „Auf einer Makroebene stehen bildungspolitische Entscheidungen zu Bildungszielen und kulturellen Inhalten, die vermittelt werden sollen, im Vordergrund. [...] Auf einer Mesoebene werden die institutionellen Vorgaben auf die Besonderheiten der Schule als pädagogische „Gemeinschaften“ und auf deren lokale Besonderheiten hin umgesetzt. Auf der Mikroebene werden die Inhalte erneut umgedeutet, ausgewählt und in bestimmter Weise arrangiert: Dies ist die Ebene der Umsetzung von kulturellen Inhalten im Schulunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer“ (Fend 2009: 167). Dieses Ebenenmodell zeigt, dass die Funktionen der Schule auf der Makroebene kein übergeordnetes und losgelöstes Konzept sind und nicht von selbst wirken können, ebenso wenig, wie die Schule handeln kann. Handeln können nur Menschen, damit passiert Handlung immer auf der Mikroebene und die Meso- und Makroebene sind nur die Summen der Gesamtheit all dieser Handlungen (Fend 2009: 147). Anders als bei Parsons werden hier die Akteur*innen nicht in den Hintergrund gestellt, sondern handlungsermächtigt.

Fends Schultheorie ermöglicht es, die grundlegenden Funktionen und Ebenen der Institution Schule systematisch zu erfassen. Damit schafft er ein theoretisches Fundament, das die Widersprüche zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Handeln sichtbar macht. Zugleich stößt sein Ansatz dort an Grenzen, wo Schule neben gesellschaftlichem Funktionsträger auch als eigenständig handelnde Organisation betrachtet wird. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion haben sich daher zeitgenössische Ansätze herausgebildet, die Schule stärker aus organisationssoziologischer Perspektive verstehen und aktuelle Herausforderungen wie Schulentwicklung, Inklusion oder Digitalisierung in den Blick nehmen. Einer der zentralen dieser Ansätze ist das Konzept der *Schule als Organisation*. Die organisationssoziologische Perspektive betrachtet Schule nicht allein als Institution im Sinne gesellschaftlicher Funktionen, sondern als eigenständige Organisation mit eigenen Strukturen, Routinen und Kulturen. Während Fend den Zusammenhang

zwischen Schule und Gesellschaft aufzeigt, betonen organisationsbezogene Ansätze stärker die Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale, die im Inneren einer Schule entstehen. Schulen werden hier als lernfähige Systeme betrachtet, die Reformen aufnehmen, bearbeiten und vor Ort weiterentwickeln. Zentrale Themen sind Fragen nach Steuerung, Autonomie und Schulentwicklung (Emmrich, Feldhoff in Hascher et al. 2022: 507-508). Aktuelle Reformen, etwa in den Bereichen Inklusion, Digitalisierung oder Ganzttag, machen deutlich, dass Schulen nicht lediglich Vorgaben umsetzen. Vielmehr gestalten sie ihre Weiterentwicklung aktiv und passen sie an lokale Bedingungen an. Lehrkräfte haben dabei eine Schlüsselfunktion, da sie organisatorische Rahmenbedingungen mit der pädagogischen Praxis im Unterricht verknüpfen. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass schulische Organisationsstrukturen selbst Ungleichheiten hervorrufen können, zum Beispiel durch institutionelle Diskriminierung oder unausgesprochene Erwartungen an bestimmte Schüler*innengruppen (Emmrich, Feldhoff in Hascher et al. 2022: 511). Für die kultursensible Beratung eröffnet dieser Ansatz wichtige Perspektiven: Statt im luftleeren Raum stattzufinden, ist Beratung immer in die Strukturen und Kulturen einzelner Schulen eingebettet. Schulsozialarbeiter*innen und Beratungslehrkräfte müssen berücksichtigen, dass jede Schule eine eigene Organisationskultur besitzt, die den Umgang mit Vielfalt und Differenz prägt. Damit können sie an organisationale Entwicklungsprozesse anknüpfen und Beratungsarbeit mit schulischer Qualitätsentwicklung verbinden.

Schultheorien mit dem spezifischen Thema Inklusion sind weniger vertreten, dafür gibt es verschiedene Schul- und Unterrichtskonzepte, welche inklusionsorientiert ausgerichtet sind. Auch wenn sich diese Konzepte eher auf die Praxis beziehen, statt auf grundlegende Theorien, sollen sie hier einmal kurz erwähnt werden, da sie (vor allem im Hinblick auf kultursensible Beratung) die Schulentwicklung maßgeblich beeinflussen können. Wie wichtig Inklusion in einer Schule ist, erlaubt Rückschlüsse darauf, welchen Stellenwert Kultursensibilität und damit kultursensible Beratung einnimmt. Der *Index für Inklusion* soll hier als bekanntestes Beispiel angeführt werden. Er ist ein praxisorientiertes Instrument zur Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen. Er wurde explizit dafür entwickelt, Schulen dabei zu unterstützen, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu identifizieren und abzubauen. Im Jahr 2000 wurde er erstmals in England von Tony Booth und Mel Ainscow und ihren Teams herausgegeben und seitdem mehrfach überarbeitet und aktualisiert. Im Kern besteht der Index aus mehreren Fragebögen, welche sich an verschiedene Personengruppen richten, und diverse Themen behandeln. Diese können ausgefüllt werden und anhand der Antworten gibt der Index konkrete Vorschläge, an welchen Stellen wie gearbeitet

werden könnte. Dieser Leitfaden holt die Bildungseinrichtungen dort ab, wo sie aktuell stehen, und zeigt Wege der Verbesserung der Inklusion auf (Booth, Ainscow 2019).

Neben inklusionsorientierten Konzepten haben sich in den letzten Jahren auch Diversitäts- und Antidiskriminierungsansätze etabliert, die eine weitere zeitgenössische Perspektive auf Schule eröffnen. Während Inklusionsansätze vorrangig die Frage behandeln, wie alle Schüler*innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen in das schulische Lernen und Leben eingebunden werden können, rücken Diversity-Konzepte stärker die Anerkennung von Unterschiedlichkeit in den Vordergrund (Gomolla et al. 2019: 9). Vielfalt wird hier als Ressource verstanden, die den schulischen Alltag bereichern und neue Lerngelegenheiten eröffnen kann. Beispiele hierfür sind mehrsprachige Klassenzimmer, unterschiedliche kulturelle Hintergründe oder heterogene Lebensformen der Schüler*innen. Das Ziel besteht darin, Differenz aktiv sichtbar zu machen und produktiv für gemeinsames Lernen zu nutzen. Antidiskriminierungsansätze verfolgen hingegen einen normativen Anspruch, der über reine Anerkennung hinausgeht. Sie richten den Blick auf institutionelle Mechanismen, die systematisch zu ungleichen Bildungschancen führen können. Sowohl individuelle Einstellungen von Lehrkräften als auch schulische Routinen, Klassifizierungen und Selektionspraktiken können Ungleichheiten verstärken (Gomolla et al. 2019: 5-6). So werden Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien häufiger in niedrigere Bildungsgänge eingestuft, unabhängig von ihrer tatsächlichen Leistung. Antidiskriminierung bedeutet in diesem Zusammenhang, strukturelle Barrieren zu identifizieren und abzubauen, die bestimmte Gruppen benachteiligen. Das umfasst sowohl explizite Diskriminierungen (z. B. rassistische Äußerungen) als auch implizite, institutionell verankerte Formen, die im Alltag oft unsichtbar bleiben.

Die theoretische Relevanz dieser Ansätze liegt darin, dass Schule nicht mehr nur als neutraler Ort der Wissensvermittlung verstanden wird, sondern als gesellschaftlicher Mikrokosmos, in dem Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar werden. Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte verdeutlichen, dass Schule zugleich Ort der Reproduktion wie auch der Bearbeitung gesellschaftlicher Differenzen ist. Damit erweitern sie die Perspektive, die Fend mit seiner Mehrebenenanalyse angestoßen hat. Während Fend zeigte, wie Schule zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene vermittelt und gesellschaftliche Funktionen erfüllt, machen diese Konzepte deutlich, dass innerhalb dieser Ebenen Differenzkategorien (wie Geschlecht, Herkunft, Behinderung, Sprache) höchst wirksam sind und Ungleichheiten strukturieren können. Besonders im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, etwa durch Migration, Fluchtbewegungen oder die zunehmende Pluralisierung von Lebensformen, erhalten

diese Konzepte hohe Aktualität. Schulen stehen vor der Herausforderung, Lernumgebungen zu schaffen, die Vielfalt aktiv wertschätzen und Diskriminierung systematisch vorbeugen. Damit bleiben Diversitäts- und Antidiskriminierungsansätze nicht nur theoretische Modelle. Sie sind Handlungsorientierungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schulsozialarbeiter*innen und Beratungslehrkräfte haben daher die Aufgabe, einerseits auf der Ebene der Einzelfallhilfe zu unterstützen, andererseits aber auch organisationale Veränderungsprozesse zu begleiten. Kultursensible Beratung bedeutet in diesem Kontext, die Schulkultur als Ganzes in den Blick zu nehmen und sie im Sinne von Vielfalt und Teilhabe weiterzuentwickeln. Diversitäts- und Antidiskriminierungsansätze machen deutlich, dass Beratung nicht als zusätzliche Dienstleistung verstanden werden darf, sondern als integraler Bestandteil einer reflexiven Schulkultur.

Inwiefern Schulen diesem Anspruch gerecht werden oder überhaupt gerecht werden *können*, wird im nächsten Unterkapitel diskutiert. Vorerst soll es eine kurze Zusammenfassung der Aufgaben, Funktionen und Konzepte geben, die hier angesprochen wurden. Diese Ansätze stellen nur einen Ausschnitt aus der Vielzahl theoretischer und praktischer Perspektiven dar. Ziel dieser Zusammenstellung ist es nicht, Vollständigkeit zu beanspruchen. Sie geben lediglich einen Einblick in das komplexe Feld der Schultheorie und stellen damit die Basis für die weitere Forschung und Analyse im Rahmen dieser Arbeit dar.

Die Schule erweist sich als komplexes Gebilde, in dem institutionelle Strukturen, organisationale Prozesse und die handelnden Personen untrennbar miteinander verwoben sind. Sie ist sowohl ein Ort der Wissensvermittlung als auch ein gesellschaftliches Funktionssystem, das zugleich Chancen eröffnet und Grenzen setzt. In dieser Mehrdimensionalität zeigt sich, dass Schule stets zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Alltag vermittelt. Die klassischen Funktionen, die Helmut Fend herausgearbeitet hat (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration und Legitimation) bilden nach wie vor ein grundlegendes theoretisches Fundament. Sie machen sichtbar, wie eng Schule mit gesellschaftlicher Stabilität und Reproduktion verbunden ist. Zugleich stoßen diese Funktionsbeschreibungen an ihre Grenzen, sobald die wachsende Vielfalt von Lebenswelten in den Blick gerät. Unterschiedliche Herkunftssprachen, kulturelle Orientierungen und soziale Lagen führen dazu, dass Schule nicht nur abstrakt als Institution, sondern konkret als Organisation und Lebensort verstanden werden muss, in dem sich Differenzen materialisieren und bearbeitet werden. Neuere Ansätze greifen diese Realität auf, indem sie Schule als eigenständige Organisation und zugleich als Lebensort beschreiben. Hier rücken Fragen nach Inklusion, Partizipation und der Entwicklung einer Schulkultur in den Mittelpunkt, die alle

Schüler*innen gleichermaßen in das schulische Leben einbezieht. Instrumente wie der *Index für Inklusion* oder Konzepte aus der Diversitäts- und Antidiskriminierungsforschung verdeutlichen, dass Schule aktiv soziale Zugehörigkeit schafft (oder verweigert).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Beratung in Schulen systematisch mitzudenken. Besonders die kultursensible Beratung gewinnt hier an Bedeutung, da sie an den Schnittstellen von Institution, Organisation und individuellen Lebenslagen ansetzt und damit einen entscheidenden Beitrag zur Bearbeitung von Differenz und Ungleichheit leisten kann.

2.4 Beratung im schulischen Kontext

Beratung ist ein fester Bestandteil schulischen Alltags, auch wenn sie in den meisten Fällen wenig formalisiert abläuft. Wer berät, hängt stark davon ab, wie weit der Begriff von Beratung gefasst wird. Zunächst sind es die Lehrkräfte, die Schüler*innen und Eltern regelmäßig in schulischen Fragen unterstützen. Dazu gehören sowohl organisatorische Themen wie Klassenfahrten oder Hausaufgaben als auch grundlegende Entscheidungen die Schullaufbahn betreffend. Klassenlehrkräfte übernehmen hierbei eine besondere Funktion, da sie den engsten Kontakt zu den Schüler*innen halten und deshalb auch in persönlichen Fragen oft als erste Ansprechpartner*innen gesehen werden. „Lehrerinnen und Lehrer sind häufig mit Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern oder mit deren persönlichen Problemen konfrontiert und sind dann Ansprechpartner und Vertrauensperson für persönliche Krisen, Liebeskummer oder Elternkonflikte“ (Seifried in Seifried et al. 2021: 56). Über diese pädagogische Alltagsberatung hinaus gibt es an vielen Schulen spezifische Beratungsfunktionen. Eine dieser Funktionen ist beispielsweise die Berufsberatung. Dort stehen Fragen nach der Schullaufbahn, Leistungsschwierigkeiten oder auch individuelle Förderung im Fokus. Sie arbeiten häufig eng mit Schulleitung und Fachlehrkräften zusammen und geben Orientierung in Entscheidungssituationen.

Ein weiterer zentraler Bereich ist die Schulsozialarbeit. Die hier stattfindende Beratung nähert sich schon eher der Definition von psychosozialer Beratung an. Sie richtet sich stärker auf persönliche und soziale Probleme der Schüler*innen, die über den Unterricht hinausgehen. Dazu gehört die Unterstützung bei familiären Konflikten, Fragen der Peer-Beziehungen oder Krisensituationen. Gleichzeitig nimmt die Schulsozialarbeit eine wichtige Schnittstellenfunktion wahr, indem sie Kontakte zu

Jugendhilfe, Erziehungsberatung und weiteren außerschulischen Hilfesystemen herstellt. Solche Kooperationen reichen von Sprechstunden der Erziehungsberatung und des sozialpädagogischen Dienstes des Jugendamtes bis hin zur Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Inklusionsberater*innen oder den Präventionsbeauftragten der Polizei (Seifried in Seifried et al. 2021: 59). Manche Schulen haben auch Schulpsycholog*innen in ihren Teams. Ihre Aufgaben reichen dann von Diagnostik und Prävention bis hin zur Krisenintervention. Sie beraten Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen und bringen psychologisches Fachwissen in die schulische Praxis ein. Eng verbunden damit ist die Arbeit der Sonderpädagog*innen, die insbesondere bei Fragen der Förderplanung und des Umgangs mit Lern- oder Verhaltensproblemen eingebunden sind. In der Praxis überschneiden sich hier die Zuständigkeiten, sodass Kooperation und Fallbesprechungen notwendig werden (Seifried in Seifried et al. 2021: 61).

Damit wird deutlich, dass Beratung im schulischen Kontext ein komplexes System bildet, das von verschiedenen Professionen getragen wird. Gemeinsam tragen sie dazu bei, schulische Herausforderungen zu bewältigen, Lernprozesse zu unterstützen und soziale Integration zu fördern. Dies ist jedoch nur die halbe Wahrheit, denn auch wenn Beratung an vielen Stellen in der Schule immanent ist, wird sie häufig (meist aus Kapazitätsgründen) als „Nebenaufgabe“ wahrgenommen. Lehrkräfte haben oft keine ausreichende Qualifikation zu beraten und während der Unterrichtsstunden fehlt die Zeit. Auch im Hinblick auf die Kernfunktionen der Schule (wie beispielsweise bei Fend) dominiert die Qualifikation, da Wissensvermittlung und Leistungserbringung als Hauptaufgaben der Schule wahrgenommen werden. Beratung ist keine explizite Funktion der Schule. Zudem werden die Stellen für Schulsozialarbeit aus finanziellen Gründen immer weiter eingeschränkt. Eines der aktuellen Beispiele ist die Kürzung der Regierung im Haushalt für 2025 im Bereich der Jugendarbeit. Der Landesjugendring Berlin schrieb am 20.11.2024: „Die freie Jugendarbeit, außerschulische Bildung und Jugendsozialarbeit wird aus dem Landeshaushalt mit etwa 67 Millionen Euro gefördert. Davon werden jetzt 8,5 Millionen Euro gekürzt. Das sind 12,6 Prozent. Dazu erhalten die Träger keinen Ausgleich mehr für die Tarifsteigerungen 2024 und 2025 beim Personal. Das macht etwa 10 Prozent zusätzlich aus. Das heißt, die Angebote im Bereich der freien Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und in der außerschulischen Bildung werden sich um mehr als 20 Prozent reduzieren“ (Landesjugendring Berlin, 2024).

Dass diese Bedingungen nicht ausreichen, um gute psychosoziale Unterstützung zu gewährleisten, belegt auch das Deutsche Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung. Diese jährliche Erhebung deckt aktuelle Herausforderungen und Bedarfe im Bildungssystem auf, indem sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen dazu befragt

werden. Die jüngste Erhebung (von 2024-2025) bildet in der Auswertung der Befragung der Lehrkräfte folgendes ab: Auf die Frage „Wie schätzen Lehrkräfte die Unterstützungsangebote bei psychischen Belastungen und Gewalt an ihrer Schule ein?“ antworteten 54%, dass die psychosoziale Unterstützung durch Beratungslehrkräfte nicht ausreicht. Sogar 61% meinten, dass kein ausreichendes Angebot der Schulpsychologie besteht. Das Schulbarometer schreibt in der Auswertung: „Die Werte deuten darauf hin, dass die vorhandenen Angebote und Strukturen noch nicht ausreichen, um den Bedarf an psychosozialer Unterstützung voll umfänglich zu decken“ (Robert Bosch Stiftung 2025: 75). Zu kultursensibler Beratung speziell wurden zwar keine Daten erhoben, jedoch wurden Diversität und Vielfalt der Schüler*innenschaft thematisiert. Auf die Frage „Was sind die größten Herausforderungen der Lehrkräfte?“ lauteten die Top 3 Antworten: „Verhalten der Schüler:innen“ (42%), „Arbeitsbelastung, Zeitmangel“ (34%) und „Heterogenität“ (32%) (Robert Bosch Stiftung 2025: 15). Der Begriff Heterogenität der Schüler*innenschaft umfasst dabei unterschiedliche Dimensionen, von Lernvoraussetzungen bis hin zu kultureller und sprachlicher Vielfalt. Diese Angabe liefert zwar keinen handfesten Beleg für diese Arbeit, da der Begriff Heterogenität zu weit gefasst ist, um Rückschlüsse auf Migration und Kulturdiversität zu schließen. Außerdem wurde diese Einschätzung von Lehrkräften getätigt, welche ihren Schwerpunkt nicht auf psychosozialer Beratung haben. Dennoch sollte diese Aussage mit aufgenommen werden, da sie deutlich zeigt, dass Vielfalt in Schulen (Migration und Kulturdiversität eingeschlossen) eher eine Herausforderung darstellt und nicht immer als Chance gesehen wird.

Umso wichtiger ist es, im Beratungskontext diese kulturelle Verschiedenheit wahrzunehmen, zu respektieren und eventuell auch mit ihr zu arbeiten. Die aktuelle Forschungslage zu kultursensibler Beratung ist sehr begrenzt. Sie könnte rein logisch als Schnittstelle zwischen psychosozialer Beratung an Schulen und kultursensibler Beratung im Allgemeinen gesehen werden. Aus diesem Grund wurden hier die aktuellen Forschungsstände in diesen Bereichen abgebildet. Dieser Ansatz negiert allerdings die Einzigartigkeit, welche kultursensible Beratung an Schulen mit sich bringt. Es gibt eine Reihe an Gründen, weshalb kultursensible Beratung an Schulen als ein gesondertes Feld und nicht nur als Schnittstelle gesehen (und erforscht) werden sollte. Erstens ist Schule nicht freiwillig, was bedeutet, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer Lebenswelt aufeinandertreffen. In dieser „Zwangskonstellation“ sind Spannungen vorprogrammiert. Die Betroffenen können sich auch nicht so aus dem Weg gehen, wie sie es vielleicht im Beruf oder im Freizeitbereich könnten. Dieser Zwangskontext bringt aber auch Alltagsnähe und Kontinuität mit sich. Berater*innen haben die Chance, die Kinder und Jugendlichen regelmäßig zu sehen. Zudem ist der

Zugang recht niedrighschwellig, da die Schüler*innen ohnehin in der Schule sind und die Beratung kein gesonderter Termin sein müsste. Die Voraussehbarkeit der kulturellen Spannungen und die Alltagsnähe ermöglichen außerdem ein präventives Handeln der Berater*innen. Die Schule als Sozialisationsort kann dafür genutzt werden, Missverständnisse aufzuklären und die Schüler*innen durch Demokratiebildung für kulturelle Inhalte zu sensibilisieren.

Inwiefern sich diese Potenziale der kultursensiblen Beratung in Schulen in der Praxis tatsächlich umsetzen lassen, soll in der Forschung zu dieser Arbeit erkundet werden. Dabei wird auch exploriert, welche Methoden bereits genutzt werden, welche Haltungen als sinnvoll oder auch notwendig erachtet werden, welche Kooperationen möglich sind und welche Herausforderungen auf dem Weg liegen. Im nächsten Kapitel wird beschrieben und erläutert, wer zu all diesen Themen befragt wird und welche Expertise diese Menschen haben. Außerdem wird geklärt, wie die Erhebung der Daten erfolgt und welche Methode zur Auswertung verwendet wird. Alle genutzten Methoden wurden auf der Grundlage der theoretischen Rahmenbedingungen, welche in diesem Kapitel erklärt wurden, gewählt.

3. Methodik

In diesem Kapitel soll erläutert werden, wie die empirische Erhebung dieser Arbeit zustande kam und wie sie ablief. Dafür wird als erstes das Forschungsdesign erläutert. Die vorliegende qualitative Forschung orientiert sich in ihrem Ablauf an dem Zyklus der Praxisforschung nach van der Donk, van Lanen und Wright (2014). Anschließend wird die Erhebungsmethode des episodischen Interviews nach Uwe Flick gemeinsam mit dem Interviewleitfaden vorgestellt, welcher sich im Anhang dieser Arbeit befindet. Nachdem kurz auf das Sampling und die Durchführung der Interviews eingegangen wurde, folgt eine Erläuterung der Auswertungsmethode. Die Interviews werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Diese Methode wird grob umrissen und im nächsten Schritt auf die vorliegende Arbeit angepasst. Außerdem wird darauf eingegangen, inwiefern die Erhebungs- und Auswertungsmethode zusammenpassen. Das Kapitel endet mit einem kurzen Blick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung und wie geplant ist, diese einzuhalten.

3.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt ein qualitatives Forschungsdesign, das explorativ ausgerichtet ist. Ziel ist es, Einblicke in die Beratungspraxis von Schulen zu gewinnen und diese im Hinblick auf kultursensible Aspekte zu beleuchten. Ein qualitativer Ansatz ist hierfür als besonders geeignet, da er subjektive Wahrnehmungen, individuelle Erfahrungen und Deutungsmuster von Fachkräften erfassen kann, die sich mit quantitativen Methoden nur schwer abbilden lassen. Das Forschungsdesign kombiniert eine theoretische Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur und eine empirische Erhebung in Form leitfadengestützter Interviews. Die Literaturanalyse fand bereits in Punkt 2. Theoretischer Rahmen statt. Hier sollen noch einmal kurz die wichtigsten Ergebnisse festgehalten werden, da vor diesem Hintergrund der Leitfaden für die Interviews erstellt wurde.

Kultursensible Beratung in Schulen kann umgesetzt werden, indem Berater*innen eine reflektierte Haltung und kultursensitives Wissen aufweisen, systemische und klientenzentrierte Ansätze kombinieren und Beratung strukturell als fester Bestandteil der Schule verankert wird. Sie entfaltet ihr Potenzial besonders im schulischen Zwangskontext durch Prävention, Alltagsnähe und multiprofessionelle Kooperation. Entscheidend ist, dass Vielfalt nicht nur als Herausforderung, sondern als Ressource begriffen wird, die Lern- und Sozialisationsprozesse bereichert. Damit

kultursensible Beratung nachhaltig wirksam sein kann, braucht es sowohl individuelle Kompetenzen der Fachkräfte als auch institutionelle Rahmenbedingungen, die Beratung sichtbar und zugänglich machen.

Qualitative Forschung folgt einer induktiven Forschungslogik. Dies bedeutet, dass Wissen aus Einzelfällen generiert wird, welches sich auf eine breite Masse anwenden lässt. Sie steht im Gegensatz zur Deduktion, welche eine Vielzahl an Fällen betrachtet, um Erkenntnisse zu gewinnen, die sich auf den Einzelfall übertragen lassen. Induktion und Deduktion bedingen sich gegenseitig, indem Induktion Wissen-generierend und Deduktion Wissen-überprüfend wirkt. Da es, wie im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben, kaum Daten über kultursensible Beratung an Schulen gibt, möchte diese Untersuchung Wissen darüber generieren. Die Forschungsfrage „Wie kann kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden?“ ist explorativ und möchte Einblicke in die Beratungspraxis an Schulen gewinnen. Ziel dessen ist es, die Schnittstelle von kultursensibler Beratung und dem Beratungsangebot an der Schule für Schüler*innen (insbesondere mit Migrationshintergrund) zu verstehen, mögliche Defizite zu identifizieren, aber auch Potenziale aufzuzeigen, welche diese Überschneidung der beiden Bereiche mit sich bringen. Einige Aspekte wurden bereits in der Literaturrecherche beleuchtet, doch welche Erkenntnisse kann der Blick in die Praxis von Beratung an Schulen liefern?

Aufgrund des klaren praktischen Bezuges lässt sich die Untersuchung der Praxisforschung zuordnen. Nach van der Donk, van Lanen und Wright ist es eine beschreibende Untersuchung, da es durch die Erhebung von Meinungen und Erfahrungen von Fachkräften einer Ist-Stand-Analyse ähnelt. „Bei der beschreibenden Untersuchung wollen Sie sich ein Bild von einer Thematik oder Praxissituation machen, Strukturen erhellen“ (van der Donk, van Lanen, Wright 2014: 54). Der Zyklus der Praxisforschung wird in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich berücksichtigt. In Anlehnung an van der Donk, van Lanen und Wright (2014) beginnt der Forschungsprozess mit der Kernaktivität des *Orientierens*. In dieser Phase erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Relevanz kultursensibler Beratung im schulischen Kontext. Durch die intensive Literaturrecherche und ein informelles Vorgespräch mit schulischen Fachkräften wurde die Problemstellung präzisiert. In der darauffolgenden Phase des *Ausrichtens* wurde die zentrale Forschungsfrage formuliert und das Untersuchungsziel klar definiert. Anschließend folgte die *Planungsphase*, in der der Interviewleitfaden entwickelt, das methodische Vorgehen festgelegt und die datenschutzrechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt wurden. Die Kernaktivität des *Erhebens* wurde durch leitfadengestützte Interviews mit zwei schulischen Fachkräften umgesetzt, die über einschlägige Beratungserfahrung verfügen. Ziel war es, sowohl individuelle

Perspektiven als auch Erfahrungen aus der Praxis zu erfassen. In der Phase des *Analysierens und Schlussfolgerns* erfolgt die thematische Auswertung der Interviews, um daraus praxisrelevante Erkenntnisse abzuleiten und diese mit theoretischen Bezügen in Verbindung zu setzen. Die abschließende Kernaktivität des *Berichtens und Präsentierens* findet in der schriftlichen Dokumentation der Ergebnisse in dieser Masterarbeit statt.

Von der innovativen Phase des *Entwerfens* wird in dieser Untersuchung bewusst abgesehen, da keine neue Handlungsmethode entwickelt oder in der Praxis erprobt werden soll. Ebenso wird der Forschungszyklus nur ein einziges Mal durchlaufen und nicht mehrmals, wie es der Zyklus ursprünglich vorsieht. Dies ist auf forschungsökonomische Gründe, die geringe Interviewanzahl sowie die zeitlichen Rahmenbedingungen einer Masterarbeit zurückzuführen. Dennoch orientiert sich der Forschungsprozess an den Prinzipien der Praxisforschung, indem er zur Reflexion und Weiterentwicklung kultursensibler Beratung an Schulen beiträgt und praxisnahe Erkenntnisse für Fachkräfte generieren soll.

3.2 Erhebungsmethode

Wie bereits erwähnt, werden in der Erhebungsphase zwei leitfadengestützte Interviews an einer Schule durchgeführt. Der Leitfaden ermöglicht eine Fokussierung auf relevante Themen. Außerdem sind die beiden Interviews durch die Standardisierung besser vergleichbar, als wenn es beispielsweise narrative Interviews wären. Um die Informationen jedoch nicht zu stark einzuschränken, fiel die Wahl auf das episodische Interview nach Flick.

Das episodische Interview trägt als Hauptmerkmal, dass es auf zwei verschiedene Formen von Wissen baut. Es wird zwischen dem semantisch-begrifflichen Wissen und dem episodisch-narrativen Wissen unterschieden. „Während semantisches Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut ist, besteht episodisches Wissen aus Erinnerungen an Situationen. Ersteres ist am besten über Fragen und Antworten zu erheben, letzteres eher über Erzählanstöße und Erzählungen“ (Flick in Oelerich, Otto 2011: 273). In der vorliegenden Untersuchung sollen beide Wissensformen berücksichtigt werden. Um verlässliche Daten über kultursensible Beratung erheben zu können, bedarf es beispielsweise einer Definition, was unter dem Begriff „kultursensibel“ verstanden wird. Gleichzeitig gibt es aber zu wenig Vorwissen über kultursensible Beratung an Schulen generell, was dazu führen kann, dass die

Fragen (welche maßgeblich auf diesem Vorwissen basieren) sehr viele „blinde Flecken“ haben. Um diesen blinden Flecken vorzubeugen und tatsächlich neues Wissen zu generieren, welches in der Vorbereitung und damit in den Fragen nicht berücksichtigt werden konnte, gibt es Erzählaufforderungen. Hier können die Interviewten aus ihrer eigenen Berufspraxis berichten, um Situationen oder Zusammenhänge zu schildern, welche ihrer Meinung nach relevant sind. „Das episodische Interview stellt eine Kombination aus diesen zwei methodischen Zugängen dar, womit es zu einem Beispiel für eine methodeninterne Triangulation wird. [...] Einerseits enthält das episodische Interview Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben“ (Flick in Oelerich, Otto 2011: 273-274).

Bevor hier gleich auf die Erstellung des Interviewleitfadens eingegangen wird, soll auf ein bekanntes Problem aufmerksam gemacht werden, welches nicht selten bei dieser Interviewform auftritt. Es kann passieren, dass Interviewte nicht immer von selbst erlebten Situationen erzählen. So kommt es unter anderem zu Beispielschilderungen („Es könnte passieren, dass...“ oder „Bei einer Kollegin war es einmal so, dass...“), welche für die Interviewten ähnlich klingen können, vom Wissensgehalt jedoch nicht ganz so wertvoll wie Situationserzählungen sind (Flick in Oelerich, Otto 2011: 278-279). Auf diesen Unterschied muss auch bei der Auswertung geachtet werden.

Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage der erarbeiteten Theorie und aus der Ableitung der Forschungsfrage entwickelt. Er befindet sich gemeinsam mit den Interviewtranskripten im Anhang dieser Arbeit. Ziel war es, zu erfassen, wie kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden kann. Aufbauend auf den theoretischen Dimensionen (Haltung, Wissen, Selbstreflexion und Individualität) wurden Fragen formuliert, die sowohl das fachliche Verständnis der Befragten als auch ihre konkreten Praxiserfahrungen erfassen. Der Leitfaden verbindet damit theoretische Konzepte kultursensibler Beratung mit der schulischen Beratungspraxis und berücksichtigt zugleich institutionelle Rahmenbedingungen, wie sie in Fends Schultheorie und organisationssoziologischen Ansätzen beschrieben werden (*Gab es eine konkrete Situation, in der die vorhandenen Strukturen besonders hilfreich oder besonders hinderlich für die Beratung waren?*) Methodisch orientiert sich der Leitfaden am episodischen Interview nach Flick, um sowohl semantisches Wissen (*Was bedeutet für Sie kultursensible Beratung im schulischen Kontext?*) als auch episodisches Wissen (*Können Sie eine Beratungssituation schildern, in der kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten eine zentrale Rolle gespielt haben?*) zu erfassen. Die Gliederung folgt einer inhaltlichen Logik vom Allgemeinen zum Spezifischen. Durch offene Fragen wird

ein explorativer Gesprächsfluss ermöglicht, der Vergleichbarkeit und individuelle Perspektiven gleichermaßen zulässt.

Kritisch zu reflektieren ist, dass der Leitfaden trotz seiner Offenheit eine gewisse thematische Rahmung vorgibt, die möglicherweise bestimmte Aspekte, wie Machtverhältnisse oder strukturelle Diskriminierung, nur am Rande berührt. Zudem kann der zeitliche Rahmen von 45-60 Minuten dazu führen, dass einzelne Themen nur oberflächlich behandelt werden. Insgesamt bietet der Leitfaden jedoch eine fundierte und praxisnahe Grundlage, um die theoretischen Annahmen empirisch zu prüfen. Er ermöglicht, Zusammenhänge zwischen individueller Haltung, kulturellem Wissen und institutionellen Strukturen sichtbar zu machen, um daraus Impulse für die Weiterentwicklung kultursensibler schulischer Beratung abzuleiten.

3.3 Auswahl der Interviewpartner*innen

Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und der Schule wurde darauf geachtet, dass bereits ein Bezug zur kultursensiblen Beratung vorhanden ist. Aus diesem Grund wurde eine Schule in Berlin ausgewählt, da der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund dort deutlich höher ist als beispielsweise in Neubrandenburg. In Berlin lebten 2025 657.999 Deutsche mit Migrationshintergrund und 971.042 mit einem anderen Herkunftsland als Deutschland (Statistik Berlin Brandenburg 2025: 12, 14). Das ergibt rund 41% der Gesamtbevölkerung in Berlin. Außerdem arbeiten beide Interviewpartnerinnen an einem Oberstufenzentrum. Dabei ist von Vorteil, dass die Schüler*innen bereits älter sind und je breiter die Lebenswege der Menschen gefächert sind, desto vielfältiger sind auch die Anliegen, welche sie mitbringen. Der Bezirk soll hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht genannt werden.

Die konkrete Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte durch ein Vorgespräch mit dem Team der Schulsozialarbeiter*innen der Schule. Diese schrieb ich per E-Mail an und wir trafen uns bereits im Juli 2025 vor Ort in der Schule. Nachdem ich meine Idee für diese Masterarbeit vorgestellt hatte, stellte sich heraus, dass von den drei Schulsozialarbeiter*innen eine Person nach den Sommerferien die Schule verlässt, die zweite Person das Schuljahr 2025/26 aus persönlichen Gründen nicht vor Ort an der Schule sein wird und die dritte Person musste den Bereich der Schulsozialarbeit vorerst allein leiten und würde wahrscheinlich keine Kapazitäten für ein Interview haben. Glücklicherweise erklärte sich die zweite Person bereit, das Interview online zu führen. Im gleichen Zuge wurde ich auf das Team der Beratungslehrer*innen hingewiesen. Eine

der dort tätigen Lehrerinnen hatte außerdem das Amt der Beauftragten für Antidiskriminierung und Demokratiebildung inne. Diese schrieb ich nach den Sommerferien, im September 2025 ebenfalls per E-Mail an und sie sagte zu.

Aus diesem Vorgehen ergab sich die gezielte Auswahl der Interviewpartnerinnen. Ziel dessen ist also keine Repräsentativität, sondern eine Perspektivenvielfalt, welche sich daraus ergibt, dass Fachkräfte zwei verschiedener Professionen zum gleichen Fall (in diesem Kontext zur gleichen Schule) befragt wurden. Durch die Kombination von Schulsozialarbeit und Beratungslehrkraft entsteht ein facettenreicher Einblick in unterschiedliche Rollen und Vorgänge innerhalb des schulischen Beratungssystems. Diese bewusste Auswahl ermöglicht es, verschiedene Aspekte kultursensibler Beratung zu beleuchten. Zudem erlaubt es, potenzielle Unterschiede in den professionellen Deutungsmustern oder Arbeitsweisen herauszuarbeiten. Das Vorgehen folgt somit einem Sampling, bei dem die Personen gezielt so gewählt werden, dass sie unterschiedliche, aber vergleichbare Sichtweisen auf das Forschungsinteresse eröffnen. Auf diese Weise können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Professionen sichtbar gemacht werden. All das ermöglicht Rückschlüsse auf die Umsetzung kultursensibler Beratung im schulischen Alltag.

3.4 Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden auf zwei verschiedenen Wegen statt. Interview 1 wurde mit der Schulsozialarbeit durchgeführt und fand online statt, da die Schulsozialarbeiterin im Interview-Zeitraum (Ende September-Mitte Oktober) nicht vor Ort in der Schule sein konnte. Durch das informelle Vorgespräch mit den Schulsozialarbeiter*innen Mitte Juli haben wir uns vorher einmal in Person kennengelernt. Alle organisatorischen Absprachen dazwischen, wie beispielsweise zum Datenschutz, fanden per E-Mail statt.

Interview 2 wurde im Beratungsraum der Schule durchgeführt. Somit konnte ich mir ein Bild von den Gegebenheiten vor Ort machen. Die Beratungslehrerin habe ich vor dem Interview nicht persönlich kennengelernt. Die Absprachen fanden hier ebenfalls per E-Mail statt.

Beide Interviews wurden per Audiodatei aufgezeichnet, was auf unterschiedliche Reaktionen stieß. Im ersten Interview war dies scheinbar kein Problem, die Interviewpartnerin erzählte detailliert und unbefangen, trotz laufender Aufnahme. Im zweiten Interview war das leider nicht so. Ich habe der Interviewpartnerin hier ebenfalls die Datenschutzvereinbarung im Voraus zugeschickt, dennoch wirkte sie überrascht und

hatte starke Vorbehalte. Während der Aufnahme antwortete sie teilweise sehr oberflächlich, gerade bei den Erzählaufforderungen, in denen spezifische Situationen geschildert werden sollten. Hier kam es nur selten zu einem Gesprächs-/Redefluss. Im Gegensatz dazu wirkten die Erzählungen vor und nach der Aufnahme sehr lebendig.

Beide Aufnahmen dauerten ca. 45 Minuten, was genau der eingeplanten Zeit entsprach. Im ersten Interview gab es nur wenig Gespräche davor und danach, wahrscheinlich lag dies an der online-Barriere. Das zweite Interview hingegen dauerte insgesamt fast doppelt so lang wie die Aufnahme selbst, weil wir vor allem danach noch in ein sehr gutes Gespräch über die besprochenen Themen kamen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde jedoch entschieden, das dazu angefertigte Gedächtnisprotokoll nicht in die Auswertung einfließen zu lassen.

Zu Beginn jedes Gesprächs erklärte ich den Ablauf, die ungefähre Dauer (ca. 45-60 Minuten) sowie den Umgang mit den erhobenen Daten. Im Hauptteil des Interviews diente der Leitfaden als Orientierung, wurde aber flexibel eingesetzt, um auf individuelle Schwerpunkte und unerwartete Themen eingehen zu können. So habe ich beispielsweise Fragen vorgezogen, wenn sie gerade passten oder auch Fragen ganz entfallen lassen, wenn sie nicht gepasst haben. So habe ich die Frage *„Wenn Sie an eine ideale Schule denken: Können Sie mir beschreiben, wie dort psychosoziale und kultursensible Beratung aussehen würde?“* in keinem Interview gestellt, da sie in der vorhergehenden Frage *„Wo sehen Sie aktuell die größten Entwicklungspotenziale für psychosoziale und kultursensible Beratung an Schulen?“* bereits beantwortet wurde. Dafür habe ich immer wieder spontane Nachfragen eingestreut, wenn interessante Themen aufkamen oder ich zu einer Aussage eine genauere Erläuterung gebraucht habe (Interview 2: *„Und was meinen Sie mit Ihrem Kulturkreis?“* II: 118).

Im Rahmen der Interviews nahm ich eine forschende, jedoch empathische Haltung ein. Mein Hintergrund in der psychosozialen Beratung erleichterte den Zugang zu den Interviewpartnerinnen, da ein gemeinsames berufliches Verständnis vorhanden war. Gleichzeitig war mir bewusst, dass meine Vorerfahrungen und Erwartungen das Gespräch beeinflussen könnten. So kam es beispielsweise im zweiten Interview dazu, dass ich vor der Aufnahme gefragt wurde, was ich denn unter kultursensibler Beratung verstehe. Um das Interview, aber vor allem die Antwort auf die Frage *„Was bedeutet für Sie kultursensible Beratung im schulischen Kontext?“*, nicht zu beeinflussen, antwortete ich, dass wir dazu später noch kommen werden. Um solche Einflüsse zu minimieren, formulierte ich meine Fragen möglichst offen und achtete auf eine wertfreie Gesprächsführung.

Insgesamt ermöglichten beide Interviews trotz unterschiedlicher Gesprächsdynamiken einen tiefen Einblick in die Praxis kultursensibler Beratung an

Schulen. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die erhobenen Daten aufbereitet und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet wurden.

3.5 Auswertungsverfahren

Um die Daten, die mittels der Interviews erhoben wurden, systematisch auszuwerten, findet die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz hier Anwendung. Sie wird als „methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden“ (Kuckartz, Rädiker 2022: 39). Das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse bilden die Kategorien, anhand welcher das Material systematisiert und codiert wird. Diese Kategorien können deduktiv (unabhängig vom Material), induktiv (aus dem erhobenen Material selbst) oder deduktiv-induktiv (ein Mix aus beidem) gebildet werden. Kategorie bedeutet in diesem Kontext so viel wie Klasse. Ideen, Aussagen und Argumente werden anhand vorher festgelegter Merkmale sortiert und klassifiziert, um sie anschließend interpretieren zu können (Kuckartz, Rädiker 2022: 53). Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich maßgeblich von der quantitativen Inhaltsanalyse, da beispielsweise nicht gezählt wird, wie oft ein bestimmtes Thema in einem Interview genannt wird. Wird ein Begriff häufig erwähnt, aber nie genauer beschrieben, wird diesem in der qualitativen Inhaltsanalyse weniger Bedeutung zugeschrieben als einem Begriff, der vielleicht nur einmal erwähnt, aber dafür ausgiebig beschrieben wird, da dieser einen höheren Informationsgehalt hat. Außerdem wird in der quantitativen Inhaltsanalyse auf den manifesten, offensichtlichen Inhalt geachtet, während die qualitative Inhaltsanalyse auch die latenten Inhalte erfassen möchte, welche impliziert und mitgemeint, jedoch nicht wörtlich genannt werden (Kuckartz, Rädiker 2022: 38).

In der vorliegenden Arbeit wird mit einem deduktiv-induktiven Kategoriensystem gearbeitet. Da der Interviewleitfaden bereits eine Struktur des Interviews vorgibt, wird anhand des Leitfadens ein erstes grobes Kategoriensystem erarbeitet. Dieses dient als Ausgangspunkt, um im nächsten Schritt „unerwartete Gegebenheiten im Datenmaterial“ (Kuckartz, Rädiker 2022: 102) zu identifizieren und daraus neue Kategorien oder Subkategorien zu bilden. Somit gibt es einen deduktiven Start, welcher induktiv erweitert wird.

Um den Ablauf der Auswertung zu beschreiben, muss vorerst eine Spezifizierung der Methode erfolgen. Es gibt drei verschiedene Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse. Hier wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

verwendet. Kuckartz und Rädiker haben diese in sieben (7) Phasen gegliedert. Initiierende Textarbeit (1): Zu Beginn werden die Transkripte intensiv gelesen, um ein erstes Gefühl für das Material zu entwickeln und zentrale Themen, Auffälligkeiten oder wiederkehrende Muster zu notieren. Diese Phase dient der Orientierung und hilft, ein erstes analytisches Verständnis zu entwickeln. Bildung des Kategoriensystems (2): Aufbauend auf dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage werden Hauptkategorien deduktiv gebildet. Sie entsprechen übergeordneten Themenbereichen, die bereits im Leitfaden angelegt sind. Diese Struktur erlaubt einen ersten, noch groben Zugang zum Material. Erster Codierprozess (3): Im nächsten Schritt werden die Daten entlang dieser Hauptkategorien codiert. Das bedeutet, dass Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet werden. So entsteht eine erste thematische Ordnung des gesamten Materials. Bildung von Subkategorien (4): Anschließend erfolgt eine induktive Ausdifferenzierung der Kategorien. Alle Textstellen, die einer Hauptkategorie zugeordnet wurden, werden zusammengetragen und erneut analysiert. Daraus werden Subkategorien gebildet, die spezifischere Aspekte oder Dimensionen beschreiben. Zweiter Codierprozess (5): Nun werden die Subkategorien auf das Material angewendet. Die bereits codierten Textstellen werden noch einmal überprüft und den passenden Subkategorien zugeordnet. Analyse und thematische Zusammenfassungen (6): Im Anschluss werden die codierten Daten thematisch zusammengefasst. Dabei entstehen sogenannte fallbezogene thematische Summaries, die eine komprimierte, aber analytisch fundierte Darstellung der Inhalte ermöglichen. Ergebnisaufbereitung (7): Abschließend werden die Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt und mit der Forschungsfrage in Beziehung gesetzt.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in einer angepassten Form durchgeführt. Aufgrund der begrenzten Datenmenge von zwei Interviews sowie aus Gründen der Forschungsökonomie werden einzelne Phasen des Verfahrens in verkürzter Form umgesetzt. So erfolgt die initiierende Textarbeit in Form von ein bis zwei intensiven Lesedurchgängen, in denen zentrale Themen und erste Eindrücke festgehalten werden. Auch die Kategorienbildung und das Codieren werden nicht softwaregestützt, sondern manuell durchgeführt. Auf die Validierung des Kategoriensystems durch ein Forschungsteam wird verzichtet, da es sich um eine Einzelforschung handelt. Stattdessen werden theoretische Bezüge und kontinuierliche Selbstreflexion zur Sicherung der Nachvollziehbarkeit herangezogen. Ebenso werden die thematischen Zusammenfassungen kompakter gehalten, da eine tiefgehende inhaltliche Analyse der einzelnen Aussagen Vorrang hat. Durch diese Anpassungen bleibt die Vorgehensweise methodisch kontrolliert und transparent, zugleich aber dem Umfang und Charakter einer Masterarbeit angemessen.

Das episodische Interview und die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz ergänzen sich, da beide Verfahren auf die systematische Erfassung und Auswertung subjektiver Erfahrungen ausgerichtet sind. Das episodische Interview ermöglicht es, durch die Kombination aus freien Erzählungen und gezielten Fragen sowohl konkrete Praxiserlebnisse als auch übergeordnete Deutungsmuster sichtbar zu machen. Dadurch werden unterschiedliche Wissensformen berücksichtigt, das deklarative Wissen über Konzepte und Vorgehensweisen ebenso wie das episodische Wissen über konkrete Situationen und Erfahrungen. Gerade für die Forschungsfrage, wie kultursensible Beratung in der Schule umgesetzt werden kann, ist diese Verbindung von Theorie und Praxis besonders aufschlussreich. Sie erlaubt es, einerseits die professionellen Deutungen der Befragten zu erfassen und andererseits zu verstehen, wie diese Deutungen in konkreten Handlungssituationen Ausdruck finden.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz stellt hierzu das passende Auswertungsverfahren dar, da sie ein methodisch kontrolliertes Vorgehen bietet, mit dem sich komplexe qualitative Daten strukturieren und interpretieren lassen. Das deduktiv-induktive Vorgehen ermöglicht, die im Interviewleitfaden angelegten Themen als Ausgangspunkt zu nehmen und sie während der Analyse um neue, im Material auftauchende Aspekte zu erweitern. So können theoretische Konzepte mit den individuellen Erfahrungen der Befragten in Beziehung gesetzt werden. Damit folgt die Analyse dem Ansatz von Flick, der hinsichtlich des episodischen Interviews betonte: „Die Analyse der so erhobenen Daten kann auf verschiedenen Wegen erfolgen. Bewährt haben sich dabei Methoden der Kodierung und Kategorisierung mit dem Ziel einer Theoriebildung oder der Entwicklung von Typen und Mustern in den Antworten und Erzählungen“ (Flick in Oelerich, Otto 2011: 279).

Durch die Kombination beider Methoden entsteht eine enge Verbindung zwischen erzählter Praxis und analytischer Strukturierung. Diese Verzahnung trägt wesentlich dazu bei, individuelle Perspektiven sichtbar zu machen, sie zugleich aber in einen systematischen Rahmen einzuordnen. Dadurch wird ein differenziertes, praxisnahes und zugleich theoretisch fundiertes Bild kultursensibler Beratung im schulischen Kontext ermöglicht.

3.6 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Gütekriterien qualitativer Forschung dienen dazu, die wissenschaftliche Qualität einer Untersuchung sicherzustellen und nachvollziehbar zu machen. Im Gegensatz zur

quantitativen Forschung, die auf Objektivität, Reliabilität und Validität basiert, wird in der qualitativen Forschung stärker auf Glaubwürdigkeit, Nachvollziehbarkeit, Reflexivität und Übertragbarkeit geachtet (Kuckartz, Rädiker 2022: 234-236). Diese Merkmale sind besonders bedeutsam, wenn subjektive Erfahrungen und individuelle Perspektiven im Mittelpunkt stehen. Sie sollen gewährleisten, dass die Ergebnisse in sich schlüssig, methodisch sauber und theoretisch fundiert sind.

Um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird das methodische Vorgehen in allen Schritten offen dargelegt, von der Auswahl der Interviewpartner*innen über die Datenerhebung bis zur Auswertung. Das Kategoriensystem und die Codierungsschritte werden dokumentiert, sodass der Analyseprozess für Dritte nachvollziehbar bleibt. Auch die Einhaltung der Datenschutzrichtlinien und die Verwendung von Anonymisierung tragen zur Vertrauenswürdigkeit bei. Ein weiteres zentrales Kriterium ist die Reflexivität. Da qualitative Forschung immer auch durch die Perspektive der Forschenden geprägt ist, wird die eigene Positionierung reflektiert, beispielsweise hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen, Einstellungen zu Schule und Beratung sowie möglicher Einflussnahmen auf die Interviewsituation. Durch diese Selbstreflexion wird das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz bewusst gestaltet. Die Glaubwürdigkeit wird durch sorgfältige Datenerhebung, genaue Transkription und methodisch kontrollierte Auswertung unterstützt. Die Übertragbarkeit bezieht sich darauf, inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse auch für andere schulische Kontexte relevant sein können. Ziel ist keine statistische Verallgemeinerung, sondern eine kontextgebundene, theoretisch nachvollziehbare Übertragbarkeit.

Diese Standards können in dieser Einzelforschung und aufgrund begrenzter Ressourcen nur bedingt eingehalten werden, dennoch ist es für gute Forschung wichtig, sie kontinuierlich einzubeziehen und sich im Rahmen des Möglichen nach ihnen zu richten. In Kapitel 5 („Diskussion und Handlungsempfehlungen“) werden sowohl die Ergebnisse als auch die Analyse und der gesamte Forschungsprozess reflektiert. In diesem Rahmen wird auch betrachtet, inwiefern die Einhaltung dieser Gütekriterien im Forschungsprozess tatsächlich gelungen ist und wo methodische Grenzen bestanden.

4. Analyse und Ergebnisse

Die Analyse der in den Interviews gesammelten Daten wird folgendermaßen stattfinden: Zuerst werden beide Interviews einzeln betrachtet und zwei voneinander getrennte Kategoriensysteme entwickelt. Dies soll sicherstellen, dass vor allem das zweite Interview nicht nur im Vergleich zum ersten Interview gesehen, sondern als alleinstehende Datenerhebung betrachtet wird. Diese beiden Kategoriensysteme werden dann zu einem zusammengeführt. Anschließend wird das codierte Material analysiert. Dabei können die Antworten auf die semantischen Fragen verglichen werden, während sich die Erzählungen eher ergänzen. Da die Daten insgesamt ca. 20 Seiten Interviewtranskript umfassen, werden nicht alle Kategorien in der gleichen Ausführlichkeit behandelt werden können. Hier wird der Fokus auf Schlüsselstellen in den Interviews gelegt.

4.1 Schulsozialarbeit

Das Kategoriensystem zum ersten Interview wird entwickelt, indem vorerst ein Kategoriensystem deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wird, wie bereits in 3.5 Auswertungsverfahren beschrieben wurde. Dieses vorläufige Kategoriensystem gibt sechs Hauptkategorien vor:

Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen

Strukturelle Rahmenbedingungen

Kultursensible Beratung

Erforderliche Kompetenzen und Haltungen

Kooperationen

Bedarfe und Ausblick

Anhand dieses Systems wurde das Interviewtranskript zur Schulsozialarbeit in einem ersten Codierungsprozess durchgearbeitet. Auffällig war, dass die Antworten der Interviewpartnerin oft mehrere Kategorien abdeckten. Auf die Frage nach der persönlichen Definition von psychosozialer Beratung an Schulen sagte sie unter anderem: „Es gibt ganz viele Gespräche, die geführt werden in meinem Arbeitsalltag die vermutlich auch sehr gut in einer therapeutischen Begleitung aufgehoben wären. Das kann man mit mit Empathie und sicherlich auch mit Erfahrung und auch mit einigen Fortbildungen, die man machen kann, auffangen, aber ich halte das nicht für optimal. Also zum einen müsste deutlich das System, die Zugänglichkeit zu Therapiemöglichkeiten vereinfacht werden“ (I: 37-42). Die Sätze aus diesem Zitat wurde drei verschiedenen

Kategorien zugeordnet, da es unterschiedliche thematische Ebenen anspricht. Der erste Satz bezieht sich auf die Kategorie *Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen*, da hier deutlich wird, wie die befragte Person die Grenzen zwischen schulischer Beratung und therapeutischer Arbeit zieht und damit ihr Rollenverständnis beschreibt. Der zweite Satz gehört zur Kategorie *Erforderliche Kompetenzen und Haltungen*, weil er persönliche und fachliche Voraussetzungen wie Empathie, Erfahrung und Fortbildung benennt, die für eine professionelle Beratungstätigkeit notwendig sind. Der dritte Satz fällt unter die Kategorie *Bedarfe und Ausblick*, da er auf strukturelle Verbesserungsbedarfe hinweist und die Notwendigkeit betont, Zugänge zu Therapieangeboten zu erleichtern. Während der Codierung war es also notwendig, jeden Satz (manchmal auch Teilsatz) einzeln zu betrachten und ihn dann, je nach Kontext, einer Kategorie zuzuordnen.

Zudem ergab sich eine Schwierigkeit bei den Kategorien *Strukturelle Rahmenbedingungen* und *Kooperationen*, wenn es um die Zusammenarbeit mit Lehrkräften ging. Dies könnte eine Kooperation sein, da die Schulsozialarbeit einer anderen Profession angehört. Außerdem werden die Lehrkräfte im Leitfaden als Kooperationspartner*innen aufgezählt. Ich habe mich allerdings dafür entschieden, diese Zusammenarbeit als Rahmenbedingung zu kategorisieren. Zum einen, da sich sowohl die Schulsozialarbeiter*innen und die Lehrer*innen physisch unter einem Dach befinden und auf täglicher Basis miteinander arbeiten, zum anderen, da hier die Kategorie Kooperationen als Zusammenarbeit mit Externen definiert werden soll und Lehrkräfte im schulischen Kontext keine Externen sind. Zudem wird das Lehrpersonal von der Interviewpartnerin als „Kolleg*innen“ (I: 217) bezeichnet, was ebenfalls dafürspricht, diese Zusammenarbeit als strukturelle Gegebenheit zu betrachten.

Aus diesem ersten Codierungsprozess ergeben sich auch die Subkategorien in den verschiedenen Hauptkategorien. Die Namen der Subkategorien kommen aus dem Interviewtranskript und sind nur vorläufige Platzhalter, da sie in den nächsten Schritten noch überarbeitet und konkretisiert werden. Zu *Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen* haben sich keine Subkategorien ergeben, da es sich hier um eine persönliche Definition handelt. Die Kategorie *Strukturelle Rahmenbedingungen* wird unterteilt in sozialarbeiterische Methoden, Lehrkräfte und systemische Probleme. In *Kultursensible Beratung* befinden sich die Subkategorien Anliegen und persönliche Reflexion. *Erforderliche Kompetenzen und Haltungen* bleibt vorerst ohne Subkategorie. Die *Kooperationen* werden unterteilt in schulisches Umfeld und externe Institutionen. Bei den *Bedarfen und Ausblick* wird in innerschulisch und außerschulisch unterschieden.

Neben den Subkategorien hat sich außerdem eine weitere Hauptkategorie erkennen lassen. Am Ende des Interviews, als die Interviewpartnerin danach gefragt

wurde, ob sie noch etwas ergänzen möchte, was wir bisher noch nicht besprochen haben, erweiterte sie ihren Blick und sagte, dass es gut wäre „, wenn wir als Gesellschaft daran arbeiten und uns zu mehr Offenheit bewegen können“ (I: 350-351). Diese gesamtgesellschaftliche Perspektive kam im Leitfaden nicht vor und wurde deshalb bisher auch nicht im Kategoriensystem berücksichtigt. Da es aber der Interviewpartnerin ein Anliegen war, die gesellschaftliche Sicht auf psychosoziale und kulturelle Themen in diesem Kontext anzubringen, soll die *gesellschaftliche Verantwortung* als 7. Hauptkategorie mit aufgenommen werden. Sie erhält die Unterkategorien Bildung und Privilegien.

Das vollständige Kategoriensystem mit allen Subkategorien wird in Kapitel 4.3 noch einmal übersichtlich dargestellt. Vorerst soll jedoch das zweite Interview betrachtet werden.

4.2 Beratungslehrkraft

Auch dieses Interview wird in einem ersten Schritt entlang der sechs Hauptkategorien, welche aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wurden, codiert. Die Subkategorien aus dem ersten Interview werden hier erst einmal vernachlässigt, da das zweite Interview auch als eigenständiges Interview betrachtet werden soll und nicht ausschließlich im Vergleich zum ersten Interview. Deshalb werden auch für das zweite Interview eigene Subkategorien entwickelt.

Interessant an diesem Interview war, dass die Interviewpartnerin aus Sicht ihrer verschiedenen Rollen an der Schule erzählt hat und damit verschiedene Einblicke zu den besprochenen Themen geben konnte. So hat sie, neben der Stelle als Beratungslehrkraft auch das Amt „Antidiskriminierung und Demokratiebildung“ inne. Dieses Amt ist noch recht neu („die Stelle der Antidiskriminierungsbeauftragten besteht seit zweieinhalb/drei Jahren“ (II: 8-9)) und sie konnte von der Planung bis zur Umsetzung dieser Stelle sehr viel berichten. Dadurch sprach sie auch oft das Thema Demokratiebildung an und welche Potenziale darin liegen. Da dieser Aspekt bisher noch nicht berücksichtigt wurde, soll er explizit im Kategoriensystem sichtbar sein. Gleichzeitig ist sie auch als Fach- und Klassenlehrerin tätig und erklärte, bei welchen Aktionen sie als Teilnehmerin dabei war: „Ich war mit meiner Klasse beispielsweise in einem buddhistischen Zentrum, das war sehr interessant“ (II: 251-252). Durch diese verschiedenen Perspektiven auf die Schule zeichnete sich somit ein sehr facettenreiches Bild ab.

Ebenfalls bemerkenswert an diesem Interview war, dass die Interviewpartnerin selbst einen Migrationshintergrund hat („Na ich bin ja aus dem türkischen Kulturkreis“ (II: 119)).

Das öffnet in der Kategorie *Kultursensible Beratung* eine ganz neue Möglichkeit. Sie hat von sich selbst kaum als Betroffene gesprochen, deshalb soll es nicht um ihre persönliche Erfahrung mit dem Schulsystem gehen, dennoch wird der Einfluss ihrer Herkunftskultur auf ihre Beratungspraxis beleuchtet.

Die Subkategorien des Interviews ergeben sich auch hier aus dem Interviewtranskript und sind vorläufige Bezeichnungen. Das *Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen* bleibt ohne Unterteilung. Die Kategorie *Strukturelle Rahmenbedingungen* gliedert sich in schulinterne Stellen, Verwaltungswege und Aktionstage. Die *Kultursensible Beratung* erhält die Subkategorien *Verständnis*, *Konfliktfelder* und *persönlicher Bezug*. *Erforderliche Kompetenzen und Haltungen* werden eingeteilt in *Soft Skills* und *Globalität*. Die Hauptkategorie *Kooperationen* wird unterteilt in *mit und ohne schulischen Bezug*. In der Kategorie *Bedarfe und Ausblick* bekommt, neben den Subkategorien *Fortbildungen* und *Wertschätzung*, die *Demokratiebildung* ihren Platz.

Dem Kategoriensystem soll noch eine weitere Hauptkategorie hinzugefügt werden, die *Integration von Schüler*innen*. Die Interviewpartnerin sagte: „Bei der Integration habe ich immer so den Eindruck, das ist immer eine Einbahnstraße“ (II: 430-431), denn es wirkt auf sie, als ob nur die Schüler*innen mit, in diesem Fall, einer anderen Muttersprache sich integrieren müssen. Sie selbst sieht die Verantwortung viel mehr bei den Menschen, die mehr Macht haben und die in der Hierarchie weiter oben sind. Dies übersteigt meines Erachtens die Kategorie *Bedarfe und Ausblick* und soll daher eine gesonderte Hauptkategorie bekommen.

4.3 Kategoriensystem und Explikation

Die beiden Interviews wurden getrennt codiert und haben zwei verschiedene Kategoriensysteme hervorgebracht. Diese sollen hier gegenübergestellt und verglichen werden. Einige Subkategorien ergänzen einander, manche lassen sich unter einem einheitlichen Begriff zusammenfassen. Ziel ist es, ein gemeinsames Kategoriensystem aufzustellen, welches die wichtigsten Aspekte beider Interviews erfasst, damit im nächsten Schritt die Aussagen zu den Kategorien analysiert werden können.

Interview I	Interview II
Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen	Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen
Strukturelle Rahmenbedingungen	Strukturelle Rahmenbedingungen
sozialarbeiterische Methoden	schulinterne Stellen
Lehrkräfte	Verwaltungswege
systemische Probleme	Aktionstage
Kultursensible Beratung	Kultursensible Beratung
Anliegen	Verständnis
persönliche Reflexion	Konfliktfelder
	persönlicher Bezug
Erforderliche Kompetenzen und Haltungen	Erforderliche Kompetenzen und Haltungen
	Soft Skills
	Globalität
Kooperationen	Kooperationen
schulisches Umfeld	mit schulischem Bezug
externe Institutionen	ohne schulischen Bezug
Bedarfe und Ausblick	Bedarfe und Ausblick
innerschulisch	Fortbildungen
außerschulisch	Wertschätzung
	Demokratiebildung
Gesellschaftliche Verantwortung	Integration von Schüler*innen
Bildung	
Privilegien	

Manche Subkategorien lassen sich sehr einfach zusammenfassen, wie beispielsweise bei den Kooperationen oder der kultursensiblen Beratung. Hier zeigen sich viele Überschneidungen. Die Subkategorien der erforderlichen Kompetenzen und Haltungen werden vom zweiten Interview übernommen, da sich die Aspekte aus dem ersten Interview gut dort einordnen lassen. Bei den Kategorien der strukturellen Rahmenbedingungen und den Bedarfen und Ausblicken ist das schwieriger, da die beiden Interviewpartnerinnen von verschiedenen Situationen und Erfahrungen berichtet haben. Hier wird versucht, die Subkategorien so zu gestalten, dass alle bereits codierten Stellen hineinpassen, die Kategorien jedoch nicht so groß sind, dass sie schwammig werden und an Schärfe und Aussagekraft verlieren. Ich habe mich dafür entschieden, die Subkategorie Verwaltungswege durch ihre Definition auszuweiten. Nun sind nicht mehr nur die extern vorgegebenen Wege gemeint, welche vor allem im 2. Interview als hinderlich beschrieben werden, sondern auch die internen Ermächtigungen und Entscheidungsmöglichkeiten. Die Subkategorien zu Bedarfe und Ausblick wurden in innerschulisch, außerschulisch und Demokratiebildung unterteilt. Die Demokratiebildung fällt nicht direkt in die innerschulische Subkategorie, da im 2. Interview auch die (fehlende) Demokratiebildung in den allgemeinbildenden Schulen und in der

Gesellschaft generell angesprochen wird. Deshalb soll es dafür eine eigene Subkategorie geben.

Die Definitionen der Haupt- und Subkategorien wurden auf der Grundlage der zugeordneten Textstellen und unter der Verwendung der KI ChatGPT erstellt. In der Korrespondenz mit der KI habe ich grob beschrieben, was die Kategorien aussagen und beinhalten sollen. Die ausgegebenen Vorschläge der KI habe ich anschließend auf meine Interviews und mein Forschungsdesign angepasst. Die Ankerbeispiele habe ich eigenhändig aus den Interviews herausgesucht, da die Interviewtranskripte aus datenschutzrechtlichen Gründen unter keinen Umständen mit einer KI wie ChatGPT geteilt werden sollten. Ich habe mich dafür entschieden, die Definitionen mit der Unterstützung einer KI zu erstellen, da somit sprachlich präzisere und trennscharfe Kategorien entstanden. Durch die Formulierung gemeinsam mit einer KI-gestützten Assistenz konnte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Kategoriendefinitionen erhöht werden und durch die kritische Reflexion der gegebenen Vorschläge konnte ich als forschende Person meine eigenen Vorannahmen überprüfen.

Name der Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die das Selbstverständnis, die Zielsetzung und die Aufgaben psychosozialer Beratung im schulischen Kontext beschreiben. Sie bildet ab, wie Befragte die Rolle psychosozialer Fachkräfte definieren, welche Grenzen sie zwischen Beratung, Therapie und pädagogischer Arbeit ziehen und welche Bedeutung Beratung im Schulalltag einnimmt.	„Und dann geht es natürlich darum bei der Schulsozialarbeit zu gucken wie kann ich im Kontext Schule unterstützen? Und wie kann ich auch die klassischen Aufgaben der Schulsozialarbeit als Beratung, Begleitung, Stabilität im Alltag mit absichern. Das reicht aber häufig gar nicht aus, weil es ein ganz ganz großes Maß an therapeutischem Bedarf gibt.“ (I: 33-37)
Strukturelle Rahmenbedingungen	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen zu den organisatorischen, personellen und institutionellen Voraussetzungen psychosozialer Beratung. Dazu zählen vorhandene Ressourcen, Zuständigkeiten, Verwaltungswege und systemische Herausforderungen, die die Gestaltung von Beratungsarbeit an Schulen erleichtern oder erschweren.	
Unterricht und Lehrkräfte	Diese Subkategorie umfasst Aussagen, die den schulischen Alltag und die	„Wenn die psychosoziale Beratung zum Beispiel davon beeinflusst wird, dass zum

	Zusammenarbeit mit Lehrkräften betreffen. Dazu gehören strukturelle Bedingungen, die Einfluss auf die psychosoziale Beratung haben, wie Unterrichtsorganisation, Zeitstrukturen, Kommunikation mit Lehrkräften, Einbindung von Beratung in pädagogische Abläufe und das Rollenverständnis von Lehrkräften im Beratungsprozess.	Beispiel Lehrer*innen bestimmte Aspekte ihrer Schüler*innen nicht wahrnehmen können, weil sie dafür nicht ausgebildet sind oder weil sie nicht wissen, wie sie zum Beispiel mit einer Diagnose umgehen können. [...] Also im Unterricht zum Beispiel. Das macht es manchmal sehr viel schwieriger tatsächlich im Alltag erfolgreich zu sein, weil die Strukturen in Schule durchaus sehr stark sind.“ (I: 63-71)
Verwaltungswege	Hier werden Aussagen gesammelt, die sich auf organisatorische und bürokratische Abläufe im schulischen System beziehen. Dazu zählen Entscheidungsprozesse, Zuständigkeiten sowie Herausforderungen in der institutionellen Kommunikation, die den Zugang zu Unterstützung oder die Umsetzung von Beratungsmaßnahmen beeinflussen.	„Also manchmal, das ist aber in allen Schulen in Berlin so ich denke in anderen Bundesländern auch, die die Verwaltungswege. Das ist immer also von von dem Hausmeister über die Lehrkräfte, über die Abteilungsleitungen, Schulleitung, dieses Gremium, jenes Gremium, die Senatsverwaltung, das ist einfach viel zu lang.“ (II: 64-68)
Kultursensible Beratung	Hierunter fallen Aussagen, die sich auf den Umgang mit kultureller Vielfalt im Beratungskontext beziehen. Die Kategorie erfasst, wie Befragte kultursensible Beratung definieren, welche Haltungen und Strategien sie im Umgang mit kulturellen Unterschieden entwickeln und wie sie persönliche Bezüge oder Herausforderungen in diesem Bereich reflektieren.	
Verständnis	Diese Subkategorie umfasst Aussagen, in denen Befragte ihr allgemeines Verständnis von Kultur und kultursensibler Beratung beschreiben. Dazu gehören Definitionen, theoretische Bezüge und Überlegungen, wie kulturelle Aspekte im Beratungskontext berücksichtigt werden sollen.	„Also ich stelle mir vor, dass das eine Beratung ist, die die Kulturen aller Menschen aller an Schule beteiligten Personen mit Bedacht bei der Beratung. Und dass jeder Schüler Schülerin sich mitgenommen fühlt, also dass man nicht unbedingt sagt, hier ist Deutschland hier ist das und dabei bleibt es und was anderes kennen wir nicht.“ (II: 87-91)
Anliegen	Hierunter fallen Aussagen über Themen, Problemlagen oder Bedürfnisse, die Schüler*innen mit Migrations- oder Fluchthintergrund in die	„Und dann sind es häufig, also viel häufiger als alle anderen Anliegen, sind es Anliegen von Diskriminierung.“ (I: 197-198)

	Beratung einbringen. Die Subkategorie zeigt, welche kulturell geprägten Anliegen in der Praxis relevant werden.	
persönlicher Bezug	Diese Subkategorie erfasst Aussagen, in denen Befragte ihre eigene Haltung, Werte oder kulturelle Prägung reflektieren. Sie zeigt, inwiefern persönliche Erfahrungen, Selbstreflexion oder biografische Hintergründe die Beratungshaltung beeinflussen.	„Und das war für mich wirklich noch mal Hinweis darauf, dass die meine Erfahrungen können in Hilfeprozessen nicht die Grundlage der Entscheidung sein.“ (I: 165-166)
Erforderliche Kompetenzen und Haltungen	Diese Kategorie beschreibt soziale und fachliche Kompetenzen, die für die Durchführung psychosozialer und kultursensibler Beratung als notwendig angesehen werden.	
Soft Skills	Diese Subkategorie umfasst personale und zwischenmenschliche Fähigkeiten, die für erfolgreiche psychosoziale Beratung zentral sind.	„Also neben der Offenheit ist es glaube ich ein Interesse daran. Also tatsächlich ein ehrliches Interesse auch an anderen Kulturen einfach zu verstehen wie andere kulturelle und damit auch systemische Zusammenhänge funktioniert“ (I: 172-174)
Globalität	Hier werden Aussagen zusammengefasst, die sich auf ein übergreifendes oder globales Verständnis von Kultur in Beratung beziehen. Gemeint sind Kompetenzen, die kulturelle, gesellschaftliche und weltanschauliche Vielfalt berücksichtigen und eine ganzheitliche Perspektive auf Beratung ermöglichen.	„man muss wirklich nur den Blickwinkel öffnen und die Welt eben ein bisschen großzügiger betrachten. Und wie wir das in der wirtschaftlichen wirtschaftlichen Sprache sagen, global. [...], die Leute reisen durch die ganze Welt und bringt jede Menge andere Kulturen mit oder andere Gewohnheiten mit.“ (II: 154-161)
Kooperationen	Diese Kategorie umfasst Aussagen über Formen, Ebenen und Erfahrungen der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Schule. Sie zeigt auf, wie Kooperationen initiiert, gestaltet und erlebt werden, welche Schnittstellen bestehen und welche Bedeutung Zusammenarbeit für die Beratungsarbeit hat.	
schulisches Umfeld	Diese Subkategorie erfasst Aussagen über Zusammenarbeit innerhalb des schulischen Systems.	„Also es ist häufig so, dass es eine gute Zusammenarbeit mit dem SIBUZ gibt, mit dem schulpsychologischen Dienst.“

	Dazu gehören Kooperationen mit Eltern, Schulsozialarbeit, schulpsychologischem Dienst oder Ausbilder*innen, die direkt in das schulische Setting eingebunden sind.	Wenn ich also eine Beratung habe, wo ich denke, dass auch es ist sinnvoll wäre auch noch mal mit jemand anderem ins Gespräch zu gehen. Dann kann ich die mit den Kolleg*innen vom schulpsychologischen Dienst in Verbindung setzen.“ (I: 73-77)
externe Institutionen	Hier werden Aussagen zu Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen zusammengefasst, welche keinen direkten Bezug zur Schule haben.	„was wir dann auch gemacht haben, war, die die Gemeinde herauszufinden, die vielleicht für die Familie relevant ist. Gerade wenn es gläubige Familien sind, dann macht es total Sinn mit denen Zusammenarbeit zusammenzuarbeiten (I: 273-275)
Bedarfe und Ausblick	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen zu wahrgenommenen Entwicklungsbedarfen, Veränderungswünschen und Zukunftsaussichten im Bereich psychosozialer und kultursensibler Beratung. Sie erfasst, welche strukturellen, personellen oder konzeptionellen Verbesserungen notwendig erscheinen und wie eine idealtypische zukünftige Beratungspraxis aussehen könnte.	
innerschulisch	Diese Subkategorie umfasst Aussagen, die sich auf Entwicklungs- und Veränderungsbedarfe innerhalb der Schule beziehen.	„Es werden keine regelmäßigen Fortbildungen, zumindest nicht verpflichtend, angeboten, dass die Lehrkräfte sich fortbilden. Das ist auch ein Manko, wo ganz viel Nachholbedarf ist.“ (II: 331-333)
außerschulisch	Hierunter fallen Aussagen, die auf Bedarfe und Perspektiven außerhalb des schulischen Systems verweisen.	„Also eine stabile finanzielle Haushaltspolitik für sinnvolle Projekte in beiden Bereichen ist auf jeden Fall ganz wichtig.“ (I: 301-302)
Demokratiebildung	Diese Subkategorie beschreibt Aussagen, in denen psychosoziale Beratung in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt wird. Gemeint sind Beiträge von Schule und Beratung zur Förderung von Demokratie, Teilhabe, Toleranz und sozialem Zusammenhalt sowie zur Stärkung von Schüler*innen als aktive,	„Ich finde, es gibt ganz viel Nachholbedarf in der Demokratiebildung. Und zwar für alle, also ohne Ausnahme, unabhängig von der Kultur auch. [...] Wenn Demokratie funktionieren würde, gäbe es auch keine Diskriminierung, gäbe es keine Benachteiligung. Die Schüler*innen sind nicht genug vorbereitet oder sind nicht wissend genug über die Demokratie.“ (II: 294-299)

	reflektierte Mitglieder einer vielfältigen Gesellschaft.	
Gesellschaftliche Verantwortung	Diese Kategorie bezieht sich auf übergeordnete gesellschaftliche und normative Aspekte psychosozialer Beratung.	„Also wie wir als als Gesellschaft mit psychosozialen Themen umgehen, wie wir als Gesellschaft mit Themen um Diskriminierung umgehen. Das sind Sachen, die bei uns in der Schule aufploppen, weil sie eben in der Gesellschaft da sind und wir müssen natürlich in der Schule daran arbeiten. Aber am allerbesten ist es, wenn wir als Gesellschaft daran arbeiten und uns zu mehr Offenheit bewegen können.“ (I: 346-351)

4.4 Kategorienanalyse

Da es nun ein übergreifendes Kategoriensystem gibt, anhand dessen das Interviewmaterial in einem zweiten Durchlauf codiert wurde, kommt es jetzt zur Analyse und Ergebnisaufbereitung (Schritt 6 und 7 der Auswertung). Weil das Kategoriensystem insgesamt aus 19 Haupt- und Subkategorien besteht, können hier nicht alle Aspekte mit der gleichen Ausführlichkeit behandelt werden, da dies den Rahmen dieser Masterarbeit übersteigen würde. Die Gewichtung der einzelnen Kategorien wird gemäß dem Interviewmaterial und der Relevanz für die Forschungsfrage vorgenommen.

Verständnis von psychosozialer Beratung an Schulen: Die erste Hauptkategorie erfasst, wie die Befragten ihre Rolle als psychosoziale Fachkraft in der Schule verstehen und umfasst ihre Ziele, Aufgaben, Abgrenzungen zu Therapie und Unterricht sowie die alltägliche Bedeutung dieser Arbeit für das Gelingen von Schulalltag und Teilhabe. Beide Interviews zeichnen ein Bild von Beratung als Schnittstelle zwischen Alltagsbegleitung und tieferliegenden, oft klinischen Problemen. Sie beleuchten jedoch unterschiedliche Seiten. Die Schulsozialarbeiterin in Interview I hebt systemische Vorlaufwege und klinische Schwere hervor: „Das heißt wenn die uns aufsuchen mit einer psychosozialen Herausforderung, dann ist es meistens so, dass sie schon viele andere Dinge vorher versucht haben. Dass sie Kontakt zum Jugendamt hatten, dass sie schon bei Beratungsorganisationen waren, dass sie entweder in Therapie sind oder dringend versuchen einen Platz bei einer Therapieform zu bekommen“ (I: 19-23). Die Rolle der Schulsozialarbeit wird hier primär als Stabilisierung und Alltagsunterstützung beschrieben, also ein kurzfristiges, eher pragmatisches Gegensteuern, das therapeutische Tiefe allerdings nicht ersetzen kann. Hier zeigen sich Rollenspannungen und Überlastungen, sie erlebt Beratungsarbeit als

Reparaturmaßnahme und als Schnittstellenfunktion zwischen Institutionen. Die Beratungslehrerin in Interview II verschiebt den Fokus auf die Alltagsrealität. Hier wird psychosozial als „nochmal eine Nummer höher als der Normalfall“ (II: 47) wahrgenommen. Die Trennung von einem*einer Partner*in zählt, ihrer Aussage nach, beispielsweise nicht dazu. Außerdem berichtet sie von einer Ambivalenz in den Zielgruppen: „Also wir haben zum Beispiel manche Klassen da sagen die Klassen „wir brauchen keine Beratung“ also, wenn wir jetzt sowas vorstellen. „Ach, das brauchen wir alles nicht“ und dann kommen gerade aus diesen Klassen ganz viele Fälle, die die wirklich Unterstützung brauchen“ (II: 40-43). Beide Perspektiven betonen eine klare Lücke zwischen dem, was Schule leisten kann, und dem, was für eine angemessene Unterstützung nötig wäre. Diese wahrgenommene strukturelle Unterversorgung deckt sich mit den Erkenntnissen der Robert Bosch Stiftung, welche in Kapitel 2.4 Beratung im schulischen Kontext dargestellt wurden.

Strukturelle Rahmenbedingungen: Diese Hauptkategorie teilt sich in zwei Subkategorien, Unterricht und Lehrkräfte und Verwaltungswege. Die Kategorie Unterricht und Lehrkräfte bezieht sich auf den Schulalltag und den Einfluss, den dieser auf die psychosoziale Beratung hat. Dies wird vor allem im ersten Interview durch die Schulsozialarbeiterin thematisiert. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Beratungslehrerin selbst als Lehrkraft tätig ist und sie die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften nicht explizit als diese wahrnimmt, da sich die Professionen in ihrer Person vermischen. Vielleicht kommen die Schüler*innen mit Anliegen, die den Unterricht und Lehrer*innen betreffen auch eher zu einer „außenstehenden Person“ (der Schulsozialarbeiterin) als zu einer anderen Lehrkraft. So berichtet die Schulsozialarbeiterin beispielsweise davon, dass nachhaltige Hilfen im schulischen Kontext durch strukturelle Gegebenheiten in Unterricht und Schule erschwert werden können: „Wenn die psychosoziale Beratung zum Beispiel davon beeinflusst wird, dass zum Beispiel Lehrer*innen bestimmte Aspekte ihrer Schüler*innen nicht wahrnehmen können, weil sie dafür nicht ausgebildet sind oder weil sie nicht wissen, wie sie zum Beispiel mit einer Diagnose umgehen können. [...] Also im Unterricht zum Beispiel. Das macht es manchmal sehr viel schwieriger tatsächlich im Alltag erfolgreich zu sein, weil die Strukturen in Schule durchaus sehr stark sind“ (I: 63-71). Hier lässt sich ein Gefühl der Machtlosigkeit der Schulsozialarbeiterin erkennen „,, weil die Beratung alleine hilft ja häufig nicht, sondern es müsste auch was an den Strukturen dazu geändert werden“ (I: 68-69). Sie nennt zwar keine Beispiele im Interview, doch es ist naheliegend, dass sie damit vermutlich Faktoren wie starre Stundenpläne, hohen Leistungsdruck und mangelnde personelle Ressourcen meint. Auch fehlende psychologische Schulung bei Lehrkräften und unklare Zuständigkeiten erschweren eine wirksame Zusammenarbeit. Damit kritisiert sie indirekt ein Schulsystem, das psychosoziale Beratung zwar zulässt, aber strukturell kaum

unterstützt. An einer anderen Stelle berichtet sie aber auch von positiver Zusammenarbeit, wenn es um den direkten Kontakt zu Lehrkräften geht. Sollten Lehrkräfte durch Alltagsdiskriminierung auffällig werden, liegt das häufig nicht an Böswilligkeit, sondern an fehlendem Wissen. Hier merkt sie an, weniger das Gespräch mit Einzelnen zu suchen, da dies eine Abwehrhaltung hervorrufen kann. „Es kann total helfen da einfach Gespräche mit mehreren Kolleg*innen zu haben, [...]. Und wenn man dann zum Beispiel Formate auflegt, wo es darum geht, wie kann ich sensibel in solchen Situationen auch als Lehrperson umgehen, dann wird es häufig sehr gut angenommen“ (I: 216-220). Ähnliches erzählt auch die **Beratungslehrerin im zweiten Interview**: „Wie bringen wir sie dazu, dass sie sich sensibilisieren für dieses Thema [Antidiskriminierung] und haben erstmal bei den Lehrkräften angefangen und haben eine Studententag gemacht. Das ist gut gelungen, ist auch gut angekommen bei den Lehrkräften und ich habe wir haben alle den Eindruck [...], dass das Ziel überwiegend erreicht worden ist, dass wir sie sensibilisiert haben, auch so ältere Kollegen, die nicht mit diesem Thema groß geworden sind, die das Thema nicht so gut kennen“ (II: 55-60). Beide Interviewpartnerinnen sind sich einig, dass das Lehrpersonal an der Schule kultursensibel sein möchte, ihm jedoch das Wissen fehlt, wie dementsprechend gearbeitet werden kann. Auf diese Notwendigkeit von Schulungen und Fortbildungen wird in der Kategorie Bedarfe und Ausblick auch noch einmal eingegangen.

Die zweite Subkategorie in den strukturellen Rahmenbedingungen heißt Verwaltungswege und umfasst sowohl die bürokratischen Arbeitswege, die befolgt werden müssen, ehe Veränderungen durchgesetzt werden können, als auch die selbstständige Entscheidungsmacht, welche die verschiedenen Stellen innehaben. Dabei werden erstere eher als hinderlich und zweitere eher als förderlich für die Beratungsarbeit wahrgenommen. Die Beratungslehrerin beschreibt es folgendermaßen: „Was hinderlich ist an den Schulstrukturen? Also manchmal, das ist aber in allen Schulen in Berlin so ich denke in anderen Bundesländern auch, die die Verwaltungswege. Das ist immer also von von dem Hausmeister über die Lehrkräfte, über die Abteilungsleitungen, Schulleitung, dieses Gremium, jenes Gremium, die Senatsverwaltung, das ist einfach viel zu lang“ (II: 64-68). In diesem Zusammenhang schildert sie auch die Erschaffung ihrer Stelle als Beauftragte für Antidiskriminierung und Demokratiebildung. Dies war ein langwieriger Prozess, welcher zwischendurch immer wieder ins Stocken gekommen ist, da viele Stellen, Ämter und Gremien daran beteiligt sein mussten. Den Erfolg des Vorhabens schreibt sie dem Engagement und der freiwilligen Arbeit aller Beteiligten zu. Daher besteht der Wunsch danach, diese Verwaltungswege zu verkürzen und die starren Strukturen dahingehend etwas aufzuweichen (II: 372). Hier soll vorerst noch auf die Entscheidungsmacht innerhalb der Verwaltungswege eingegangen werden. Die Schulsozialarbeiterin hat dafür ein interessantes Beispiel angebracht, das zeigt, wie Entscheidungsmacht innerhalb der

Verwaltungswege genutzt werden kann, um strukturellen Problemen aktiv zu begegnen. Sie berichtet von Fällen, in denen Schüler*innen sich diskriminiert, ungerecht bewertet oder anders behandelt fühlten. „Und solche Fälle waren für uns ausschlaggebend, um einem systemischen Problem auch systemisch zu begegnen, ein Antidiskriminierungssystem in der Schule einzuführen, was mit einem Meldebogen ausgestattet ist, wo Schüler*innen die Möglichkeit haben, Vorfälle zu melden und man dann darüber, dass da quasi auch ein Gedächtnisprotokoll beigefügt ist, man mit den vermutlich diskriminierenden Personen ins Gespräch gehen kann.“ (I: 222-227). Hier zeigt sich deutlich, wie die Fachkräfte innerhalb der strukturellen Grenzen dennoch Handlungsspielräume nutzen können. Die Entscheidung, ein solches System zu entwickeln und zu etablieren, verweist auf eine Form von Beratung, die über reine Fallarbeit hinausgeht und Veränderungen im Schulsystem selbst anstößt. Gleichzeitig wird deutlich, dass solche Initiativen nur dann möglich sind, wenn es innerhalb der Verwaltungswege Personen gibt, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und Stellen gibt, denen auch die Verantwortung gegeben wird, eigenständig solche Systeme durchzusetzen. Dadurch wird die oft als hinderlich beschriebene Struktur punktuell zu einem Instrument, das für präventive und systemische Verbesserungen genutzt werden kann.

Kultursensible Beratung: Diese Hauptkategorie ist ein zentraler Teil des Interviews, da sie konkrete Antworten auf die Forschungsfrage „Wie kann kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden?“ liefern kann. Vorerst wurden die beiden Interviewpartnerinnen nach ihrem Verständnis von kultursensibler Beratung gefragt. Während die Schulsozialarbeiterin kultursensible Beratung mit den dafür benötigten Kompetenzen beschrieb (welche in der nächsten Hauptkategorie thematisiert werden), fasste die Beratungslehrerin es folgendermaßen zusammen: „Kultur sind also Kultur, wenn ich von Kultur höre, dann denke ich eher so als also als erstes an Kunst und Kultur. Und dann eben andere Kulturen der Welt. [...] Oder so Kulturvölker. Also ich stelle mir vor, dass das eine Beratung ist, die die Kulturen aller Menschen aller an Schule beteiligten Personen mit Bedacht bei der Beratung. Und dass jeder Schüler Schülerin sich mitgenommen fühlt, also dass man nicht unbedingt sagt, hier ist Deutschland hier ist das und dabei bleibt es und was anderes kennen wir nicht“ (II: 84-91). Dabei ist interessant, dass sie nicht nur auf die Schüler*innen, sondern auf alle Menschen eingeht, die an und in der Schule tätig sind. Dies zeigt noch einmal, dass Beratungsarbeit an der Schule für alle gedacht ist, nicht ausschließlich für die Schüler*innen. Im weiteren Verlauf des Interviews merkt sie noch an: „Also ich würde sagen generell ist ein Schüler oder eine Schülerin, ein Schüler oder eine Schülerin. Alle Schüler sind in vielen Punkten gleich, weil es sind alles junge Menschen, die sind zu Beginn ihrer Ausbildung alle sie sind jung, sie sind noch unerfahren und sehr auch am Anfang ihres Lebens also diese das haben sie alle gemeinsam. Kulturell bedingt sind, das ist quasi, was oben noch

draufkommt“ (II: 166-170). Damit verschiebt sie den Fokus von den kulturellen Unterschieden auf die generellen Gemeinsamkeiten der Schüler*innen, welche sie in ihrem Arbeitsalltag wahrnimmt. Dies ist ein wichtiger Punkt, da beispielsweise Vermittlung in der psychosozialen und kultursensiblen Beratung eventuell leichter wird, wenn man bei Gemeinsamkeiten beginnt und sich zu Unterschieden vorarbeitet. Dies kann für mehr Verständnis und Verbundenheit sorgen. Und so, wie die Beratungslehrerin es ausgedrückt hat, scheint es, als wären sich viele Schüler*innen und auch Außenstehende dieser Gemeinsamkeiten gar nicht richtig bewusst.

Die zweite Subkategorie Anliegen thematisiert jedoch wieder vorwiegend die Unterschiede. Hier zählte die Beratungslehrerin mehrere Anliegen auf, die auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen sind, beispielsweise Kopftuch im Sportunterricht oder Klassenarbeiten während der Fastenzeit. Die Schulsozialarbeiterin bringt das Thema Diskriminierung an. Dies ist in ihrer Arbeit immer aktuell und allgegenwärtig: „Eine Möglichkeit der Diskriminierung, die in Schule sage ich mal oder auch in der Ausbildung häufig stattfindet, ist eine Alltagsdiskriminierung, die der vermutlich diskriminierenden Person nicht so bewusst ist, weil sie sich damit nicht so auseinandergesetzt hat. Das fängt bei Sachen an wie Schüler*innen, die hier geboren sind, die 11/12 Jahre deutsche Schule durchlaufen haben, werden dann von Lehrer*innen dafür gelobt, dass sie aber doch ganz gut Deutsch sprechen. [...] Oder die Klassiker: Wo kommst du her? Aus Berlin okay. Aber wo kommst du wirklich her? Wo kommt deine Familie her? Solche Sachen“ (I: 204-212). Und auch wenn Diskriminierung verschiedene Vielfaltskategorien betreffen kann (Geschlecht-Sexismus; Körper-Ableismus; ...) überwiegen rassistische Diskriminierungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, und damit auch mit einer anderen Herkunftskultur. Besonders eindrücklich für die Kategorie Anliegen ist ein Fall, von dem die Schulsozialarbeiterin erzählt, in dem eine junge Frau aus einer muslimisch geprägten Familie einer arrangierten Ehe entgehen will. „Und dann ging es zunächst darum, dass viele Fachleute gesagt haben, ja gut die die Schülerin muss ich halt emanzipieren in Anführungsstrichen von ihrer Familie. Muss halt sagen sie will das nicht und im Zweifel mit der Familie ganz klar brechen. Das hat die Schülerin aber überhaupt nicht gewollt. [...] Und das ist zunächst auf großes Unverständnis bei vielen im Beratungskontext gestoßen. Und es waren viele Frauen dabei. So viele deutsche weiß gelesene Frauen, die gesagt haben, aber man muss sich emanzipieren. Man kann das nicht hinnehmen, wenn die Familie so über einen bestimmten will“ (I: 120-132). Die Erzählung macht deutlich, wie sehr Anliegen von Schüler*innen kulturell eingebettet sind und wie schnell Beratungsprozesse scheitern können, wenn Fachkräfte ihre eigenen normativen Vorstellungen unreflektiert als Grundlage der Beratung ansehen. Die Schulsozialarbeiterin beschreibt eine Situation, in der die Schülerin keineswegs vor ihrer Familie „fliehen“ wollte, sondern lediglich eine konkrete Entscheidung, in diesem Fall die geplante Hochzeit, ablehnte. Ihr grundlegendes

Bedürfnis richtete sich also nicht gegen die Familie als Ganzes, sondern gegen einen einzelnen Aspekt innerhalb eines ansonsten stabilen Systems. Gerade dadurch wird sichtbar, wie stark Fachkräfte im Hilfesystem ihre eigenen biografischen Erfahrungen und kulturellen Werte in die Beratung einbringen. Die Reaktionen der „weiß gelesenen“ Frauen, die sofort von Emanzipation und familiärem Bruch sprechen, zeigen ein spezifisch westlich geprägtes Verständnis von Autonomie. Selbstbestimmung wird hier fast automatisch mit individueller Abgrenzung verstanden. Für viele muslimische Familien hingegen ist Verbundenheit ein zentraler Wert, und Konflikte werden eher innerhalb der Gemeinschaft verhandelt als durch radikale Abgrenzung gelöst. Ein Bruch mit der Familie hätte für die Schülerin daher eine viel tiefgreifendere soziale und emotionale Bedeutung gehabt, als es in den Deutungsrahmen der beratenden Personen passte. Latent zeigt sich an dieser Stelle auch ein strukturelles Problem, denn das Hilfesystem ist nicht divers. Wenn Fachkräfte überwiegend aus ähnlichen sozialen und kulturellen Hintergründen stammen, entstehen blinde Flecken im Verständnis der Lebensrealitäten von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die aus anderen Kontexten kommen. Diese Homogenität führt dazu, dass kulturell geprägte Bedürfnisse fehlinterpretiert oder vorschnell bewertet werden. Die Schülerin wurde dadurch beinahe in eine Richtung gedrängt, die ihrem eigentlichen Anliegen widersprach.

In diesem Fall ist auch ein Übergang in die dritte Subkategorie des persönlichen Bezugs sichtbar. Die Schulsozialarbeiterin beschreibt ihre eigene Emanzipation von ihrer Familie und merkt daraufhin an: „Und die ganzen Umstände von dem Bruch mit meiner Kernfamilie waren ganz andere als die Umstände, die es bedeutet hätte für die Schülerin an der Stelle einen klaren Bruch zu provozieren und die Art und Weise, wie stark die Gefühle von vielen weiß gelesenen Frauen im Hilfesystem zur zum Thema Emanzipation waren, hat mich dann darauf aufmerksam gemacht, dass das vielleicht nicht der richtige Weg ist“ (I: 139-142). **Mit einem sehr hohen Maß an Selbstreflexion stellt sie außerdem am Ende ihrer Erzählung fest:** „Und das war für mich wirklich noch mal Hinweis darauf, dass die meine Erfahrungen können in Hilfeprozessen nicht die Grundlage der Entscheidung sein“ (I: 165-166). Diese Erkenntnis ist ein zentraler Aspekt guter kultursensibler Beratung, wie es auch schon in Kapitel 2.1 Kulturbegriff und Kultursensibilität beschrieben wurde. Insgesamt verdeutlicht dieser Fall, wie essenziell kultursensible Beratung ist. Sie erfordert die Fähigkeit, eigene normative Vorstellungen zu reflektieren, kulturelle Unterschiede anzuerkennen und Anliegen nicht vorschnell im eigenen kulturellen Raster zu deuten. Doch nicht nur kulturelle Unterschiede gehören in diese Subkategorie, sondern auch kulturelle Gemeinsamkeiten. Im Interview mit der Beratungslehrerin stellte sich heraus, dass sie selbst einen Migrationshintergrund hat: „Na ich bin ja aus dem türkischen Kulturkreis. Und wir haben ja ganz viel türkisch-stämmige Schüler, sie sind überwiegend hier geboren, haben

aber trotzdem, nehmen ja auch die Kultur mit“ (II: 119-121). In diesem Fall können sowohl das individuelle Wissen über Migrationsprozesse als auch das Faktenwissen über bestimmte Kulturen in der Beratung von Vorteil sein. Sie selbst bringt das Beispiel Pünktlichkeit an: „Und da geht es nicht nur darum zu sagen: Ja du bist morgens um acht musst du hier sein, sondern, ja, wie soll ich sagen, manchmal, Sie kennen ja auch die Südländer, die mit der Pünktlichkeit nicht so sind. Und wenn man das mit im Hintergrund hat, dann kann man die Beratung auch anders aufziehen. [...] dann weiß ich aha, wenn er von da kommt, bei dem ist das noch, zehn Minuten sind noch pünktlich. Aber in Deutschland sind zehn Minuten zehn Minuten“ (II: 122-131). Dass ihr eigener kultureller Hintergrund zwar von Vorteil sein kann, aber nicht zwingend erforderlich ist, merkt sie im weiteren Verlauf auch an. Auf die Frage, ob dieser es ihr ermöglicht, einen besseren Zugang zu den Schüler*innen zu finden, antwortet sie nämlich: „Ja klar, also auch, klar. Aber ich kann jetzt für die Kolleginnen mitsprechen, die jetzt aus dem deutschen Kulturkreis kommen, wir sind mittlerweile so professionell in unserer Beratung, dass sie dann auch den Blickwinkel wechseln können. [...] Also natürlich hilft es, wenn ich anderen Kulturen kenne, aber es ist, man kann sich das auch aneignen“ (II: 135-141). Diese Aneignung von kulturspezifischem Wissen wird ebenfalls in Kapitel 2.1 bereits thematisiert. Damit weicht die Wahrnehmung der Beratungslehrerin von der Wahrnehmung der Schulsozialarbeiterin ab. Während sich zuvor in der Erzählung über den Fall der arrangierten Ehe zeigte, dass es dem Hilfesystem an Diversität fehlt, meint die Beratungslehrerin, dass diese Diversität zwar nützlich sein kann, jedoch nicht nötig ist. Die Vorteile dieser Heterogenität können sich auch zu großen Teilen von Berater*innen angeeignet werden. Damit geht diese Kategorie fließend in die nächste über.

Erforderliche Kompetenzen und Haltungen: In dieser Kategorie lassen sich viele Übereinstimmungen in den beiden Interviews finden. Die erste Subkategorie heißt Soft Skills und bekam ihren Namen aus einer Antwort aus dem zweiten Interview. Auf die Frage, welche Kompetenzen sie als wichtig für gute kultursensible Beratung empfindet, antwortet sie: „Sozialkompetenz auf jeden Fall. Die Fähigkeit Empathie, sich in andere Menschen in hineinversetzen zu können. Alle solche Kompetenz, diese Soft Skills, wie man so schön sagt, die sind schon förderlich, die kann man sich auch aneignen“ (II: 148-150). Kompetenzen wie Empathie spricht auch die Sozialarbeiterin an (I: 39), ihre Erzählungen gehen aber wieder über die reine Aufzählung hinaus. Sie bezieht sich auch stärker auf den Aspekt der Haltung und sagt: „Ich musste noch nie einen Meter in deren Schuhen laufen. Das heißt ich weiß auch nicht, wie es sich anfühlt in zum Beispiel einer Familie aufzuwachsen, die anders strukturiert ist als meine mit anderen Werten, mit anderen Traditionen vielleicht auch. Das heißt ich muss als Berater eine ganz große Offenheit haben, wenn es darum geht, mich einzulassen auf die Beratung“ (I: 92-96). Damit spricht sie einen wesentlichen Punkt an, denn nicht nur die Schüler*innen werden in der Beratung mit kulturellen

Unterschieden konfrontiert, sondern auch die Berater*innen. Diese müssen ebenfalls ihre Werte hinterfragen und ihre Sozialisation reflektieren. Diese Neuausrichtung bedarf einer bewussten Entscheidung und damit einer Offenheit für potenziell Neues.

Die zweite Subkategorie ist die Globalität und stammt ebenfalls von einer Aussage der Beratungslehrerin. Sie sagte „man muss wirklich nur den Blickwinkel öffnen und die Welt eben ein bisschen großzügiger betrachten. Und wie wir das in der wirtschaftlichen wirtschaftlichen Sprache sagen, global. [...], die Leute reisen durch die ganze Welt und bringt jede Menge andere Kulturen mit oder andere Gewohnheiten mit“ (II: 154-161). Diese Aussage, auch wenn sie nur recht kurz ist, sollte eine eigene Subkategorie bekommen, da sie neben der inneren professionellen Haltung noch einen anderen Aspekt anspricht. Kulturen lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Dadurch, dass Kulturen sich immer weiterentwickeln (nach der dynamischen Definition von Kultur), sich einander annähern und voneinander entfernen, ging das noch nie. Heutzutage verschwimmen die Grenzen auch durch die Globalisierung immer mehr. Menschen reisen oder entdecken Dinge im Internet oder den sozialen Medien und adaptieren diese in ihr Leben. Dieses Bewusstsein ist eine besondere Art der Haltung. Gerade für kultursensible Beratung ist dieser weite Blick zentral. Wenn Jugendliche und junge Erwachsene heute mit sehr unterschiedlichen, teils hybriden kulturellen Hintergründen in die Schule kommen, reicht es nicht, sich auf starre Kulturbilder zu verlassen. Beratende müssen vielmehr anerkennen, dass Identität immer im Wandel ist und dies unterschiedliche Quellen haben kann. Eine solche globale, offene Haltung schafft überhaupt erst den Raum, in dem Schüler*innen mit ihren jeweiligen Lebenswelten wirklich verstanden werden können.

Kooperationen: Beide Interviewpartnerinnen haben diverse Kooperationen aufgezählt, welche hier in die Subkategorien schulisches Umfeld und externe Institutionen aufgeteilt werden. Dabei unterscheiden sich die Kategorien darin, ob die Kooperationspartner*innen bereits einen direkten Bezug zur Schule haben. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wurde bereits in der Kategorie Strukturelle Rahmenbedingungen erfasst und wird hier nicht noch einmal mit aufgenommen. Kooperationen im schulischen Umfeld sind beispielsweise die Eltern der Schüler*innen (I: 243, II: 240), wenn auch deutlich weniger als in anderen Schulformen, da die Schüler*innen größtenteils volljährig sind. Auch Ausbilder*innen/die Betriebe der Schüler*innen werden bei manchen Themen hinzugezogen (I: 246, II: 409). Eine bestimmte Stelle wird von der Schulsozialarbeiterin besonders hervorgehoben. „Also es ist häufig so, dass es eine gute Zusammenarbeit mit dem SIBUZ gibt, mit dem schulpsychologischen Dienst. Wenn ich also eine Beratung habe, wo ich denke, dass auch es ist sinnvoll wäre auch noch mal mit jemand anderem ins Gespräch zu gehen. Dann kann ich die mit den Kolleg*innen vom schulpsychologischen Dienst

in Verbindung setzen. Die dürfen nicht diagnostizieren und die dürfen auch nicht keine Therapiegespräche führen. Aber es ist so, dass die natürlich noch mal mit einem anderen Blick in so ein Beratungsgespräch gehen und auch vielleicht noch mal andere Ressourcen aufzeigen können“ (I: 73-80). Die Abkürzung SIBUZ steht für „Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum“ und ist ein Beratungsangebot von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Auf der dazugehörigen Internetseite wird das SIBUZ folgendermaßen beschrieben: „Schülerinnen und Schüler, ihre Erziehungsberechtigten und das pädagogische Personal können sich mit schulbezogenen Anliegen an uns wenden. Wir beraten und unterstützen Sie bei Fragen zur Schullaufbahn, individuellen und sonderpädagogischen Förderung sowie bei der Bewältigung von Schwierigkeiten im Erleben und Verhalten, beim Lesen, Schreiben oder Rechnen und zur Begabungsförderung. Schulpersonal kann sich bei Fragen zur schulischen Prävention, zur Schulentwicklung und Inklusion, bei Konflikten, Notfällen und Krisen sowie bei möglichen Belastungen im Berufsalltag an das SIBUZ wenden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie a). Dies berichtet auch die Schulsozialarbeiterin. Es zeigt sich, dass die Kooperationen mit dem direkten schulischen Umfeld vor allem dann wirksam werden, wenn unterschiedliche Perspektiven zusammenfließen und die Beratungsarbeit dadurch erweitert wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Anliegen der Schüler*innen komplexer sind, als sie allein im schulischen Rahmen bearbeitet werden können. Dadurch entsteht fast automatisch der Bedarf, über die Schule hinaus zu denken und weitere Fachstellen einzubeziehen. An dieser Stelle rücken die externen Kooperationspartner*innen in den Fokus, die eine entscheidende Rolle spielen können, wenn es darum geht, Schüler*innen ganzheitlich zu unterstützen.

Externe Institutionen werden von beiden Interviewpartnerinnen vielfältig aufgezählt jedoch nicht tiefer erläutert. Dazu gehören diverse Beratungsstellen (I: 110, 248, 296, II: 243), die Polizei und das LKA (I: 112, II: 282, 284), die Landeszentrale für politische Bildung (II: 266), Jugendämter (I: 248), die soziale Wohnhilfe (I: 248), Therapeut*innen (I: 250) und generell andere Sozialarbeiter*innen aus unterschiedlichen Bereichen (I: 250). Da die Erzählungen nicht weiter in die Tiefe gehen, kann hier nur schwierig ein Rückschluss darauf erfolgen, inwiefern diese Kooperationen zur psychosozialen und speziell zur kultursensiblen Beratung beitragen. Die Vielseitigkeit der Institutionen zeigt allerdings die gute Vernetzung der Schule im Stadtteil und darüber hinaus. Diese Vernetzung zeigt außerdem, dass die Beratenden offen dafür sind, sich von anderen Professionellen selbst beraten zu lassen und sich Hilfe zu holen insbesondere bei Themen, mit welchen sie bisher weniger konfrontiert waren.

Bedarfe und Ausblick: Diese Hauptkategorie nimmt Entwicklungspotenziale und Zukunftsaussichten in den Blick. Zudem werden Ideen und Veränderungswünsche aufgegriffen, welche zu einer besseren psychosozialen und kultursensiblen Beratungspraxis beitragen können. Die erste Subkategorie bezieht sich dabei auf den innerschulischen Bereich. So besteht beispielsweise ein Wunsch nach mehr Multiprofessionalität in Beratungsteams: „[...] es wäre natürlich auch wünschenswert, dass im Kontext Schule tatsächlich noch mehr multiprofessionale Teams zusammenarbeiten können. Also im Sinne davon, dass tatsächlich auch Psycholog*innen und Therapeut*innen an Schulen eingesetzt werden“ (I: 42-44). Hier zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit und Beratung wichtig sind, eine Therapie jedoch nicht ersetzen können. Zudem werden in beiden Interviews fehlende Fortbildungen für Schulpersonal angesprochen. Die Beratungslehrerin verbindet es mit der alternden Lehrer*innenschaft. „Und die Lehrkräfte, ich weiß jetzt nicht, was der Durchschnitt ist, aber die sind auf jeden Fall mehr als fünf, vom Alter her mehr als 50 Jahre die meisten. Und da ist das Gedankengut noch so ein bisschen alt und deshalb ist auch ziemlich viel Nachholbedarf. Also Fortbildungen, die Lehrkräfte mal auf neuesten Stand bringen“ (II: 322-326). Die Schulsozialarbeiterin geht noch einen Schritt weiter und plädiert nicht nur für Fortbildungen, sondern auch für eine neue Schwerpunktsetzung in der Ausbildung von Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen: „Aber ich habe schon das Gefühl, dass das einfach ein Schlüssel zu vielem wäre, wenn in beiden Ausbildungen noch mal deutlich diese diese Herausforderung auch angesprochen werden und die Personen, die in dem Themenfeld arbeiten wollen auch dafür ausgebildet werden, um dann da gut zu arbeiten. [...] Nicht jeder für hat dafür die Methoden. Und nicht jeder versteht sofort was da passiert und es wäre total sinnvoll, wenn das eben auch systemisch besser eingefangen würde“ (I: 327-334). Besonders überraschend war jedoch ein sehr spezifischer Aspekt, den beide Interviewpartnerinnen unabhängig voneinander angebracht haben. Die Schulsozialarbeiterin erzählt: „und dann ist es natürlich so, dass ich denke, dass wir dem psychosozialen Kontext wie für den diskriminierungssensiblen Kontext es auch ganz wichtig ist, dass sich auch systemisch dahingehend was ändert das zum Beispiel Schulbücher verändert werden. Dass die Kontexte in den Schulbüchern angepasst werden“ (I: 311-315). Gleiches berichtet die Beratungslehrerin: „Schulbücher gehen auch nicht mit der Zeit. Vokabular, was heute überhaupt nicht mehr verwendet wird, sieht man in den Büchern. Das muss jetzt auch nicht sein“ (II: 345-347). Diese Aussagen machen deutlich, dass Kultursensibilität weit über die Haltung einzelner Fachkräfte hinausgeht. Sie betrifft auch die Materialien, Inhalte und Darstellungen, denen Schüler*innen täglich begegnen. Wenn Schulbücher veraltete Begriffe oder stereotype Weltbilder reproduzieren, können sich viele Jugendliche und junge Erwachsene nicht repräsentiert oder sogar ausgeschlossen fühlen. Eine zeitgemäße, diversitätsbewusste Gestaltung von Unterrichtsmaterialien wäre daher ein

wichtiger Schritt, um psychosoziale und diskriminierungssensible Arbeit überhaupt wirksam zu ermöglichen.

Die zweite Subkategorie bezieht sich auf Veränderungen und Entwicklungen, die außerhalb der Schule notwendig sind. Damit sind konkrete Anliegen gemeint, gesamtgesellschaftliche Aspekte werden in der nächsten Hauptkategorie fokussiert. So empfindet die Schulsozialarbeiterin: „Also zum einen müsste deutlich das System, die Zugänglichkeit zu Therapiemöglichkeiten vereinfacht werden“ (I: 40-42). Dies geht mit ihrem Vorschlag einher, mehr Psycholog*innen und Therapeut*innen direkt an den Schulen zu haben. Somit würde der Zugang zu Therapie oder therapeutischen Gesprächen niederschwelliger gestaltet werden. Außerdem sieht sie große Entwicklungsbedarfe in der Haushaltspolitik. Sie kritisiert, dass es kaum stabile finanzielle Ressourcen für soziale Projekte gibt. „Mein großes Problem ist, es gibt ganz viele tolle Projekte, die in den letzten Jahren entstanden sind für beide Bereiche, die du gerade genannt hast [psychosoziale und kultursensible Beratung]. Aber es ist wenig nachhaltig und macht wenig Sinn, wenn diese Projekte dann ein halbes Jahr oder ein Jahr finanziert werden, und dann gibt es eine neue Regierung oder einfach der Haushalt wird umverteilt und dann werden diese Projekte alle gestrichen“ (I: 285-289).

Die dritte Subkategorie heißt Demokratiebildung und ließe sich sowohl den innerschulischen als auch den außerschulischen Bedarfen zuordnen. Der Beratungslehrerin erschien dieses Thema sehr wichtig für das Interview, da sie es im Verlauf immer wieder ansprach. Daher gibt es dafür eine eigene Subkategorie. Sie fasste das Problem folgendermaßen zusammen: „Ich finde, es gibt ganz viel Nachholbedarf in der Demokratiebildung. Und zwar für alle, also ohne Ausnahme, unabhängig von der Kultur auch. [...] Wenn Demokratie funktionieren würde, gäbe es auch keine Diskriminierung, gäbe es keine Benachteiligung. Die Schüler*innen sind nicht genug vorbereitet oder sind nicht wissend genug über die Demokratie“ (II: 294-299). Ihre Aussagen zeigen, dass Demokratiebildung nicht nur als politisches Zusatzthema verstanden werden sollte, sondern als grundlegende Voraussetzung für ein diskriminierungssensibles und respektvolles Miteinander. Für die Beratungslehrerin bildet demokratisches Wissen und demokratische Haltung damit eine Art Fundament, auf dem viele der zuvor beschriebenen Herausforderungen überhaupt erst sinnvoll bearbeitet werden können. Des Weiteren führt sie aus: „Wir haben ja nun Schüler, die aus der Allgemeinbildung kommen. Vielleicht fehlt das da? Vielleicht fehlen da die Bestrebungen? Wobei, die haben ja auch, wie heißt der das Fach bei denen, politischen Bildung oder so? Oder Wissenschaften oder was auch immer, aber ich finde, das reicht wahrscheinlich nicht. Ein weiteres Problem ist, wir haben Willkommensklassen. Diese Schüler kommen nun mal aus dem Ausland und zum Teil auch aus Ländern, die nicht demokratisch geführt werden. Die kennen den Begriff gar nicht. Also vielleicht den Begriff, aber die was dahinter steckt kennen die nicht. Deshalb müssen die dann bei uns neu beschult werden in der Hinsicht und das fehlt ja auch. Die

haben ja keine politische Bildung in dem Sinne in den Klassen“ (II: 310-318). Hier greift sie gleich zwei wichtige Aspekte auf. Zum einen sind die meisten Schüler*innen dort junge Erwachsene, was bedeutet, dass sie vorher schon mindestens zwei andere Schulen besucht haben (die Grundschule und eine Form der weiterführenden Schule). Die Beratungslehrerin schlussfolgert daraus, dass es dort auch schon an Demokratiebildung fehlen muss. Zum anderen benennt sie an dieser Stelle die Willkommensklassen der Schule. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie beschreibt Willkommensklassen folgendermaßen: „Für Schüler/-innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund bieten viele OSZ Willkommensklassen an. Dort lernen Sie zum einen, sich in der deutschen Sprache im Alltag noch besser auszudrücken. Zum anderen werden auch berufsbezogenes Deutsch und weitere Fächer unterrichtet“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie b). Diese Ausführungen der Beratungslehrerin machen deutlich, dass Demokratiebildung an der Schule eine doppelte Funktion erfüllt. Einerseits soll sie bestehende Lücken ausgleichen, die im bisherigen Bildungsweg der Schüler*innen entstanden sind. Andererseits muss sie für diejenigen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben, grundlegende Orientierung bieten. Damit wird sichtbar, dass demokratische Kompetenzen keinesfalls vorausgesetzt werden können, sondern aktiv vermittelt werden müssen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Demokratiebildung eng mit Fragen von Teilhabe, kulturellem Hintergrund und persönlicher Biografie verknüpft ist. Für die kultursensible Beratung bedeutet das, demokratische Grundwerte von der Theorie in die Praxis zu übertragen und in der alltäglichen Beratungsbeziehung erlebbar zu machen.

Gesellschaftliche Verantwortung: Diese letzte Hauptkategorie entstand rein induktiv aus dem Interviewmaterial. Am Ende des Interviews wurden beide Interviewpartnerinnen gefragt, ob sie noch etwas ergänzen möchten, was durch die Fragen und Erzählaufforderungen im Verlauf nicht zur Sprache gekommen ist. Hier betonten beide auf unterschiedliche Weise, dass psychosoziale und kultursensible Arbeit nicht allein im System Schule gelöst werden kann, sondern immer in größere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist. Die Schulsozialarbeiterin beschreibt Schule als „Gesellschaft unter dem Mikroskop“ (I: 344-345) und macht damit deutlich, dass soziale Spannungen und Ungleichheiten nicht im Schulhaus entstehen, sie werden dort lediglich sichtbar. Für sie bedeutet gesellschaftliche Verantwortung daher, einen kollektiven Bewusstseinswandel anzustoßen, hin zu mehr Offenheit, Reflexionsfähigkeit und Wohlwollen im Umgang miteinander. Außerdem spricht sie den Aspekt der Privilegien an. „Themen wie psychosoziale Herausforderung und Diskriminierung, die sind auch für Schüler*innen wichtig, die damit nichts zu tun haben, weil die das Privileg haben, dass die psychosozial total

gut aufgestellt sind, [...] weil es macht was mit dem mit der eigenen Dankbarkeit natürlich mit boah, klasse, das ja super, dass ich das habe, aber es macht auch was damit, wie ich mit Personen umgehe, die die nicht diese Privilegien haben“ (I: 356-362). Die Beratungslehrerin ergänzt diese Perspektive, indem sie betont, dass Integration kein einseitiger Anpassungsprozess sein darf. Ihrer Ansicht nach liegt es in der Verantwortung der gesellschaftlich und institutionell privilegierten Gruppen, erste Schritte zu gehen, Machtgefälle zu erkennen und aktiv auszugleichen: „der Größere, der in der Hierarchie oben sitzt, der muss erstmal einen Schritt in Vorleistung gehen und Vorschuss geben. Weil er die größere Macht hat, muss er sich kümmern. Er hat die Verantwortung. Und auch ein bisschen mehr zu geben“ (II: 433-436). Beide Positionen machen deutlich, dass Schule nur so inklusiv und diversitätssensibel sein kann, wie die Gesellschaft, deren Teil sie ist. Gleichzeitig zeigen sie, dass echte Teilhabe und Anerkennung nicht durch formale Regeln entstehen, sondern durch Haltung, zwischenmenschliche Verantwortung und die Bereitschaft, Privilegien zu reflektieren. Diese gemeinsame Perspektive bildet die Grundlage dafür, gesellschaftliche Verantwortung als zentrale Dimension der psychosozialen Beratung zu verstehen.

5. Diskussion und Handlungsempfehlungen

Die Diskussion ordnet die Ergebnisse der Analyse in einen größeren fachlichen und strukturellen Zusammenhang ein und zeigt, wie eng individuelle Beratungspraxis, schulische Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Dynamiken miteinander verwoben sind. Aufbauend auf den zentralen Erkenntnissen werden zunächst theoretische Bezüge hergestellt, bevor die methodischen Entscheidungen und die eigene Position im Forschungsprozess reflektiert werden. Anschließend werden adressat*innenspezifische Handlungsempfehlungen formuliert, die verschiedene Ebenen in den Blick nehmen, von der professionellen Haltung Beratender über schulische Strukturen bis hin zu bildungspolitischen und wissenschaftlichen Entwicklungen. So entsteht ein Gesamtbild, das die Komplexität kultursensibler Beratung sichtbar macht und konkrete Perspektiven für Weiterentwicklungen aufzeigt.

5.1 Zentrale Ergebnisse der Analyse

Die Analyse der beiden Interviews zeigt eindrücklich, dass psychosoziale und kultursensible Beratung an Schulen immer im Spannungsfeld zwischen strukturellen Bedingungen, individuellen Haltungen und gesamtgesellschaftlichen Dynamiken stattfindet. Auch wenn die Perspektiven der Schulsozialarbeiterin und der Beratungslehrerin an manchen Stellen unterschiedlich sind, zeichnen sie gemeinsam ein klares Bild davon, wo ihre Schule aktuell steht und wo die größten Herausforderungen liegen.

Beide Fachkräfte beschreiben ihre Rolle als eine Mischung aus Stabilisierung, Alltagsbegleitung und der Bearbeitung von Problemlagen, die eigentlich über das hinausgehen, was Schule leisten kann. Gleichzeitig wird sichtbar, dass genau hier eine große Lücke besteht, denn Schüler*innen kommen oft erst mit ihren Anliegen, wenn andere Systeme bereits versagt haben oder schwer zugänglich waren. Dieses strukturelle Defizit prägt das gesamte Beratungsgeschehen und sorgt dafür, dass psychosoziale Fachkräfte immer wieder an die Grenzen zwischen Beratung und Therapie stoßen. Die Interviews bestätigen damit sehr klar, wie zentral die Schnittstellenarbeit im schulischen Kontext geworden ist.

Stärker noch als die Rollenbeschreibung wirken jedoch die strukturellen Rahmenbedingungen, die beide Befragten als prägend und häufig auch als hinderlich erleben. Besonders ins Gewicht fallen die bürokratischen Verwaltungswege, die von der

Beratungslehrerin als zäh, lang und zu formalisiert beschrieben werden. Gleichzeitig zeigt das Beispiel des eingeführten Antidiskriminierungssystems, dass innerhalb dieser Strukturen durchaus Handlungsspielräume entstehen können, vorausgesetzt, engagierte Personen nutzen sie bewusst. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften wird ambivalent geschildert. Einerseits als notwendig und potenziell unterstützend, andererseits als durch fehlendes Wissen, Unsicherheiten und konservative Haltungen erschwert. Hier zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit von individueller Bereitschaft und von Fortbildungen, die jedoch zu selten verpflichtend sind.

Kultursensibilität wird in den Interviews gleichzeitig als Haltung, als auch als fortlaufender Reflexionsprozess verstanden. Beide Fachkräfte machen deutlich, dass kultursensible Beratung nicht durch die bloße Kenntnis bestimmter kultureller Besonderheiten entsteht, sondern vor allem durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Besonders das Beispiel der arrangierten Ehe zeigt eindrücklich, wie leicht Beratungsprozesse scheitern können, wenn eigene Wertevorstellungen unbewusst zur Norm gemacht werden. Gleichzeitig wird sichtbar, dass kulturelle Gemeinsamkeiten ein wichtiger Ausgangspunkt sein können, bevor Unterschiede thematisiert werden. Damit weisen beide Interviews darauf hin, dass kultursensible Beratung weniger eine Technik ist, sondern vielmehr eine Grundhaltung, die Empathie, Offenheit und Flexibilität voraussetzt.

Ergänzend dazu werden die erforderlichen Kompetenzen und Haltungen von beiden Befragten relativ ähnlich beschrieben. Besonders betont werden Empathie, die Bereitschaft zum Perspektivwechsel und eine globale, weite Sicht auf kulturelle Identität. Die Beratungslehrerin bringt diesen Aspekt sehr klar auf den Punkt, wenn sie davon spricht, den Blickwinkel zu erweitern und kulturelle Vielfalt als etwas Dynamisches zu verstehen. Kultursensible Beratung soll sich damit an einer modernen, global geprägten Realität orientieren.

Ein weiterer deutlicher Schwerpunkt liegt auf den Bedarfen und zukünftigen Entwicklungen. Hier zeigen beide Interviews übereinstimmend einen hohen Bedarf an multiprofessionellen Teams. Der Wunsch nach Psycholog*innen und Therapeut*innen an Schulen zieht sich wie ein roter Faden durch die Aussagen der Schulsozialarbeiterin. Gleichzeitig wird klar, dass Fortbildungen, besonders zu Themen wie Antidiskriminierung, Diversität oder psychischer Gesundheit, längst nicht ausreichen. Auch die Gestaltung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien wird von beiden Befragten als veraltet und nicht diversitätsbewusst beschrieben, was zeigt, dass Kultursensibilität auch an dieser Stelle über individuelle Haltungen hinausgeht und strukturell viel tiefer verankert werden müsste.

Besonders hervorzuheben ist schließlich die Rolle der Demokratiebildung und gesellschaftlichen Verantwortung, die vor allem im zweiten Interview stark gewichtet wird. Demokratie wird hier nicht nur als politisches Fach verstanden, sondern als Grundlage für diskriminierungssensible und respektvolle Schulen. Die Beratungslehrerin beschreibt eindrücklich, dass viele Schüler*innen, besonders aus Willkommensklassen, kein ausreichendes demokratisches Vorwissen mitbringen. Gleichzeitig betonen beide Fachkräfte, dass Schulen gesellschaftliche Spannungen lediglich abbilden und nicht alleine lösen können. Damit geht die Kategorie der gesellschaftlichen Verantwortung über die Schule hinaus und verortet die Herausforderungen kultursensibler Beratung in einem größeren gesellschaftlichen Kontext, der von Machtverhältnissen, Privilegien und ungleichen Ressourcen geprägt ist.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass psychosoziale und kultursensible Beratung an Schulen immer im Spannungsfeld von strukturellem Mangel, hoher fachlicher Verantwortung und begrenzten Ressourcen stattfindet. Gleichzeitig wird sichtbar, dass engagierte Fachkräfte innerhalb dieser Bedingungen kreative und wirksame Wege finden, sei es über Selbstreflexion, Vernetzung oder strategische Nutzung von Handlungsspielräumen. Die zentrale Erkenntnis besteht somit darin, dass gute Beratung nicht nur von individuellen Kompetenzen abhängt, sondern maßgeblich von den Rahmenbedingungen, die Schule bereitstellt und darüber hinaus von der gesellschaftlichen Haltung, in die sie eingebettet ist.

5.2 Einordnung in den theoretischen Kontext

Die Verbindungen zwischen der Theorie und den in der vorangegangenen Analyse herausgearbeiteten Erkenntnissen zeigen sich an mehreren Stellen. Besonders deutlich wird das am Verständnis von Kultur. Die theoretischen Grundlagen beschreiben Kultur als ein bewegliches Geflecht aus Bedeutungen, Ritualen und Zugehörigkeiten, das sich stetig verändert und immer wieder neu ausgehandelt wird. Genau dieser Gedanke taucht in den Interviews mehrfach auf. Beide Fachkräfte betonen, wie wichtig es ist, kulturelle Identität nicht als festgeschrieben zu betrachten. Die Beratungslehrerin beschreibt kulturelle Nähe und kulturelle Gemeinsamkeiten als eine Art Ausgangspunkt, von dem aus sich differenzierte Gespräche entwickeln können. Diese Sicht passt gut zu aktuellen Kulturdefinitionen, die hybride Identitäten als alltägliche Realität begreifen. In der Analyse zeigt sich dadurch eine sichtbare Übereinstimmung mit dem theoretischen Fundament: Kultur wirkt nicht als Schubladensystem, sie wirkt als Prozess. Ebenso stark

ist die Parallele im Bereich kultursensibler Haltung. Die Theorie legt großen Wert auf Neugier, Selbstreflexion und eine Offenheit für unterschiedliche Werteordnungen. Genau diese Haltung beschreiben auch die interviewten Fachkräfte. Das Beispiel der arrangierten Ehe macht deutlich, wie schnell Beratende in unbewusste normative Fallen tappen, wenn die eigene Perspektive nicht kritisch reflektiert wird. Die Theorie fordert daher eine doppelte Selbstreflexion, zuerst über die eigene kulturelle Prägung, dann über die Interaktion mit der jeweiligen Person. In den Interviews spiegelt sich diese Forderung klar wider. Die Schulsozialarbeiterin schildert Situationen, in denen sie ihre eigene Interpretation bewusst zurückstellen musste, um den Zugang zur Sichtweise der Schüler*innen nicht zu verlieren. Damit bestätigt die Praxis, was die Theorie als unverzichtbare Grundlage beschreibt. Auch der systemische Blick aus dem Theoriekapitel findet sich im Datenmaterial wieder. Die Interviews zeigen, wie stark Beratung im schulischen Kontext mit unterschiedlichen Systemen verflochten ist, wie Familie, Peers, Schule und Hilfesysteme. Besonders deutlich wird das bei Fällen, in denen Schüler*innen zwischen widersprüchlichen Erwartungen aus Herkunftskultur und Aufnahmekultur, Schule und Familie stehen. Die Theorie betont, dass systemische Beratung solche Spannungsfelder sichtbar macht und Ressourcen aus verschiedenen sozialen Kontexten einbezieht. Die Schulsozialarbeiterin beschreibt genau diesen Ansatz, indem sie familiäre Rollenbilder und schulische Anforderungen gemeinsam mit den Schüler*innen sortiert und in Beziehung setzt. Damit entsteht eine sehr klare Übereinstimmung zwischen Theorie und Praxis.

Während diese Parallelen stabil wirken, treten im Vergleich auch Diskrepanzen hervor. Besonders deutlich ist die Kluft zwischen den theoretischen Anforderungen an kultursensible Beratung und den strukturellen Bedingungen im schulischen Alltag. Der theoretische Teil beschreibt Schule als Organisation mit eigenen Kulturen, Routinen und Machtverhältnissen. Gleichzeitig fordert er Räume für Reflexion, Kooperation und institutionelle Sensibilität. In den Interviews zeigt sich jedoch, dass viele dieser Strukturen im Alltag fehlen. Die Beratungslehrerin schildert zähe Verwaltungswege, fehlende Ressourcen und Fortbildungen, die theoretisch längst verpflichtend sein sollten. Außerdem beschreibt die Theorie Schule als Ort, der Vielfalt wertschätzen müsste. In den Interviews wird Vielfalt allerdings häufig als Belastung wahrgenommen, nicht unbedingt von den Befragten selbst, aber im schulischen Gesamtgefüge. Damit entsteht ein Bruch zwischen theoretischer Vision und praktischen Erfahrungen. Während Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte Chancen betonen, erleben die Fachkräfte vor allem strukturelle Überlastung. Zusätzlich fällt auf, dass in schultheoretischen Texten oft gar nicht klar benannt wird, ob kultursensible Beratung und der Umgang mit Vielfalt tatsächlich zu den originären Aufgaben von Schule gehören. Viele dieser Konzepte

bewegen sich im Rahmen von Enkulturation und sozialer Integration, die in der Theorie meist als Übertragung gesellschaftlicher Normen verstanden werden. Die Literatur bleibt jedoch häufig offen, wie weit diese Aufgabe reicht und ob sie Räume für differenzierte Identitätsprozesse einschließt. Genau hier zeigt sich eine weitere Diskrepanz, denn während die Praxis längst mit komplexen Lebensrealitäten arbeitet, bleibt die theoretische Verortung teilweise unentschieden.

All diese Parallelen und Unterschiede bilden nur einen Ausschnitt dessen, was an dieser Stelle diskutiert werden könnte. Die Querbezüge zwischen Theorie und Praxis sind zahlreich und komplex, gleichzeitig würde eine umfassende Bearbeitung den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher erfolgte an dieser Stelle eine notwendige Auswahl, die die zentralen Überschneidungen und die größten Spannungsfelder sichtbar macht und damit die Grundlage für das abschließende Fazit legt.

5.3 Methodische Reflexion

Die Reflexion der methodischen Entscheidungen zeigt, wie eng die Qualität der Daten mit der Passung zwischen Forschungsfrage, Interviewform und Auswertungsverfahren verknüpft ist. Das episodische Interview erwies sich dabei grundsätzlich als geeigneter Rahmen, weil es unterschiedliche Wissensarten berücksichtigt und somit einen Zugang zu fachlichen Einschätzungen, situativen Erfahrungen und persönlichen Deutungen ermöglicht. Gerade in einem Themenfeld wie psychosoziale und kultursensible Beratung, in dem praktische Erfahrungen und theoretische Überzeugungen ständig ineinandergreifen, schafft diese Methode eine Nähe zur realen Beratungspraxis, die für meine Fragestellung entscheidend war. Gleichzeitig zeigt sich in den Interviews, dass die Mischung aus narrativen und semantischen Anteilen nicht immer problemlos funktioniert. Die semantischen Fragen, die das episodische Interview vorsieht, haben zwar den Vorteil, zentrale Begriffe und Konzepte klar zu erfassen, dennoch entsteht leicht eine Atmosphäre, die eher an eine Wissensabfrage erinnert. Diese Dynamik lässt sich in einzelnen Passagen der Interviews erkennen, in denen die Antworten knapper und vorsichtiger wirken. Offen bleibt, ob dies an der Frageform, an der Interviewsituation oder an individuellen Unsicherheiten lag. Für die Datentiefe spielt es jedoch eine Rolle, denn ein Gefühl von Bewertung kann den freien Erzählfluss einschränken, selbst wenn die interviewte Person fachlich sehr kompetent ist. Diese Herausforderung zeigt sich besonders im zweiten Interview. Die narrativen Elemente, die für das episodische Format eigentlich zentral sind, kamen hier nicht in der gewünschten Weise zustande.

Die Interviewpartnerin wechselte häufig in einen eher erklärenden Modus und hielt sich in narrativen Beschreibungen zurück. Dafür kann es mehrere Gründe geben. Einerseits hat sie vor dem Gespräch auf ihre Unruhe wegen der Audioaufnahme hingewiesen, was auf datenschutzrechtliche Bedenken oder eine grundsätzliche Unsicherheit mit dem Setting hinweist. Andererseits ist auch denkbar, dass ihre Gesprächspersönlichkeit stärker fachlich-analytisch geprägt ist und sich deshalb weniger spontan auf erzählende Formen eingelassen hat. Welche Ursache im Vordergrund stand, lässt sich nicht abschließend klären. Der episodische Zugang lebt jedoch von der Mischung aus narrativen Momenten und reflektierenden Einschätzungen. Wenn eine Seite stärker dominiert, verändert das zwangsläufig die Form und Tiefe des Materials.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, warum die Auswertung nach Kuckartz für diese Daten besser geeignet ist als beispielsweise eine Narrationsanalyse nach Schütze. Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse bietet genügend Flexibilität, um sowohl erzählte Episoden als auch theoretisch-reflektierte Einschätzungen systematisch zu ordnen. Sie ermöglicht eine thematische Breite, die dem Forschungsinteresse entspricht, und schafft zugleich Klarheit in der Auswertung, ohne auf eine bestimmte Erzählstruktur angewiesen zu sein. Eine Auswertung nach Schütze hätte dagegen einen anderen Schwerpunkt gesetzt. Sie hätte biografische Linien, Sinnstrukturen und die Prozesshaftigkeit des Erzählens viel stärker in den Vordergrund gestellt, was für das erste Interview durchaus interessante Erkenntnisse ermöglicht hätte, beispielsweise bei der Erzählung über die arrangierte Ehe oder über den Umgang mit „Trouble Makern“. Allerdings wäre das zweite Interview durch seine geringe Narration klar benachteiligt gewesen, wodurch die Gesamtanalyse an Ausgewogenheit verloren hätte.

Im Zusammenspiel dieser Überlegungen zeigt sich, dass das episodische Interview trotz einzelner Herausforderungen ein geeignetes Instrument war und die Auswertung nach Kuckartz eine schlüssige methodische Entscheidung darstellt. Beide Ansätze ergänzen sich, indem sie die Vielfalt der erhobenen Daten auffangen und zugleich die notwendige Struktur bieten, um das Erkenntnisinteresse präzise herauszuarbeiten.

5.4 Reflexion der eigenen Position

Die Reflexion meiner eigenen Position ist ein wichtiger Bestandteil dieser Forschung, da meine Haltung, mein Vorwissen und die Beziehung zu den interviewten Personen die Datenerhebung ebenso geprägt haben wie die anschließende Analyse. In qualitativen

Ansätzen wird immer wieder betont, dass Forschung nicht losgelöst von der Forscher*innenpersönlichkeit stattfindet. Diese Perspektive trifft auch auf diese Studie zu. Meine grundsätzliche Einstellung zur Schule beeinflusst meine Wahrnehmung der Interviewinhalte. Aufgrund der vorhergegangenen intensiven Literaturrecherche und meiner professionellen Erfahrung heraus betrachte ich Schule als wichtigen sozialen Raum, der über Wissensvermittlung hinausgeht und vielfältige Aufgaben im psychosozialen Bereich übernimmt. Diese Sichtweise kann dazu geführt haben, dass ich Aussagen, die die Beratungsarbeit aufwerten oder strukturelle Herausforderungen betonen, besonders aufmerksam wahrgenommen habe. Gleichzeitig ist mir bewusst, dass dieses Vorwissen ein Vorteil war, da ich viele Begriffe, Routinen und Spannungsfelder des Systems bereits kannte und dadurch vertiefende, anschlussfähige Fragen stellen konnte.

Auch meine Beziehung zu den Interviewpartnerinnen spielte eine Rolle. Die Schulsozialarbeiterin kannte ich bereits vor dem Interview durch das Kennlerngespräch, und sie bot mir direkt das Du an. Diese Nähe schuf eine vertraute Atmosphäre (trotz der Barriere des Online-Interviews), die vermutlich dazu beitrug, dass sie offen über Belastungen, Emotionen und persönliche Einschätzungen sprach. Gleichzeitig entstand dadurch eine Asymmetrie, denn die Gesprächsdynamik war wärmer und persönlicher als im zweiten Interview. Diese Nähe könnte dazu geführt haben, dass sie bestimmte Themen offensiver formulierte, während ich möglicherweise weniger kritisch nachfragte, um das Vertrauensverhältnis nicht zu irritieren. Mit der Beratungslehrerin war der Kontakt formeller. Wir schrieben vorab nur per E-Mail, und im Interview saßen wir uns. Diese Distanz spiegelte sich auch im Gespräch wider. Ihre Antworten waren strukturierter und stärker an offiziellen Rollen orientiert. Gleichzeitig entstand dadurch ein professioneller Fokus, der wertvolle Einblicke in institutionelle Perspektiven ermöglichte. Allerdings könnten die größere Distanz und ihre Zurückhaltung im narrativen Erzählen auch Ausdruck einer höheren Interviewsensibilität sein. Insgesamt zeigt diese Reflexion, dass meine Position als Forscherin sowohl Ressourcen eröffnet als auch Einfluss auf die Daten nimmt. Diese wechselseitige Bedingtheit bewusst zu reflektieren, ist ein wesentlicher Beitrag zur Qualität und Nachvollziehbarkeit dieser Forschung.

5.5 Einhaltung der Gütekriterien

Aufbauend auf den im Methodikteil beschriebenen Grundlagen soll nun reflektiert werden, wie Glaubwürdigkeit, Nachvollziehbarkeit, Reflexivität und Übertragbarkeit im

Forschungsprozess berücksichtigt wurden und an welchen Stellen Grenzen sichtbar werden. Qualitative Forschung arbeitet mit subjektiven Perspektiven, weshalb die Qualität der Ergebnisse nicht über Messbarkeit, sondern über Transparenz, theoretische Fundierung und Kohärenz der Interpretationen gewährleistet wird. Ein zentraler Schritt zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit bestand in der sorgfältigen Datenerhebung. Die Interviews wurden bewusst offen gestaltet, um differenzierte und authentische Einblicke in die Beratungsrealität an Schulen zu ermöglichen. Die Transkription orientierte sich an wissenschaftlichen Standards, wodurch die Aussagen der Interviewpartnerinnen präzise und überprüfbar festgehalten wurden. Der Einsatz des episodischen Interviews trug zusätzlich dazu bei, unterschiedliche Wissensarten sichtbar zu machen. Damit sollte gewährleistet werden, dass sowohl erfahrungsbasierte als auch konzeptionell-reflektierte Perspektiven vertreten sind. Gleichzeitig wurde die methodische Auswertung nach Kuckartz konsequent dokumentiert. Die Entwicklung des Kategoriensystems, die Codierungsschritte und die wichtigsten Interpretationsentscheidungen wurden so festgehalten, dass der analytische Weg transparent bleibt und für Dritte nachvollziehbar ist. Reflexivität spielte ebenfalls eine zentrale Rolle. Die eigene Position als Forscherin wurde bewusst reflektiert, um mögliche Verzerrungen sichtbar zu machen und die Dynamik in beiden Interviews einzuordnen. Die unterschiedlichen Beziehungen zu den Interviewpartnerinnen wurden nicht nur für die Interpretation der Daten berücksichtigt, sondern auch als Einflussfaktor der Datenerhebung selbst verstanden. Diese selbstkritische Perspektive erhöht die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse, weil sie deutlich macht, dass Forschung nie vollständig neutral stattfindet. Auch die Übertragbarkeit wurde im Blick behalten. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf statistische Generalisierbarkeit, bietet jedoch theoretisch anschlussfähige Erkenntnisse für vergleichbare schulische Beratungskontexte. Die detaillierte Beschreibung der institutionellen Bedingungen, der Beratungsrollen und der kultursensiblen Herausforderungen ermöglicht es Leser*innen, die Ergebnisse in Beziehung zu eigenen Kontexten zu setzen.

Trotz aller Bemühungen bleibt klar, dass die Gütekriterien aufgrund des Umfangs dieser Untersuchung nur begrenzt erfüllbar sind. Zwei Interviews können vielfältige Themen anstoßen, aber nicht umfassend abbilden. Die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse hängt deshalb unmittelbar mit der Tiefe der individuellen Fallbeispiele zusammen, während eine breitere empirische Basis fehlt. Auch die Übertragbarkeit ist eingeschränkt, denn die hier gewonnenen Erkenntnisse lassen sich theoretisch verorten und mit anderen Forschungsergebnissen in Beziehung setzen, dennoch bleibt der kontextspezifische Charakter stark ausgeprägt. Der Anspruch, vielfältige Schulformen, Beratungskulturen oder regionale Unterschiede abzubilden, kann mit einem solch

kleinen Sample nicht erfüllt werden. Darüber hinaus zeigt sich bei Reflexivität, Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit eine natürliche Grenze, die sich trotz sorgfältiger Planung nicht vollständig überwinden lässt. Zwar wurde die eigene Forscherinnenposition reflektiert, doch bleiben implizite Vorannahmen und unbewusste Interpretationsmuster nur teilweise zugänglich. Die Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses wurde durch transparente Dokumentation erhöht, dennoch bleibt qualitative Auswertung interpretativ und die fehlende Zweitcodierung oder eine zweite Meinung durch andere Forschende schränkt die methodische Absicherung ein. Diese Grenzen mindern nicht den Wert der Untersuchung, verdeutlichen jedoch, dass qualitative Forschung stets in einem Spannungsfeld zwischen idealtypischen Gütekriterien und praktischen Rahmenbedingungen steht.

5.6 Adressat*innenspezifische Handlungsempfehlungen

Ein Ziel dieser Untersuchung war es, auf Grundlage der erhobenen Daten und der systematischen Auswertung konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten. Ursprünglich richtete sich der Blick dabei vor allem auf die Beratenden selbst, da sie im Alltag unmittelbar mit kultursensiblen Herausforderungen konfrontiert sind und ihr Handeln einen direkten Einfluss auf die Schüler*innen hat. Im Verlauf der Forschung wurde jedoch immer deutlicher, dass kultursensible Beratung nicht allein auf der individuellen Ebene ansetzt. Die Interviews und die theoretischen Bezüge zeigen, dass strukturelle Bedingungen, institutionelle Routinen und übergeordnete politische Rahmen gleichermaßen relevant sind. Dadurch haben sich im Analyseprozess Handlungsempfehlungen herauskristallisiert, die verschiedenen Ebenen zugeordnet werden können. Dies ermöglicht eine differenzierte Betrachtung und legt offen, dass kultursensible Beratung immer in einem Zusammenspiel aus persönlicher Haltung, schulischer Organisation und systemischen Voraussetzungen entsteht.

Für Beratende steht die eigene kultursensible Haltung im Mittelpunkt professionellen Handelns. Die Interviews zeigen sehr deutlich, dass gelingende Beratung nicht nur vom fachlichen Wissen abhängt, sondern vor allem von einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Perspektiven, Normen und blinden Flecken. Eine zentrale Empfehlung ist daher, fortlaufende Selbstreflexion fest im beruflichen Alltag zu verankern. Dazu gehören regelmäßige Fortbildungen zu Diversität, Machtverhältnissen und kultursensibler Gesprächsführung sowie der Austausch im Kollegium über anspruchsvolle Fälle. Beratende profitieren außerdem davon, sich

bewusst Raum für die Reflexion eigener kultureller Prägungen zu nehmen, um diese nicht unbemerkt in die Beratung einfließen zu lassen.

Für die untersuchte Schule besteht die Aufgabe darin, bestehende Strukturen zur Reflexion und zum Umgang mit Diskriminierung konsequent zu stärken und dauerhaft im Schulalltag zu verankern. Durch die Interviews wurde klar, dass bereits ein Antidiskriminierungssystem existiert, das Meldebögen und ein klar definiertes Vorgehen bei Vorfällen beinhaltet. Dieses System wird jedoch nur am Rande und auch nur im ersten Interview erwähnt, was darauf hinweist, dass es zwar vorhanden, aber noch nicht fest in den Routinen der Schule eingebettet ist. Eine wichtige Empfehlung ist daher, dieses System sichtbarer, verbindlicher und nachhaltiger zu gestalten. Dazu gehören regelmäßige Reflexionsrunden mit Lehrkräften, Beratenden und ggf. Schüler*innen einzurichten, in denen aktuelle Fälle, strukturelle Herausforderungen und wahrgenommene Barrieren offen besprochen werden. Ebenso hilfreich ist eine klare Kommunikationsstrategie, durch die Schüler*innen überhaupt erst erfahren, dass es eine verlässliche Beschwerdestruktur gibt. Entscheidend ist außerdem, dass Verantwortungsträger*innen innerhalb der Schule diese Prozesse aktiv unterstützen, damit das System nicht nur auf individueller Initiative beruht, sondern zu einem festen Bestandteil der Schulentwicklung wird. Auf diese Weise kann ein bereits vorhandenes Instrument zu einem wirksamen Baustein für eine gerechtere und sensiblere Schulkultur weiterentwickelt werden.

Auf der Ebene des Schulsystems wird deutlich, dass kultursensible Beratung stabile strukturelle Voraussetzungen braucht, um wirksam zu sein. Diese Empfehlungen richten sich also an den Senat, verschiedene Ministerien und die Schulverwaltungen. Die Interviews zeigen, wie stark einzelne Fachkräfte durch widersprüchliche Zuständigkeiten, fehlende Ressourcen und lange Verwaltungswege belastet sind. Gleichzeitig wird sichtbar, dass engagierte Personen immer wieder versuchen, innerhalb dieser Strukturen Handlungsspielräume zu nutzen. Damit diese Bemühungen nicht vom individuellen Engagement abhängen, braucht es institutionell verankerte multiprofessionelle Beratungsteams, die dauerhaft finanziert und klar in den schulischen Ablauf integriert sind. Teams aus Schulsozialarbeit, Psychologie, Sonderpädagogik, Sprachmittlung und weiteren Professionen können komplexe Fälle gemeinsam tragen, Beratende entlasten und den Zugang zu kultursensiblen Perspektiven deutlich verbessern. Ebenso wichtig ist die systematische Förderung von Professionalisierung. Verpflichtende Fortbildungen zu Diversität, Machtkritik und kultursensibler Beratung sollten nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern verbindlich in die Personalentwicklung aller schulischen Professionen integriert werden, sowohl für aktive Lehrkräfte als auch für Personen in Ausbildung. Gerade in Bereichen wie

diskriminierungssensiblen Unterricht, kultursensibler Kommunikation und dem Umgang mit heterogenen Gruppen können externe Materialien ein wertvoller Bestandteil sein. Die Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) bietet hierfür beispielsweise eine große Bandbreite an praxistauglichen Materialien, die altersdifferenziert, sprachsensibel und auch für Willkommensklassen geeignet sind. Durch ihre systematische Nutzung können demokratische Grundhaltungen gestärkt und kulturelle Spannungsfelder konstruktiv aufgefangen werden. Ein Zusammenspiel aus struktureller Verankerung, Professionalisierung und qualitätsgesicherten Materialien bildet eine tragfähige Basis, um kultursensible Beratung langfristig zu sichern.

Auf der Ebene von Politik und Forschung zeigt sich ein deutlicher Bedarf, kultursensible Beratung und Demokratiebildung langfristig stärker ins Zentrum bildungspolitischer und wissenschaftlicher Entwicklungen zu rücken. Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen sichtbar, dass viele Herausforderungen nicht allein innerhalb einzelner Schulen oder Teams gelöst werden können, sondern systemische Ursachen haben. Daraus ergibt sich ein Forschungsdesiderat. Es braucht fundierte Studien, welche Strukturen, Wirkfaktoren und Barrieren kultursensibler Beratung genauer untersuchen. Besonders relevant sind dabei Fragen nach der Wirksamkeit multiprofessioneller Teams, dem Umgang mit hybriden Identitäten, der Rolle von Willkommensklassen sowie dem Zusammenspiel von Beratung, Unterricht und Demokratiebildung. Hochschulen und Forschungsinstitute können hier wichtige Impulse setzen, indem sie diese Themen stärker in ihre Forschungsschwerpunkte integrieren. Die Bildungspolitik wiederum ist gefordert, entsprechende Programme zu fördern, Forschungsprojekte finanziell zu unterstützen und die gewonnenen Erkenntnisse in langfristige Strategien zu überführen. Auf diese Weise entsteht eine Grundlage, die Schulen nicht nur entlastet, sondern ihnen ermöglicht, kultursensible Beratung nachhaltiger und evidenzbasierter zu gestalten.

6. Fazit

Schule bildet einen Raum, in dem gesellschaftliche Dynamiken sichtbar werden als in vielen anderen Institutionen. Die Aussage der Schulsozialarbeiterin, Schule sei „Gesellschaft unter dem Mikroskop“ (I: 344-345), verdeutlicht eindrücklich, dass kulturelle Vielfalt, soziale Spannungen, ungleiche Ressourcen und unterschiedliche Wertorientierungen hier nicht nur zusammentreffen, sondern täglich ausgehandelt werden müssen. Genau in diesem Spannungsfeld bewegt sich kultursensible psychosoziale Beratung. Die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: Wie kann kultursensible Beratung in der Institution Schule umgesetzt werden?

Die Ergebnisse zeigen, dass kultursensible Beratung in der Institution Schule dann umgesetzt werden kann, wenn drei zentrale Bedingungen zusammentreffen. Erstens braucht es eine professionelle Haltung, die Vielfalt anerkennt, eigene kulturelle Prägungen reflektiert und Schüler*innen in ihren individuellen Perspektiven ernst nimmt. Zweitens erfordert kultursensible Beratung fachliches Wissen über kulturelle Erfahrungsräume sowie die Fähigkeit, dieses Wissen flexibel auf unterschiedliche Situationen zu übertragen. Drittens muss die Schule strukturelle Voraussetzungen schaffen, die Beratung ermöglichen, indem Zuständigkeiten geklärt, zeitliche und organisatorische Ressourcen bereitgestellt und multiprofessionelle Kooperation gestärkt werden.

In der Gesamtschau macht die Arbeit deutlich, dass Schulen bereits von einer hohen Vielfalt geprägt sind, gleichzeitig jedoch systemische Strukturen dominieren, die auf homogene Schüler*innenschaft ausgerichtet sind. Die Aussage der Beratungslehrkraft, „Das Schulsystem kennt diese Vielfalt nicht und ist nicht darauf vorbereitet“ (II: 341-342), verweist auf einen strukturellen Entwicklungsbedarf, der über individuelle Weiterbildungen hinausgeht. Diese Diskrepanz schafft Spannungsfelder, in denen Beratung sowohl wichtige Chancen bietet als auch deutlich an Grenzen stößt. Besonders sichtbar wird, dass kultursensible Beratung im Alltag häufig von engagierten Einzelpersonen getragen wird, deren Handlungsspielräume institutionell begrenzt sind. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit ein großes Potenzial hat, wenn Zuständigkeiten transparent sind und Kooperationswege verlässlich gestaltet werden. Dennoch wird sichtbar, dass diese Arbeit bestimmte Fragen nicht abschließend beantworten kann. Aufgrund des qualitativen Designs und der begrenzten Anzahl an Interviews lässt sich die Vielfalt schulischer Beratungspraxis nur ausschnittsweise abbilden. Offene Fragen betreffen insbesondere die Rolle weiterer Professionen wie Schulpsychologie oder Sonderpädagogik, die organisationalen Bedingungen unterschiedlicher Schulformen sowie die Frage, wie Schulen längerfristig

strukturelle Veränderungen umsetzen können. Auch die Perspektive der Schüler*innen selbst konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht einbezogen werden, obwohl gerade ihre Erfahrungen wertvolle Hinweise auf Chancen und Grenzen kultursensibler Beratung geben würden. Diese Limitationen eröffnen zugleich Perspektiven für weiterführende Forschung.

Kulturelle Diversität in Schulen ist heutzutage längst kein optionales Phänomen mehr. Sie ist Realität, welche schon seit Jahrzehnten das Schulbild prägt. Anstatt lediglich auf diese Entwicklungen zu reagieren und Veränderungen passiv zu begleiten, bietet sich für Schulen die Chance, diese Vielfalt aktiv mitzugestalten. Zukunft ist ein Aushandlungsprozess, welcher ohnehin tagtäglich stattfindet. Kultursensible Beratung ermöglicht es, die Bedingungen dieses Aushandlungsprozesses bewusst zu beeinflussen und somit mitzugestalten, wie diese Zukunft aussehen soll.

7. Literaturverzeichnis

Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Baur, C., Gröpler, K.H. (2020): Interkulturalität. In: Kolhoff, L., Baur, C., Gröpler, K.H., Tabatt-Hirschfeldt, A.: Sozialmanagement in der Arbeit mit Geflüchteten. Springer VS, Wiesbaden. 21-59.

Bohl, T., Harant, M., Wacker, A. (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Booth, T., Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Beltz Juventa, Weinheim.

Destatis (2024): Pressemitteilung. URL:

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24_36_p002.html [24.09.2025].

Döring, C., Brizay, U., Mörath, V. (2023): Professioneller Umgang mit Kulturdiversität in der psychosozialen Versorgung. TUP - Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Ausgabe 1. Beltz Juventa, Weinheim. 35-44.

Emmerich, M., Feldhoff, T. (2022): Schule als Organisation. In: Hascher, T., Idel, T.S., Helsper, W. (Hg.): Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden. 499-519.

Ethikkommission der HS-NB: FAQ. URL: <https://www.hs-nb.de/forschung/forschung-und-transfer/ethikkommission/faq/> [06.12.2025].

Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Flick, U. (2011): Das episodische Interview. In: Oelerich, G., Otto, H. (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Springer VS, Wiesbaden. 273-280.

Gomolla, M., Kollender, E., Riegel, C., Scharathow, W. (2019): Editorial zum Thementeil Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration. ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, Jg. 4, Nr. 1+2. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.

Kizilhan, J.I. (2022): Kultursensitivität in der Psychotherapie. In: Linden, M., Hautzinger, M. (Hg.): Verhaltenstherapiemanual – Erwachsene. Springer VS, Berlin, Heidelberg. 43-48.

Kolhoff, L., Baur, C., Gröpler, K.H., Tabatt-Hirschfeldt, A. (Hg.) (2020): Sozialmanagement in der Arbeit mit Geflüchteten. Springer VS, Wiesbaden.

Hammonds, W. (2023): Culture and Democracy: the evidence. European Commission, Luxemburg.

Hascher, T., Idel, T.S., Helsper, W. (Hg.) (2022): Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden.

Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundagentexte Methoden. Beltz Juventa, Basel, Weinheim.

Landesjugendring Berlin (2024): 7 Millionen Euro weniger: Berlin kürzt massiv bei jungen Menschen. URL: <https://ljrberlin.de/7-millionen-euro-weniger-berlin-kuerzt-massiv-bei-jungen-menschen> [20.09.2025].

Leiprecht, R. (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Linden, M., Hautzinger, M. (Hg.) (2022): Verhaltenstherapiemanual – Erwachsene. Springer VS, Berlin, Heidelberg.

Müller, C. (2021): Die Institution Schule. In: Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Kritische Sozialpsychologie. Springer VS, Wiesbaden.

Oelerich, G., Otto, H. (Hg.) (2011): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Springer VS, Wiesbaden.

Robert Bosch Stiftung (2025): Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.

Scherr, A., Niermann, D. (2012): Migration und Kultur im schulischen Kontext. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 863-882.

Seifried, K., Drewes, S., Hasselhorn, M. (Hg.) (2021): Handbuch Schulpsychologie. W. Kohlhammer, Stuttgart.

Seifried, K. (2021): Beratung in der Schule– Kooperation und Vernetzung. In: Seifried, K., Drewes, S., Hasselhorn, M. (Hg.): Handbuch Schulpsychologie. W. Kohlhammer, Stuttgart. 56-71.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie a: Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ). URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/beratungszentren-sibuz/> [22.11.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie b: Willkommensklassen für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund. URL: <https://www.berlin.de/osz/integration-und-vielfalt/willkommensklassen/> [26.11.2025].

Statistik Berlin Brandenburg: Einwohnerregisterstatistik Berlin 30. Juni 2025. URL: <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/a-i-5-hj> [27.10.2025].

Thivissen, J.G., Wälte, D. (2021): Schulenspezifische Beratungsmodelle und deren Integration. In: Wälte, D., Borg-Laufs, M. (Hg.): Psychosoziale Beratung. W. Kohlhammer, Stuttgart. 32-43.

van der Donk, C., van Lanen, B., Wright, M.T. (2014): Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen. Hogrefe, Bern.

Wälte, D., Lübeck, A. (2021): Was ist psychosoziale Beratung? In: Wälte, D., Borg-Laufs, M. (Hg.): Psychosoziale Beratung. W. Kohlhammer, Stuttgart. 26-31.

Wälte, D., Borg-Laufs, M. (Hg.) (2021): Psychosoziale Beratung. W. Kohlhammer, Stuttgart.

Willems, J. (2011): Interreligiöse Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

8. Anhang

8.1 Interview-Leitfaden

Thema: Psychosoziale Beratung an Schulen

1. Einstieg & Kontext

- Können Sie sich und Ihr Arbeitsfeld einmal vorstellen? Wie lange schon?
- Wenn Sie den Begriff psychosoziale Beratung an Schulen hören, was verstehen Sie darunter?
- Anteilig?

2. Aufgaben & Strukturen

- Welche Rolle spielt psychosoziale Beratung in Ihrer Schule? Welche Aufgabenfelder?
- Gab es eine konkrete Situation, in der die vorhandenen Strukturen (z. B. Kooperation, Ressourcen) besonders hilfreich oder besonders hinderlich für die Beratung waren?

3. Kultursensible Beratung Grundverständnis

- Was bedeutet für Sie kultursensible Beratung im schulischen Kontext?
- Können Sie eine Beratungssituation schildern, in der kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten eine zentrale Rolle gespielt haben?
- Umgang mit Kultur an der Schule?

4. Haltung, Wissen, Selbstreflexion

- Welche Kompetenzen oder Haltungen sind aus Ihrer Sicht entscheidend, um kultursensibel zu beraten?

5. Individuelle Erfahrungen & Herausforderungen

- Welche Themen oder Problemlagen bringen Schüler*innen mit Migrationshintergrund besonders häufig in die Beratung ein?
- Können Sie eine Situation beschreiben, die für Sie besonders herausfordernd war, gerade im Hinblick auf kulturelle Aspekte?

6. Zusammenarbeit & Organisation Schule

- Welche Rolle spielen Kooperationen mit Lehrkräften, Eltern oder externen Partner*innen?
- Gab es eine Situation, in der Zusammenarbeit über unterschiedliche kulturelle Hintergründe hinweg besonders gelungen war?

7. Ausblick & Entwicklungsbedarf

- Wo sehen Sie aktuell die größten Entwicklungspotenziale für psychosoziale und kultursensible Beratung an Schulen?
- Wenn Sie an eine ideale Schule denken: Können Sie mir beschreiben, wie dort psychosoziale und kultursensible Beratung aussehen würde?
- Gibt es noch andere Aspekte im Bezug auf psychosoziale Beratung bzw. kultursensible Beratung, die Sie gern ansprechen würden?
- Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig erscheint und das wir bisher nicht angesprochen haben?

8.2 Interview I: Schulsozialarbeit

1 I: Gut, die Aufnahme läuft. Dann würde ich dich einmal bitten, dich selbst und dein Arbeitsfeld
2 einmal vorzustellen.

3 SchuSo: Ich arbeite als Schulsozialarbeiterin an einer an einem großen Oberstufenzentrum in
4 Berlin. Da arbeite ich seit 2017 in verschiedenen Funktionen. Ich habe zunächst den
5 Freizeitraum in der Schule geleitet, der so ein bisschen außer unterrichtliches
6 Rahmenprogramm zur Schule bietet. Habe dann eine Bildungsgangbegleitung gemacht in
7 einem Pilotprojekt, dem Berliner Ausbildungsmodell. Und bin dann seit 2019 in der
8 Schulsozialarbeit tätig.

9 I: Okay, na da hast du ja schon einiges vor der Schulsozialarbeit in der Schule gemacht.
10 Spannend! Wenn du den Begriff psychosoziale Beratung an Schulen hörst, was verstehst du
11 darunter? Wie definierst du das für dich selbst?

12 SchuSo: Eine gute Frage. Im Zusammenhang wie ich Beratungen durchführe oder in dem
13 Zusammenhang wie ich es mir best practice oder im Optimalsten vorstellen würde?

14 I: Sowohl als auch gerne.

15 SchuSo: Okay also, im Moment ist es so, dass sehr viele Schüler*innen Schulsozialarbeit
16 aufsuchen aus einer ziemlich großen Not heraus. Schulsozialarbeit ist muss man dazu sagen
17 bei vielen Schülerinnen bekannt, wenn es um die Klassen 1 bis 10 oder bis zum Abitur geht,
18 aber das es Schulsozialarbeit auch in der Berufsschule gibt es vielen Schüler*innen gar nicht
19 so bekannt, obwohl wir natürlich immer versuchen an der Sichtbarkeit zu arbeiten. Das heißt
20 wenn die uns aufsuchen mit einer psychosozialen Herausforderung, dann ist es meistens so,
21 dass sie schon viele andere Dinge vorher versucht haben. Dass sie Kontakt zum Jugendamt
22 hatten, dass sie schon bei Beratungsorganisationen waren, dass sie entweder in Therapie sind
23 oder dringend versuchen einen Platz bei einer Therapieform zu bekommen. Und dadurch,
24 dass sich das Leben vor allen Dingen der Schüler*innen, die in dualer Ausbildung sind, häufig
25 sehr unterschiedlich gestaltet. Diese drei Tage die Woche in der in der Arbeitswelt unterwegs.
26 Da sind häufig ganz andere Anforderungen und ganz andere Strukturen gegeben als in der
27 Schule. Dann kommen sie in die Schule. Da gibt es wiederum andere Strukturen und andere
28 Anforderungen. Und wenn sie dann zum Beispiel seit fünf Jahren diagnostizierte mittelschwere
29 Depressionen haben, eine ADHS und dann gab es noch irgendeinen Vorfall in der jüngeren
30 Vergangenheit, dann tritt häufig so eine große Überforderung ein, dass sie dann im Schulalltag
31 nicht mehr funktionieren. Funktionieren in Anführungsstrichen. Manche finden dann von ganz
32 alleine den Weg zur Schulsozialarbeit und einige andere werden dann zum Beispiel über
33 aufmerksame Lehrer*innen an uns verwiesen. Und dann geht es natürlich darum bei der
34 Schulsozialarbeit zu gucken wie kann ich im Kontext Schule unterstützen? Und wie kann ich
35 auch die klassischen Aufgaben der Schulsozialarbeit als Beratung, Begleitung, Stabilität im
36 Alltag mit absichern. Das reicht aber häufig gar nicht aus, weil es ein ganz ganz großes Maß
37 an therapeutischem Bedarf gibt. Es gibt ganz viele Gespräche, die geführt werden in meinem
38 Arbeitsalltag die vermutlich auch sehr gut in einer therapeutischen Begleitung aufgehoben
39 wären. Das kann man mit mit Empathie und sicherlich auch mit Erfahrung und auch mit einigen
40 Fortbildungen die man machen kann auffangen, aber ich halte das nicht für optimal. Also zum
41 einen müsste deutlich das System, die Zugänglichkeit zu Therapiemöglichkeiten vereinfacht
42 werden und es wäre natürlich auch wünschenswert, dass im Kontext Schule tatsächlich noch

43 mehr multiprofessionale Teams zusammenarbeiten können. Also im Sinne davon, dass
44 tatsächlich auch Psycholog*innen und Therapeut*innen an Schulen eingesetzt werden.

45 I: Ja okay, also wenn ich das jetzt so richtig verstanden habe, würdest du sagen, dass ihr
46 schon recht viel psychosoziale Beratung macht? Und tatsächlich manchmal auch mehr als
47 das, was ihr eigentlich leisten könnt so. Wenn halt eben so große so große Probleme mit
48 auftreten, die eigentlich in der Therapie eher ihren Platz finden würden.

49 SchuSo: Ich denke, dass viele Themen in der Therapie deutlich ihren Platz zumindest auch
50 finden müssen. Die können gar nicht alleine von Schulsozialarbeit abgedeckt werden. Weil da
51 die die sozialarbeiterischen Methoden alleine gar nicht reichen.

52 I: Ja, okay. Was würdest du sagen so anteilig wie also wie oft macht ihr da psychosoziale
53 Beratung? So in Beratungsgesprächen?

54 SchuSo: Ich denke, dass wir im Moment an die 70 Prozent psychosoziale Beratung machen.

55 I: Doch ganz schön viel.

56 SchuSo: Genau.

57 I: Dann würde ich einfach mal weitergehen. Gibt es oder gab es konkrete Strukturen die in der
58 Schule vorhanden waren oder sind, die bestimmte Beratungssituationen besonders gefördert
59 oder besonders behindert haben?

60 SchuSo: Also Beratungssituation, in allen Beratungssituationen, nicht in psychosozialer
61 Beratung?

62 I: Doch am besten spezifisch auf psychosoziale Beratungen bezogen.

63 SchuSo: Ja also es kommt ein bisschen drauf an. Wenn die psychosoziale Beratung zum
64 Beispiel davon beeinflusst wird, dass zum Beispiel Lehrer*innen bestimmte Aspekte ihrer
65 Schüler*innen nicht wahrnehmen können, weil sie dafür nicht ausgebildet sind oder weil sie
66 nicht wissen, wie sie zum Beispiel mit einer Diagnose umgehen können. Und das wird dann
67 natürlich auch strukturell so ein Problem, weil manchmal einfach gar nicht die das Wissen
68 vorhanden ist, wie man alternativ mit einer Schülerin umgehen kann, weil die Beratung alleine
69 hilft ja häufig nicht, sondern es müsste auch was an den Strukturen dazu geändert werden.
70 Also im Unterricht zum Beispiel. Das macht es manchmal sehr viel schwieriger tatsächlich im
71 Alltag erfolgreich zu sein, weil die Strukturen in Schule durchaus sehr stark sind. Aber ich
72 glaube schon, dass es eine zunehmende Bereitschaft gibt, daran zu arbeiten und es gibt auch
73 gut etablierte Mechanismen wie man zusammenarbeiten kann. Also es ist häufig so, dass es
74 eine gute Zusammenarbeit mit dem SIBUZ gibt, mit dem schulpyschologischen Dienst. Wenn
75 ich also eine Beratung habe, wo ich denke, dass auch es ist sinnvoll wäre auch noch mal mit
76 jemand anderem ins Gespräch zu gehen. Dann kann ich die mit den Kolleg*innen vom
77 schulpyschologischen Dienst in Verbindung setzen. Die dürfen nicht diagnostizieren und die
78 dürfen auch nicht keine Therapiegespräche führen. Aber es ist so, dass die natürlich noch mal
79 mit einem anderen Blick in so ein Beratungsgespräch gehen und auch vielleicht noch mal
80 andere Ressourcen aufzeigen können. Und das ist häufig eine sehr, sehr gute
81 Zusammenarbeit und etwas, was sehr gut funktioniert. Wenn man sich dann eine
82 Schweigepflichtsentbindung holt. Das mache ich immer in meinen Beratungen. Damit ich auch
83 mit den Kolleg*innen vom schulpyschologischen Dienst abstimmen kann, wie wir in der
84 Beratungssituation weiter vorgehen. Dann ist das häufig eine sehr, sehr fruchtbare
85 Angelegenheit.

86 I: Ah schön, das ja schön zu hören, dass die Zusammenarbeit so gut funktioniert. Dann würde
87 ich zum zweiten Schwerpunkt in diesem Interview kommen, und zwar der Kultur. Wie würdest
88 du kultursensible Beratung verstehen?

89 SchuSo: Also ich glaube eine kultursensible Beratung setzt zunächst eine große Offenheit der
90 beratenden Personen voraus. In meinem Arbeitsalltag ist es immer so, dass ich denke,
91 Schulsozialarbeit kann Fragen stellen, kann Wege aufzeigen. Aber die Expertin, die ist immer
92 die Person, die zu uns in die Beratung kommt. Ich musste noch nie einen Meter in deren
93 Schuhen laufen. Das heißt ich weiß auch nicht, wie es sich anfühlt in zum Beispiel einer Familie
94 aufzuwachsen, die anders strukturiert ist als meine mit anderen Werten, mit anderen
95 Traditionen vielleicht auch. Das heißt ich muss als Berater eine ganz große Offenheit haben,
96 wenn es darum geht, mich einzulassen auf die Beratung.

97 I: Würdest du sagen, du bist oft mit solchen kulturellen Unterschieden konfrontiert in deinem
98 Arbeitsalltag?

99 SchuSo: Ja, absolut!

100 I: Könntest du dann eine Beratungssituation vielleicht schildern, in der kulturelle Unterschiede
101 oder vielleicht auch Gemeinsamkeiten irgendeine zentrale Rolle gespielt haben?

102 SchuSo: Ja, es gibt zum Beispiel eine Situation, die liegt etwa anderthalb Jahre zurück. Da
103 haben wir auch in zusammen, also zusammen mit dem SIBUZ gearbeitet. Es war also ein
104 größerer Hilfsbedarf. Eine Schülerin, die in einer muslimischen geprägten Familie
105 aufgewachsen ist und auch sehr sehr glücklich war. Die hat ihre Kindheit als sehr glücklich
106 beschrieben und ist sehr sehr glücklich in dieser Familie und auch gut integriert in die Familie.
107 Sah sie sich nun vor die Tatsache gestellt, dass ihre Eltern sich wünschen, dass sie eine
108 bestimmte Person heiratet. Das wollte sie nicht, weil die Person ihr einfach nicht zugesagt hat.
109 Und mit diesem Anliegen hat sie sich zunächst an das Beratungssystem gewandt. Und dann
110 haben wir weitere Beratungsstellen empfohlen. Es gibt einige Beratungsstellen, wenn es um
111 Zwangsheirat geht zum Beispiel und je nachdem in in welchen
112 Dringlichkeitszusammenhängen wir uns da befinden, kann man natürlich auch mit der Polizei
113 zusammenarbeiten. Aber soweit war es ja gar nicht. Sie hat gesagt, sie ist super gerne in ihrer
114 Familie. Sie möchte nur diese Person nicht heiraten. Ansonsten kommt sie, findet sie alles
115 was in der Familie passiert, gut und sinnvoll und ist da völlig mit in Ordnung. Und dann hatten
116 wir, es macht ihr aber sehr zu schaffen. Dieser Termin, an dem sie die Personen erneut treffen
117 sollte, rückt immer näher und an der Stelle haben wir dann auch das SIBUZ mit ins Boot geholt.
118 Zu dem Zeitpunkt noch in anderer Besetzung. Und dann haben wir uns beraten lassen. Also
119 die Schulsozialarbeit hat sich beraten lassen in einer Kollegialberatung ohne die Schülerin.
120 Und dann ging es zunächst darum, dass viele Fachleute gesagt haben ja gut die die Schülerin
121 muss halt emanzipieren in Führungsstrichen von ihrer Familie. Muss halt sagen sie will
122 das nicht und im Zweifel mit der Familie ganz klar brechen. Das hat die Schülerin aber
123 überhaupt nicht gewollt. Die wollte nicht mit ihrer Familie brechen, weil sie sagt ich fühle mich
124 da ja eigentlich wohl und abgesehen davon ist es so, wenn ich an dieser Stelle einen klaren
125 Bruch provoziere in meiner Familie, dann bedeutet das eben auch, dass ich viele Menschen,
126 die mir sehr viel bedeuten, nicht mehr sehen kann, dass ich meine Cousinen meine Cousins
127 nicht mehr sehen kann, dass ich vielleicht auch das Leben, wie ich mir vorgestellt habe, weil
128 ich gerne mit das familiäre Geschäft einsteigen wollte, dass das alles so nicht mehr haben
129 kann, das möchte ich nicht. Und das ist zunächst auf großes Unverständnis bei vielen im
130 Beratungskontext gestoßen. Und es waren viele Frauen dabei. So viele deutsche weiß
131 gelesene Frauen, die gesagt haben, aber man muss sich emanzipieren. Man kann das nicht

132 hinnehmen, wenn die Familie so über einen bestimmten will. Und es hat mich sehr
133 nachdenklich gemacht. Weil das eine Situation war, in der ist ganz deutlich gespürt habe, dass
134 meine Erfahrung mit Familie und die der meisten anderen im Beratungssystem, eine ganz
135 andere ist als die, die die Schülerin mit ihrer Familie hat. Die meisten von den Frauen im
136 Beratungssystem, den war es halt total wichtig sich an irgendeinem Punkt in ihrem Leben
137 emanzipiert zu haben. Und wenn ich an meine Familie zurückdenke, dann ist es auch so, das
138 ist ein Punkt gab, an dem an dem ich mit meiner Familie gebrochen habe, aber es war immer
139 relativ klar: Ich kann auch wieder zurück. Und die ganzen Umstände von dem Bruch mit meiner
140 Kernfamilie waren ganz andere als die Umstände, die es bedeutet hätte für die Schülerin an
141 der Stelle einen klaren Bruch zu provozieren und die Art und Weise, wie stark die Gefühle von
142 vielen weiß gelesenen Frauen im Hilfesystem zur zum Thema Emanzipation waren, hat mich
143 dann darauf aufmerksam gemacht, dass das vielleicht nicht der richtige Weg ist. Von daher
144 war diese kollegiale Fallberatung total hilfreich. Ich bin dann nämlich in das Gespräch mit der
145 Schülerin wieder gegangen und wir haben gefragt, und ich habe sie gefragt, ob sie überhaupt
146 mal je mit ihrer Familie darüber gesprochen hat. Das hatte sie nicht und dann habe ich gefragt,
147 ob es sinnvoll wäre, wenn wir gemeinsam mit der Familie darüber sprechen hat. Hat sie
148 gesagt, sie wüsste jetzt nicht, ob das so hilfreich wäre, wenn ich da jetzt mit reinkomme. Und
149 dann haben wir eine Person im weiteren Schulumfeld gefunden, die ebenfalls muslimischer
150 Herkunft war und die mit in dieses Gespräch gegangen ist und die Familie hat in einem sehr
151 erfolgreichen Gespräch sich den Standpunkt der Schülerin angehört oder ihrer Tochter in dem
152 Fall angehört und hat auch verstanden glaube ich in was für einer schwierigen emotionalen
153 Situation sie sich befunden hat. Und dann ist die Situation bestmöglich ausgegangen. Die die
154 Familie hatte volles Verständnis. Wurde dann gesagt, wir verschieben die Hochzeit, wir
155 schauen nach jemand anderem, die Schülerin wollte ja gerne heiraten. Sie wollte auch gerne
156 Familie haben. Sie wollte gerne die Tradition weiter pflegen. Und aber vor allen Dingen wollte
157 sie in dieser Familie bleiben. Das ist an der Stelle der Schülerin auch geglückt. Und ich fand
158 das total gut zu sehen, dass die Schülerin sich an mehreren Stellen gegen die Impulse ihrer
159 Außenwelt gestellt hat. Also sie hat Wege gefunden, sich gegen das, was die Familie von ihr
160 wollte, was sie nicht wollte. Sie hat es aber auch geschafft, und das finde ich auch ganz
161 bemerkenswert, sich in einem sehr nicht-muslimischen weiblichen weißen west-europäischen
162 Umfeld insofern durchzusetzen, dass sie jetzt nicht den Weg gegangen ist, den alle ihr
163 angedacht oder zgedacht hatten.

164 I: Eine total spannende Geschichte!

165 SchuSo: Und das war für mich wirklich noch mal Hinweis darauf, dass die meine Erfahrungen
166 können in Hilfeprozessen nicht die Grundlage der Entscheidung sein.

167 I: Wo du das gerade ansprichst, also was generell so Haltung angeht. Manches ist ja in der
168 Situation, die du gerade beschrieben hast, schon durchgeklungen und mit sehr viel Offenheit
169 und so daran gehen und mit sehr viel Empathie. Was würdest du noch sagen, welche innere
170 Haltung oder welche Kompetenzen vielleicht auch Berater*innen mitbringen sollten, die
171 kultursensibel handeln und beraten wollen?

172 SchuSo: Also neben der Offenheit ist es glaube ich ein Interesse daran. Also tatsächlich ein
173 ehrliches Interesse auch an anderen Kulturen einfach zu verstehen wie andere kulturelle und
174 damit auch systemische Zusammenhänge funktioniert, weil es gibt ja meistens nicht nur einen
175 Weg der gut funktioniert. Und ich glaube, wenn man in diesem Bereich tätig ist, dann muss
176 man sich sehr stark auch der Aufgabe verschreiben, sich selbst zu informieren. Ich kann nicht
177 immer quasi zu den Menschen oder also nicht direkt zu den Menschen aber auch nicht immer

178 zu der Menschengruppe geht, die ich gerne beraten möchte und sagen: Wie soll ich das denn
179 machen oder wie ist das bei euch? Darüber kann es in Zeiten von Internet, von
180 Suchmaschinen, von ChatGPT bin ich in der Lage mich selber darüber zu informieren. Und
181 natürlich muss ich dann auch dekodieren und muss gucken: Okay was ist vielleicht ein Trend
182 oder was ist in Realität in der Realität im gelebten Alltag anders als das, wie es beschrieben
183 wird? Aber ich kann diese diese Bildungsarbeit nicht von den Personen verlangen, die ich
184 beraten möchte. Das muss ich selber machen. Und dann geht es eben auch darum, sich selbst
185 auch als Berater nicht nicht ganz so wichtig zu nehmen, zumindest in ist es meine
186 Herangehensweise eben zu sagen herauszufinden, was ist das Ziel der Personen, die in meine
187 Beratung kommt? Und was macht Sinn? Welcher Weg macht Sinn für die Person? Das kann
188 ich nicht entscheiden. Da muss ich ganz genau zuhören und dann kann ich, manchmal ist es
189 auch total schwierig für die Person, die wenn sie in die Beratung kommt das so zu formulieren.
190 Und dann muss ich ganz genau zuhören und dann fragen, hab ich es richtig verstanden?

191 I: Ja, total vielseitig was du gerade auch aufgezählt hast, so an Wissen und Selbstreflexion
192 und so weiter. Welche Themen oder also gibt es überhaupt Themen oder Problemlagen, die
193 Schüler und Schülerinnen mit einem anderen kulturellen Hintergrund oder vielleicht auch
194 Migrationshintergrund besonders häufig in Beratungen einbringen? Fällt da irgendetwas auf?

195 SchuSo: Also ich glaube, dass das zwei Dinge. Zum einen ist es, dass ich glaube, dass es
196 viele Kulturen gibt, die gar nicht so einfach in Beratungskontexte kommen, weil da ganz viel
197 innerhalb der Familie oder auch innerhalb der erweiterten Familie geklärt wird. Und dann sind
198 es häufig, also viel häufiger als alle anderen Anliegen, sind es Anliegen von Diskriminierung.
199 Die in Schule oder Ausbildung stattfindet und natürlich aber auch, also auch untereinander
200 unter in der Peergroup quasi aber durchaus auch von Personen, die in einem gewissen
201 hierarchischen System eine andere Stellung einnehmen.

202 I: Kannst du eine Situation zum Beispiel beschreiben, in der es um Diskriminierungen
203 irgendeiner Art und Weise ging, also wie ihr in der Beratung dann damit umgegangen seid?

204 SchuSo: Ja, also es gibt grundlegende Unterschiede in der Diskriminierung. Eine Möglichkeit
205 der Diskriminierung, die in Schule sage ich mal oder auch in der Ausbildung häufig stattfindet,
206 ist eine Alltagsdiskriminierung, die der vermutlich diskriminierenden Person nicht so bewusst
207 ist, weil sie sich damit nicht so auseinandergesetzt hat. Das fängt bei Sachen an wie
208 Schüler*innen, die hier geboren sind, die 11/12 Jahre deutsche Schule durchlaufen haben,
209 werden dann von Lehrer*innen dafür gelobt, dass sie aber doch ganz gut Deutsch sprechen.
210 Und das ist an sich gut gemeint. Aber das Gegenteil von gut ist halt gut gemeint. Da fehlt halt
211 die entsprechende Empathie. Oder die Klassiker: Wo kommst du her? Aus Berlin okay. Aber
212 wo kommst du wirklich her? Wo kommt deine Familie her? Solche Sachen. Es gibt aber auch
213 und und dann geht es darum tatsächlich häufig Gespräche zu führen mit den Lehrpersonen.
214 Und gar nicht mal nur mit der einzelnen Lehrperson, weil das natürlich häufig auch dazu führen
215 kann, dass die Personen denken: Aber ich bin doch nicht rassistisch, ich mache doch nett und
216 so. Und dann geht man erstmal auf Widerstand. Es kann total helfen da einfach Gespräche
217 mit mehreren Kolleg*innen zu haben, einzuladen zu solchen Gesprächen, weil häufig gibt
218 es irgendein Gefühl dafür, dass was nicht richtig läuft. Und wenn man dann zum Beispiel
219 Formate auflegt, wo es darum geht, wie kann ich sensibel in solchen Situationen auch als
220 Lehrperson umgehen, dann wird es häufig sehr gut angenommen. Es gibt aber auch Fälle, wo
221 Schüler*innen sagen, dass sie anders benotet werden, dass sie anders bewertet werden,
222 anders behandelt werden natürlich. Und solche Fälle waren für uns ausschlaggebend, um
223 einem systemischen Problem auch systemisch zu begegnen, ein Antidiskriminierungssystem

224 in der Schule einzuführen, was mit einem Meldebogen ausgestattet ist, wo Schüler*innen die
225 Möglichkeit haben, Vorfälle zu melden und man dann darüber, dass da quasi auch ein
226 Gedächtnisprotokoll beigefügt ist, man mit den vermutlich diskriminierenden Personen ins
227 Gespräch gehen kann.

228 I: Das ja interessant, dass ihr da gleich, also dass ihr selber festgestellt habt, das ist kein
229 individuelles Problem, sondern tritt wirklich immer wieder auf und, dass ihr dann das ganze
230 praktisch ein bisschen standardisiert haben.

231 SchuSo: Genau, das ist noch längst noch nicht am Ende und es noch längst noch nicht, also
232 das funktioniert noch nicht in allen Belangen hervorragend, aber wir sind da auf dem Weg und
233 nutzen das als Teil unseres Schutzkonzeptes, um dem Thema zu begegnen.

234 I: Sehr interessant. Du hast jetzt schon mehrmals die Lehrkräfte angesprochen und das ihr
235 halt also Schulsozialarbeit recht viel mit denen auch zu tun habt und so. Wie sieht es denn aus
236 mit anderen Leuten? Habt ihr irgendwie mal mit Eltern zu tun oder ich sag mal andere externe
237 Partner abgesehen von dem schulpsychologischen Dienst?

238 SchuSo: Das kommt drauf an. Mit Eltern dadurch, dass unsere Schüler*innen häufig ja bereits
239 volljährig sind, haben wir dann nicht so viel mit zu tun. Ich würde, wenn ich mir das letzte Jahr
240 angucke, also das letzte Schuljahre würde ich denken vielleicht in 15 Prozent der Beratungen
241 hatte ich mit Eltern zu tun. Und es waren zum Teil dann auch Eltern von Schüler*innen, die
242 bereits volljährig waren. Da war es dann aber so, dass wir in der Beratung festgestellt haben,
243 vielleicht macht es Sinn, die Eltern als Ressource mit einzubeziehen und wenn die Schüler
244 dann damit okay waren, dann haben wir das gemacht. Also Eltern sind durchaus manchmal
245 Partner, sicherlich nicht so häufig wie in anderen Schulformen. Dann arbeite ich natürlich
246 häufig mit Ausbildern zusammen. Weil wir ja viele Personen in duale Ausbildung haben. Auch
247 mit anderen Sozialarbeiter*innen, zum Beispiel von betreutem Einzelwohnen. Mit Kolleg*innen
248 von Jugendämtern oder der sozialen Wohnhilfe. Oder verschiedener Beratungsinstitutionen.
249 Die allermeisten Personen, entweder individuell oder an Institutionen angebunden, sind
250 Sozialarbeiter*innen oder Therapeut*innen.

251 I: Kannst du dich an eine Situation erinnern in der Zusammenarbeit, sowohl mit den
252 Schüler*innen als auch vielleicht mit anderen externen Partnern, wo das über unterschiedliche
253 kulturelle Hintergründe hinweg besonders gut funktioniert hat?

254 SchuSo: Also es gibt mehrere Fälle, die ich grob im Kopf habe, wo wir sehr gut mit Gemeinden
255 zusammengearbeitet haben. Also gerade, wenn, sagen wir mal vielleicht gefährdendes
256 Verhalten vorlag von jungen Menschen. Und das würde ich jetzt gar nicht das gefährdete
257 Verhalten oder unerwünschte Verhalten war nicht deswegen da, weil die Personen eine
258 andere Kultur angehört haben, sondern das ist relativ häufig vorkommendes rebellierendes
259 Verhalten würde ich mal sagen. Und das in einem sehr stark von Ängsten geprägten
260 gesellschaftlichen Kontext aktuell. Und dann ist es aber so, es gibt zum Beispiel Situationen,
261 in denen Schüler aggressiv geworden sind der Peergroup gegenüber oder auch anderen
262 Personen der Schule gegenüber und das es im Unterricht sehr schwierig war für die Lehrkräfte
263 sie zu beschulen und wir dann natürlich als Sozialarbeiter*innen Gespräche mit denen geführt
264 haben und die häufig im in dem Gesprächskontext, wo man alleine sich mit denen beschäftigen
265 kann, sehr zugewandt sind und das auch fast genossen haben so die Aufmerksamkeit zu
266 bekommen und auch mal sprechen zu können, wie ihnen der Schnabel gewachsen war und
267 auch Dinge zu benennen, die vielleicht gerade nicht gut funktioniert für sie und auch selbst
268 herauszufinden was sie so angespannt macht. Dann ist es aber ja trotzdem noch so, dass ich

269 als weiße Frau, nicht unbedingt weiß, wie sich das Leben anfühlt als 17-jähriger muslimischer
270 Junge und manchmal ist es so, dass in den Familien auch aus verschiedenen Gründen das
271 Jugendamt mit drinsteckt. Aber dann sind es trotzdem immer weiße nicht-muslimisch gelesene
272 Personen oder Personen, die sich auch einfach nicht so deutlich auskennen in dem kulturellen
273 Hintergrund und was wir dann auch gemacht haben, war, die die Gemeinde herauszufinden,
274 die vielleicht für die Familie relevant ist. Gerade wenn es gläubige Familien sind, dann macht
275 es total Sinn mit denen Zusammenarbeit zusammenzuarbeiten und es wird häufig super gut
276 funktioniert. Also da habe ich eine ganz große Offenheit gespürt, dass man da miteinander ins
277 Gespräch kommt.

278 I: Ja das ist ja spannend.

279 SchuSo: Und an der Stelle war es immer glaube ich wichtig für die jungen Menschen, dass sie
280 das Gefühl hatten, sie werden gesehen als Person und nicht als troublemaker.

281 I: Unser Interview neigt sich jetzt dem Ende. Ich habe ein paar letzte fragen. Eine davon: wo
282 siehst du aktuell die größten Entwicklungspotenziale sowohl für psychosoziale als auch für
283 kultursensible Beratung an Schulen?

284 SchuSo: Gute Frage! Ich glaube, also es wäre tatsächlich sehr sinnvoll, auf stabile finanzielle
285 Ressourcen zu schaffen. Mein großes Problem ist, es gibt ganz viele tolle Projekte, die in den
286 letzten Jahren entstanden sind für beide Bereiche, die du gerade genannt hast. Aber es ist
287 wenig nachhaltig und macht wenig Sinn, wenn diese Projekte dann ein halbes Jahr oder ein
288 Jahr finanziert werden, und dann gibt es eine neue Regierung oder einfach der Haushalt wird
289 umverteilt und dann werden diese Projekte alle gestrichen. Also jetzt aktuell gibt es zum
290 Beispiel fast kein Projekt mehr, keine Möglichkeit der Zusammenarbeit mehr, keine Möglichkeit
291 jemand anzudocken, wenn du queer oder als Queer oder Trans-Personen mit einem
292 Migrationshintergrund. Super schwierig. Oder für geflüchtete junge Menschen, die queer oder
293 Trans sind, gibt es gar keine Möglichkeit, überhaupt auch therapeutische Projekte, die
294 vielleicht in der Herkunftssprache angeboten werden für Menschen, die oft traumatisch
295 belastet sind über eine lange Flucht, die alleine hier ankommen. Ihre Familie weiterhin in Not.
296 Es gibt da keine adäquate therapeutische Begleitung. Und dafür gab es zwischendurch immer
297 mal gute Projekte. Die sind dann leider nicht so finanziert, dass sie langfristig halten und das
298 ist immer sehr schwierig, weil das immer zu Beziehungsabbrüchen führt. Und das ist meiner
299 Meinung nach eines der der größten Schäden, die wir als Gesellschaft jungen Menschen
300 zufügen können. Wenn wir denen immer wieder die Beziehung abbrechen, die gerade hilfreich
301 und heilsam war. Also eine stabile finanzielle Haushaltspolitik für sinnvolle Projekte in beiden
302 Bereichen ist auf jeden Fall ganz wichtig. Fortbildungen für Fachpersonal Lehrkräfte wie
303 Sozialarbeiter*innen in beiden Bereichen, verpflichtende Fortbildungen auch, die dazu führen,
304 dass ich die innere Haltung tatsächlich dahingehend verschiebt, dass man sagt, jede Person
305 sollte es sich zur Aufgabe machen, bestimmte Entwicklungen immer mitzuverfolgen, also dass
306 man heute nicht mehr Worte sagen kann, die man vielleicht vor 10 oder 15 Jahren noch gesagt
307 hat, das sollte jede Person in unserer Gesellschaft für sich klarer, aber besonders wenn man
308 als Lehrperson oder als Beraterin tätig ist. Das sind für mich die wichtigsten Sachen, also die
309 Haltung der der Profession muss sich dahingehend Verändern, dass man sagt, es gehört auch
310 zu meinem Job mich darüber zu informieren, wie die Lebenswelt der Person mit denen ich
311 umgehe aussieht. Und wir brauchen eine gute finanzielle Unterstützung an der Stelle und dann
312 ist es natürlich so, dass ich denke, dass wir dem psychosozialen Kontext wie für den
313 diskriminierungssensiblen Kontext es auch ganz wichtig ist, dass sich auch systemisch
314 dahingehend was ändert das zum Beispiel Schulbücher verändert werden. Dass die Kontexte

315 in den Schulbüchern angepasst werden, dass ich auch in den Ausbildungen von
316 Sozialarbeiter*innen, von Lehrer*innen was verändert. Dass diese Themen da einen ganz
317 wichtigen Schwerpunkt bekommen.

318 I: Ja, auf jeden Fall. Genau, ich habe nur noch die Frage, gibt es irgendwelche Aspekte im
319 Bezug auf psychosoziale oder auch kultursensible Beratung, die du gerne ansprechen
320 würdest?

321 SchuSo: Also ich glaube tatsächlich, dass deine Fragen das schon sehr gut abgeholt haben,
322 was mir da so wichtig ist. Und das ist tatsächlich die Haltung, die sich in den Professionen
323 anpassen kann, sollte meiner Meinung nach. Und auch immer wieder muss ich glaube das ist
324 in Sozialarbeit gar nicht so so neu, dass sich die Haltungen immer wieder auch verändern und
325 dass man sich bestimmten Herausforderungen auch immer wieder neue stellt. Ich kann nicht
326 genau beurteilen, wie das in zum Beispiel der Profession der Lehrer*innen so ist. Also auch
327 wenn es um deren Ausbildung geht. Aber ich habe schon das Gefühl, dass das einfach ein
328 Schlüssel zu vielem wäre, wenn in beiden Ausbildungen noch mal deutlich diese diese
329 Herausforderung auch angesprochen werden und die Personen, die in den Themenfeld
330 arbeiten wollen auch dafür ausgebildet werden, um dann da gut zu arbeiten. Weil viele
331 Probleme, die sich ergeben, ergeben sich natürlich auch daraus, dass jeder möchte schon
332 gerne einen guten Job machen aber nicht jeder ist dafür equipped. Nicht jeder für hat dafür
333 die Methoden. Und nicht jeder versteht sofort was da passiert und es wäre total sinnvoll, wenn
334 das eben auch systemisch besser eingefangen würde.

335 I: Ja. Gibt sonst noch irgendwas, was dir wichtig erscheint jetzt hier zu sagen, was wir bisher
336 noch nicht angesprochen haben, also auch über die Themen hinaus die wir jetzt alle hatten.
337 Irgendwas noch, was der auf dem Herzen liegt oder was du für Erwartungen hattest vorher
338 was du gerne sagen möchtest.

339 SchuSo: Also ich bin hab mich total gefreut, dass du ein Interview mit diesem Thema
340 vorgeschlagen hast, weil ich finde, dass das natürlich auch ein Zeichen davon ist, dass sich
341 gesellschaftlich etwas tut. Auch in der in der Ausbildung in der Forschung was tut. Wenn das
342 für Studierende ein spannendes Thema ist. Und ich glaube auch über die Profession hinaus
343 fände ich es schön und sinnvoll, wenn wir gesellschaftlich uns zu mehr Authentizität und zu
344 mehr Wohlwollen bewegen können. Weil natürlich Schule ist immer ein quasi ist Gesellschaft
345 unter Mikroskop und alle Dinge, die in Schule aufkommen, die kommen meistens deswegen,
346 weil die in der Gesellschaft auch irgendwo eine Rolle spielen. Also wie wir als als Gesellschaft
347 mit psychosozialen Themen umgehen, wie wir als Gesellschaft mit Themen um
348 Diskriminierung umgehen. Das sind Sachen, die bei uns in der Schule aufploppen, weil sie
349 eben in der Gesellschaft da sind und wir müssen natürlich in der Schule daran arbeiten. Aber
350 am allerbesten ist es, wenn wir als Gesellschaft daran arbeiten und uns zu mehr Offenheit
351 bewegen können.

352 I: Das finde ich, sind ein paar sehr schöne Schlussworte.

353 SchuSo: Darf ich die noch ganz kurz ergänzen?

354 I: Na klar absolut. Du kannst alles noch sagen, was du möchtest.

355 SchuSo: Sehr cool, ich finde das vor allen Dingen deswegen wichtig, und dann schließt sich
356 auch der Kreis zur Schule wieder, weil diese Themen wie psychosoziale Herausforderung und
357 Diskriminierung, die sind auch für Schüler*innen wichtig, die damit nichts zu tun haben, weil
358 die das Privileg haben, dass die psychosozial total gut aufgestellt sind, dass sie alle anderen

359 Privilegien vielleicht haben, was super schön ist. Dass man weiß, dass man die hat, ist total
360 wichtig, weil es macht was mit dem mit der eigenen Dankbarkeit natürlich mit boah, klasse,
361 das ja super, dass ich das habe, aber es macht auch was damit, wie ich mit Personen umgehe,
362 die die nicht diese Privilegien haben. Und deswegen finde ich so wichtig, dass wir diese
363 Themen auch schon ganz früh ansprechen, damit alle die Möglichkeit haben zu erfahren, was
364 es damit auf sich hat und Möglichkeiten des Umgangs finden. Und ich glaube das würde uns
365 gesellschaftlich total bereichern. Das waren meine letzten Worte.

366 I: Dann danke ich dir schon mal und würde jetzt erstmal die Aufnahme beenden.

8.3 Interview II: Beratungslehrkraft

1 I: Okay, dann habe ich die Aufnahme jetzt einmal gestartet. So meine erste Frage oder Bitte
2 an Sie wäre, sich und ihr Arbeitsfeld einmal vorzustellen.

3 Beratungsfachkraft: Okay, kurze Wiederholung. Also mein Name ist ja bekannt, ich arbeite hier
4 bei uns in der Schule als Lehrkraft und bin Beratungslehrerin und die Beauftragte für
5 Antidiskriminierung und Demokratiebildung.

6 I: Und wie lange machen Sie das schon? Also sowohl Lehrkraft als auch Beratungslehrerin.

7 Beratungsfachkraft: Unterschiedlich, also Lehrkraft seit 20 Jahren ungefähr. Beratungslehrerin
8 seit 14/15 Jahren Und die Stelle der Antidiskriminierungsbeauftragten besteht seit
9 zweieinhalb/drei Jahren.

10 I: Ah, okay. Die Stelle ist also noch recht neu. Wie ist diese Stelle entstanden?

11 Beratungsfachkraft: Die Stelle, aus internen Bestrebungen. Das ist keine offizielle Stelle von
12 der Senatsverwaltung, sondern das ist eine schulinterne Stelle, also keine Funktionsstelle,
13 sondern eine schulintern geschaffene Stelle. Wir arbeiten, seitdem ich auch die Beratungskraft
14 in der Schule bin, unter anderem, zurzeit sind wir ja zu dritt, haben sehr lange dran gearbeitet,
15 auch mit der SOR zusammen, dass wir uns mehr für diskriminierungskritische Schule,
16 diversitätssensible Schule einsetzen. Und haben dafür gekämpft, dass wir eine Stelle
17 bekommen. Das war aber nicht so einfach, weil die Senatsverwaltung von sich aus dafür keine
18 Stellen zur Verfügung stellt, soweit wir das wussten. Und dann? Also wir haben sehr lange
19 daran gearbeitet. Wir haben Konzepte entworfen. Wir haben der alten Schulleitung schon was
20 vorgelegt und dann ist das irgendwie eine Schublade verschwunden. Dann sind wir das aber
21 nochmal angegangen mit der SOR-Gruppe, haben eine Stellenbeschreibung geschrieben und
22 haben das auch in der Schulleitung vorgelegt. Wir haben eine Qualitätsbeauftragte, über die
23 haben wir, die haben wir dann auch mit ins Boot genommen und haben das der Schulleitung
24 vorgelegt und sie ist dann mitgegangen. Und das war so quasi ihre, sie hat auch nein sagen
25 können, aber sie hat zugesagt und dann sind wir richtig gestartet. Wir haben eine Gruppe,
26 eine AG. Die heißt auch Antidiskriminierung. Und in dieser AG haben wir dann auch die ganzen
27 Sachen entwickelt. Das ist ja alles zusätzliche Arbeit von Lehrkräften, die sich wirklich freiwillig
28 an solche Sachen beteiligen. In der Regel haben sie sind sie ja nachmittags, das ist schon
29 relativ aufwendig.

30 I: Ja, das ist glaube ich auf jeden Fall. Wenn Sie den Begriff psychosoziale Beratungen an
31 Schulen hören, was was verstehen sie darunter?

32 Beratungsfachkraft: Also Beratung ist ja ein weites Feld. Psychosozial, dann ist das nicht
33 irgendeine Beratung, sondern geht's richtig in den persönlichen Bereich der Schüler oder
34 Schülerinnen, die wirklich auch, ich weiß nicht ob man sowas, also wir haben ja alle alle
35 möglichen Sachen auch ganz einfache Fälle von „Ich habe mich von meinem Freund getrennt“
36 oder so, aber Psycho, das ist schon ein bisschen mehr als nur das.

37 I: Ja okay, und was würden Sie sagen was ist so der Anteil von den Beratungen, die sie führen?
38 Was hat da die psychosoziale Beratung so für einen Stellenanteil?

39 Beratungsfachkraft: Ich kann keine Prozentangaben machen, aber es ist viel. Man denkt gar
40 nicht, was die Schüler und Schülerinnen für Probleme mitbringen. Also wir haben zum Beispiel
41 manche Klassen da sagen die Klassen „wir brauchen keine Beratung“ also, wenn wir jetzt

42 sowas vorstellen. „Ach, das brauchen wir alles nicht“ und dann kommen gerade aus diesen
43 Klassen ganz viele Fälle, die die wirklich Unterstützung brauchen. Also sehr viel psychosoziale
44 Beratung. Und dann haben wir ja die Schulsozialarbeit, die ist ja länger hier, also den ganzen
45 Tag hier und die haben manchmal richtig schwere Fälle. Also wir hatten dort auch schonmal
46 Suizidfälle. Also alle möglichen Fälle, die man sich vorstellen kann und psychosozial ist
47 nochmal eine Nummer höher als der Normalfall. Also stell ich mir so vor.

48 I: Genau darum geht es ja, was Sie da drunter so verstehen. Gab es eine konkrete Situation
49 in der vorhandene Strukturen in der Schule besonders hinderlich für den Beratungsverlauf
50 waren oder besonders förderlich?

51 Beratungsfachkraft: Vielleicht fange ich mal mit dem Positiven an. Wir haben also seitdem wir
52 diese Stelle geschaffen haben, diese Antidiskriminierungsstelle, haben wir versucht, wie
53 bringen wir die ganze Sache an den Mann. Wie machen wir die Leute sensibel, das gesamte
54 Schulpersonal, also nicht nur die Lehrkräfte Hausmeister Sekretärinnen und auch die
55 Schüler*innen. Wie bringen wir sie dazu, dass sie sich sensibilisieren für dieses Thema und
56 haben erstmal bei den Lehrkräften angefangen und haben eine Studientag gemacht. Das ist
57 gut gelungen, ist auch gut angekommen bei den Lehrkräften und ich habe wir haben alle den
58 Eindruck, dass wir mit der AG zusammen, dass das gut angekommen ist und dass das Ziel
59 überwiegend erreicht worden ist, dass wir sie sensibilisiert haben, auch so ältere Kollegen, die
60 nicht mit diesem Thema groß geworden sind, die das Thema nicht so gut kennen. Die wissen
61 schon, also man kann natürlich nie hundert Prozent erreichen, aber die meisten wissen schon
62 was das ist das für ein Thema, was heißt diskriminierungskritisch? Die sind schon sensibilisiert.
63 Natürlich kann man nie alle mitnehmen. Das ist klar, aber das war so ein Highlight, wo ich
64 dachte, gut, dass wir das gemacht haben. Was hinderlich ist an den Schulstrukturen? Also
65 manchmal, das ist aber in allen Schulen in Berlin so ich denke in anderen Bundesländern
66 auch, die die Verwaltungswege. Das ist immer also von von dem Hausmeister über die
67 Lehrkräfte, über die Abteilungsleitungen, Schulleitung, dieses Gremium, jenes Gremium, die
68 Senatsverwaltung, das ist einfach viel zu lang.

69 I: Ja total verständlich und wie Sie schon sagen das ist ja auch in so ziemlich jeder Schule so.
70 Das ist einfach Schulpolitik.

71 Beratungsfachkraft: Was vielleicht hinderlich wäre ist, ich glaube, die Stellung der Schulleitung
72 oder die Sicht der Schulleitung auf die Sache. Wenn die Schulleitung mit einer Sache gut leben
73 kann, dann geht es ein bisschen einfacher. Natürlich muss man die Strukturen einhalten, das
74 ist klar. Aber wenn die Schulleitung, das ist an anderen Schulen wahrscheinlich auch so, sagt
75 ja, das ist ein Thema, das mag ich aber nicht, das will ich jetzt nicht vorantreiben, dann ist es
76 so. Das ist bei jedem Thema so und ich denke unsere Schulleitung ist schon, da ist sie gut
77 mitgegangen. Hat uns da quasi den Weg geöffnet.

78 I: Das ist sehr cool. Ja, das ist auch wirklich, also notwendig, dass die Schulleitung da mit im
79 Boot ist. Wir würden jetzt zu dem zweiten Schwerpunkt des Fragebogen oder des Interviews
80 kommen und zwar der Kultur. Und da würde ich Sie einfach erstmal fragen, einfach so was
81 Ihnen einfällt zu dem Begriff kultursensible Beratung. Das muss jetzt keine keine Definition
82 sein oder irgendwas einfach nur, was sie damit verbinden?

83 Beratungsfachkraft: Also kultursensible Beratung ist mir so nicht gängig, wir machen
84 diversitätssensible Beratung. Kultur sind also Kultur, wenn ich von Kultur höre, dann denke ich
85 eher so als also als erstes an Kunst und Kultur. Und dann eben andere Kulturen der Welt. Ja
86 und ich denke Kunst und so wird es in der Schule nicht so viel zu tun haben. Also eher so

87 Kultur im Sinne von menschlicher Kultur. Oder so Kulturvölker. Also ich stelle mir vor, dass
88 das eine Beratung ist, die die Kulturen aller Menschen aller an Schule beteiligten Personen
89 mit Bedacht bei der Beratung. Und dass jeder Schüler Schülerin sich mitgenommen fühlt, also
90 dass man nicht unbedingt sagt, hier ist Deutschland hier ist das und dabei bleibt es und was
91 anderes kennen wir nicht. Also nicht so, sondern auch mal darauf eingehen, dass ein Mensch
92 zum Beispiel mehrere Sprachen spricht oder andere Gewohnheiten hat oder andere Sprachen
93 hat oder was auch immer oder eine andere Religion hat, dass man sich, dass man darauf
94 Rücksicht nimmt.

95 I: Hatten sie das schon mal in so einer Beratung, wo Kultur generell eine Rolle gespielt hat in
96 irgendeiner Art und Weise?

97 Beratungsfachkraft: Kultur in dem Sinne, also wir sind ja, Sie kennen die Schule ja denke ich
98 einigermaßen jetzt. Wir sind ganz ganz viele Kulturen im Moment, auch ganz viele
99 Willkommensklassen, sodass die ganze Kultur ganz neu definiert wird. Oder vielfältiger wird,
100 sagen wir mal so. Und mir persönlich also wir Beratungslehrer wir sind auch divers
101 zusammengestellt, wie hatten auch mal einen männlichen, der ist jetzt nicht mehr da aber vom
102 kulturellen Hintergrund sind wir auch unterschiedlich. Wir versuchen schon ziemlich weltoffen
103 zu denken. Andere Kulturen andere andere Gewohnheiten andere Sprachen einzubeziehen
104 also wir schon, die Schulsozialarbeit an sich auch und das ist schon unser Vorsatz. Und die
105 Welt ist nicht nur weiß und schwarz, sondern bunt.

106 I: Ja, richtig. Und gab es da mal irgendwie so einen Fall, wo Sie in der Beratung, wo es darum
107 ging?

108 Beratungsfachkraft: Darum? Das müssen Sie mal ein bisschen konkreter sagen. Worum?

109 I: Um Kultur, also generell so alles Mögliche. Sie haben ja eben Diversitätsberatung so gesagt,
110 wo es um Unterschiede in Kultur geht oder um Konflikte?

111 Beratungsfachkraft: Natürlich also ich könnte jetzt tausend Fälle aufzählen, wo die Sexualität
112 des Menschen eine Rolle gespielt hat und die Sprache ein Problem war. Wo die Religion ein
113 Problem war. Also das waren alles, das sind so Beispiel aus unseren Beratungsgesprächen.
114 Wir haben immer wieder so Übersetzungsprobleme in den Willkommensklassen,
115 beispielsweise da sind die Beratungslehrkräfte auch. Und manchmal ist es wirklich bei
116 Menschen die, also wenn ich jetzt an mich denke, von meinem Kulturkreis kommt, da ist die
117 Verständigung auch ein bisschen anders. Also alle möglichen Beratungsfälle.

118 I: Und was meinen Sie mit Ihrem Kulturkreis?

119 Beratungsfachkraft: Na ich bin ja aus dem türkischen Kulturkreis. Und wir haben ja ganz viel
120 türkisch-stämmige Schüler, sie sind überwiegend hier geboren, haben aber trotzdem, nehmen
121 ja auch die Kultur mit. Und auch den Willkommensklassen sind solche Schüler. Da ist die
122 Beratung, da geht es wirklich, da muss man ein bisschen anders beraten. Und da geht es nicht
123 nur darum zu sagen: Ja du bist morgens um acht musst du hier sein, sondern, ja, wie soll ich
124 sagen, manchmal, Sie kennen ja auch die Südländer, die mit der Pünktlichkeit nicht so sind.
125 Und wenn man das mit im Hintergrund hat, dann kann man die Beratung auch anders
126 aufziehen. Dann versteht man sich auch bisschen anders. Wenn so ein Schüler aus dem, aus
127 einer Willkommensklasse nicht auf die Pünktlichkeit achtet und der kommt aus dem, keine
128 Ahnung, kommt er aus dem südlichen Bereich irgendwo und die die Klassenleitung sich
129 beschwert, er kommt immer unpünktlich, dann weiß ich aha, wenn er von da kommt, bei dem
130 ist das noch, zehn Minuten sind noch pünktlich. Aber in Deutschland sind zehn Minuten zehn

131 Minuten. Also ich glaube dieses Denken öffnet einem auch so ein bisschen den Horizont und
132 sieht die Menschen auch von anderen Seiten und nicht so stur in einer Gedankenrichtung.

133 I: Würden sie sagen, durch Ihren eigenen kulturellen Hintergrund fällt es Ihnen da manchmal
134 leichter eine eine Verbindung aufzubauen oder Verständnis aufzubringen und so weiter?

135 Beratungsfachkraft: Ja klar, also auch, klar. Aber ich kann jetzt für die Kolleginnen
136 mitsprechen, die jetzt aus dem deutschen Kulturkreis kommen, wir sind mittlerweile so
137 professionell in unserer Beratung, dass sie dann auch den Blickwinkel wechseln können. Also
138 dass wir nicht schnurstracks so wie deutsche Richtung denkt, sondern hier ist Deutschland
139 deutsche Schule, deutsche Regeln, sondern dass sie also sie können auch ihren Horizont
140 auch sehr weit öffnen. Also natürlich hilft es, wenn ich anderen Kulturen kenne, aber es ist,
141 man kann sich das auch aneignen.

142 I: Was würden Sie sagen was da so verschiedene also Kompetenzen wären? Sie haben das
143 ja gerade so ein bisschen schon angesprochen von wegen Blickrichtung also die Seite
144 wechseln oder so? Was da so für Kompetenzen oder Haltungen notwendig wären oder
145 förderlich?

146 Beratungsfachkraft: Welche wäre oder wie war die Frage?

147 I: Was also welche Kompetenzen hilfreich wären für kultursensible Beratung?

148 Beratungsfachkraft: Sozialkompetenz auf jeden Fall. Die Fähigkeit Empathie, sich in andere
149 Menschen in hineinversetzen zu können. Alle solche Kompetenz, diese Soft Skills, wie man
150 so schön sagt, die sind schon förderlich, die kann man sich auch an eigenen. Also Kollegen
151 können das auch. Also ich hab jetzt ein Beispiel gebracht, weil ich aus dem Kreis komme. Aber
152 die können natürlich auch, die können sich in die Lage versetzen. Die Schulsozialarbeit lernt
153 das, Sie lernen das auch in ihrer Ausbildung oder in ihrem Studium und das kann man kann
154 jeder eigentlich lernen und man muss wirklich nur den Blickwinkel öffnen und die Welt eben
155 ein bisschen großzügiger betrachten. Und wie wir das in der wirtschaftlichen wirtschaftlichen
156 Sprache sagen, global. Ich bin ja auch schon aus der älteren Generation, die, wir haben sowas
157 nicht gelernt. Die Globalisierung ist erst später, also ich war schon ziemlich älter als das Wort
158 dann populär wurde. Wir haben das nicht gekannt. Es war Deutschland und dann irgendwo
159 Ausland. Da gab es auch nur Ausländer und Inländer. Mittlerweile ist das ja total anders, die
160 Leute reisen durch die ganze Welt und bringt jede Menge andere Kulturen mit oder andere
161 Gewohnheiten mit.

162 I: Das stimmt. Gibt es irgendwelche bestimmten Problemlagen oder irgendwelche Themen die
163 Schüler aus anderen Kulturkreisen als aus Deutschland irgendwie häufiger mitbringen? Gibt
164 es da irgendwas was da auffällig ist oder kann man eigentlich sagen, dass es unter allen
165 Schülern ungefähr ähnlich ist?

166 Beratungsfachkraft: Also ich würde sagen generell ist ein Schüler oder eine Schülerin, ein
167 Schüler oder eine Schülerin. Alle Schüler sind in vielen Punkten gleich, weil es sind alles junge
168 Menschen die sind zu Beginn ihrer Ausbildung alle sie sind jung, sie sind noch unerfahren und
169 sehr auch am Anfang ihres Lebens also diese das haben sie alle gemeinsam. Kulturell bedingt
170 sind, das ist quasi, was oben noch draufkommt. Das ist ja auch die Bereicherung daran finde
171 ich ne, irgendwo hört Deutsch sein auf und die anderen Kulturen, die kommen dann oben
172 drauf, so wie ich mir das vorstelle. Also in der türkischen Sprache gibt es auch einen Spruch.
173 Eine Sprache ist ein Mensch. Zwei Sprachen sind zwei Menschen. Mit drei Sprachen sind drei
174 Menschen und so weiter und so denke ich auch übertragen auf die Kultur. Eine Kultur genannt

175 ist ein Mensch, zwei Kulturen, zwei Menschen. Ich beneide manchmal auch so gemischte
176 Ehen, wo die Kinder zwei gemischt, also zwei Sprachen lernen oder drei sogar und zwei
177 Kulturen kennenlernen und somit aufwachsen. Ich stelle mir das das Leben dieser Menschen
178 sehr reich vor. Also diese Kinder sie müssen, was müssen sie für einen Reichtum in sich
179 tragen, wenn sie zwei Kulturen kennengelernt haben, zwei Sprachen kennengelernt haben
180 und zwar von der Pike auf. Jetzt habe ich den Faden verloren, Sie wollten wissen ob da
181 besondere Probleme würde ich jetzt ja also. Wie soll ich sagen sind das Problem? Ich würde
182 nicht sagen unbedingt Probleme sondern andere Verhaltensweisen oder an Unstimmigkeiten
183 manchmal, die dann automatisch kommen, weil ich geb vielleicht mal ein Beispiel an an
184 Religion, ja? Das kennen Sie auch die Fastenzeit in Berlin, die einen Fasten, die anderen nicht.
185 Ja, dann gibt es eben, was heißt Probleme? Das ist den Lehrkräften auch ein bisschen
186 schwierig zu sagen heute dürft ihr was trinken und heute dürft ihr nichts trinken. Das sind so,
187 ist das ein Problem? Es ist ein Anderssein.

188 I: Ja, oder einfach Themen.

189 Beratungsfachkraft: Ja, es sind eben Themen, die dann aktuell werden wenn diese Zeit da ist.
190 Es müssen keine Konflikte sein. Es sind auch keine Konflikte, wenn man aufeinander zugeht
191 und tolerant ist dem anderen gegenüber. Aber sobald eben die Toleranz beschränkt ist oder
192 dieses Aufeinanderzugehen fehlt, können, müssen aber nicht, können Konflikte entstehen.

193 I: Bei dieser Fastenzeit, weil sie die gerade so angesprochen haben, gab es da mal irgendwie
194 so ein Fall, wo es da eben zu Problemen oder zu Konflikten kamen, wo nicht so richtig
195 aufeinander zugegangen wurde?

196 Beratungsfachkraft: Probleme mit der Fastenzeit eigentlich nicht so viel. Ich würde eher sagen
197 so mit, also wir haben eher Probleme so in dem geschlechtlichen Bereich. Wenn sich ein
198 Schüler oder eine Schülerin, Schüler*in in sich nicht weder in der Herrentoilette noch in der
199 Damentoilette wohl fühlt und die optisch diese Person auch optisch so nicht eindeutig
200 eingeordnet werden kann. Da haben wir schon öfter Probleme. Also was heißt Probleme, eher
201 Fälle, wo die Schüler*in Beratung sucht und wir haben dann letztes Jahr, das ist gar nicht so
202 lange her, das Thema auch zum Thema bei uns in der AG gemacht und wir haben mittlerweile
203 eine genderneutrale Toilette.

204 I: Oh schön!

205 Beratungsfachkraft: Knapp ein Jahr ist das jetzt glaub ich her. Haben sehr lange darum
206 gekämpft, wie und was und wo und was auch immer und haben mittlerweile auch eine Kraft,
207 wie heißt die Person? Kontaktperson für sexuelle nee für Vielfalt, aber ehrlich gesagt ist das
208 eher für sexuelle Vielfalt. Und der hat dann quasi diese Toilette dann zum Leben erweckt. Die
209 Planung war schon vorher. Also viel länger eigentlich, aber er kam dann in seiner in seine
210 Position und jetzt haben wir eine genderneutrale Toilette beispielsweise. Das sind so eher
211 Fälle für Konflikte würde ich sagen. Bei Fasten ist eher, ich würde sagen das ist kein Konflikt,
212 sondern dann hat ein Schüler Kopfschmerzen, weil er fastet und geht nach Hause und die
213 Klassenarbeiten Klassenlehrerin möchte unbedingt die Klassenarbeit schreiben. Ist das ein
214 Konflikt weiß ich nicht.

215 I: Ein Interessenkonflikt vielleicht?

216 Beratungsfachkraft: Ein Interessenkonflikt, könnte man sagen. Es gibt immer so verschiedene
217 Meinungsverschiedenheiten. Wenn wir hier viele Religionen zusammen haben, gibt es
218 natürlich auch da Meinungsverschiedenheiten, also Konflikte würde ich jetzt nicht unbedingt

219 behaupten. Was aber ein Thema ist, das kennen Sie sicherlich auch aus der Presse, ist das
220 Kopftuch Thema. Das hat ja stark mit der Religion zu tun, mit der islamischen Religion. Wir
221 hatten früher ganz viel Diskussionen mit den Sportlehrern. Kopftuch während des
222 Sportunterrichts oder nicht und da waren die Lehrer sehr stur und haben gesagt es muss ab
223 und die Schüler haben gesagt nein das mache ich nicht. Das waren so also die Konflikte, die
224 hat man dann irgendwo auf Schulleiter-Ebene ausgetragen. Aber mittlerweile sind die Lehrer
225 auch, da müssen Sie das, da kann man eben nicht so strickt sein. Wenn jemand wirklich
226 gläubig gläubig ist, dann kann man das nicht zwingen. Aber das sind so ältere Themen die die
227 ältere Generation noch hatte, die neuere Generation kann damit anders umgehen. Dann
228 macht sie, weiß ich nicht, kein Fußball, sondern Tischtennis oder so und dann ist das nicht
229 ganz so störend ist oder weil es eben keine Verletzungsgefahr bietet. Das ist ja auch
230 berechtigt, wenn die Sportlehrer sagen, wenn wir jetzt, ich weiß es nicht, Boxen mache oder
231 keine Ahnung welche Sportart wo das wo der Kopf noch irgendwie mit rein muss, ist ja auch
232 eine Verletzungsgefahr. Und wenn sie dann Tischtennis spielen kann, also nur so als Beispiel.
233 Das sind eben solche Themen. Und sowas kommt eben mit den verschiedenen Kulturen.

234 I: Ja. Haben Sie manchmal in Beratungen oder so auch mit Externen zu tun? Also jetzt zum
235 Beispiel irgendwelche Eltern oder irgendwelche Kooperationspartner? Ich hab zum Beispiel
236 schon vom schulpsychologischen Dienst gehört. Gibt es auch so was bei Ihnen?

237 Beratungsfachkraft: Externe ist ein bisschen weit gefasst. Wir sind ja eine Berufsschule und
238 haben wenig Elternkontakt. Wir haben ganz wenig Schüler, die unter 18 sind. In manchen
239 Klassen, da sind die Eltern irgendwie involviert. In den allgemeinbildenden Schulen ist es
240 natürlich etwas ganz anderes. Wenig Elternkontakt, aber andere externe Partner, wir habe
241 Kooperation mit anderen Schulen haben wir. Wir haben die, das SIBUZ heißt es hier,
242 schulpsychologisches Zentrum. Das ist auch extern. Dann haben wir externe
243 Beratungsstellen, die wir manchmal den Anspruch nehmen. Ich muss immer noch, also es gibt
244 einige Vereine, mit denen wir zusammenarbeiten, also als wir den Studientag gemacht haben,
245 die Workshops, die wir angeboten haben, waren alle von Externen. Vor allem in allen
246 Bereichen gerade bei Diskriminierung je nachdem welches Diskriminierungsmerkmal betroffen
247 ist, gibt es ganz viele Vereine, die auch Angebote da haben. Also wir sind ständig im Kontakt
248 mit. Und die SOR bei uns an der Schule, die ist auch relativ aktiv, da bin ich auch teilweise mit
249 drin. Die hat zum Beispiel auch ein Aktionstag gemacht vorletztes Jahr. Nur für Schüler*innen.
250 Und zwar, einmal war es bezogen auf Religion. Da haben die Schüler verschiedene
251 Religionseinrichtungen besucht. Alle Religionen. Ich war mit meiner Klasse beispielsweise in
252 einem buddhistischen Zentrum, das war sehr interessant. Und so weiter ja. Wir haben eine
253 Kooperation mit dem, wie heißt das, evangelische, gehören zur evangelischen Kirche, die
254 machen ganz viel Jugendarbeit. Die machen auch ganz viele Workshops und Angebote haben
255 sie. Und dann, das der zweite Aktionstag bezog sich auf, wie sagt man das? Also grob kann
256 man sagen, da waren alle Diskriminierungsmerkmale somit drin ist. Dass die Schüler
257 sensibilisiert wurden. Was ist die geschlechtliche Orientierung? Was ist die religiöse Vielfalt?
258 Was ist die sprachliche Vielfalt? Also ganz viele Workshops, da holen wir dann immer externe
259 Professionen dazu, wir können das alles gar nicht leisten. Wir arbeiten dann auch mit Vereinen
260 oder mit anderen Institutionen zusammen, die wir dann einladen, die wirklich in aus dem Fach
261 kommen und den Schülern und auch Lehrkräften was erzählen können.

262 I: Und wird das dann so ausgeschrieben oder ausgehängt und dann kann man freiwillig
263 teilnehmen oder gehen die dann so von Klasse zu Klasse oder wie funktioniert das?

264 Beratungsfachkraft: Das ist unterschiedlich, je nachdem, welches Format da angeboten wird.
265 In der Regel kann sich die Klassen dann als Klasse anmelden, oder, also manchmal gehen
266 wir auch, wir arbeiten auch mit der Landeszentrale für politische Bildung, machen wir auch
267 ganz viel zusammen. Dann gehen die Schüler mal dahin. Es ist ganz unterschiedlich. Für
268 mache ist es einfacher, wenn sie in die Schule kommen, dann kann man es besser planen
269 aber wir gehen auch raus.

270 I: Okay und wenn sich so eine Klasse dafür anmeldet also wissen Sie ob das dann von der
271 Klassenleitung kommt oder ob das die Schüler selber entscheiden?

272 Beratungsfachkraft: Das ist ganz unterschiedlich. Also wenn so Angebote gestartet werden,
273 wo die gesamte Klasse hingehen soll, dann ist es natürlich sinnvoll wenn die Klassenleitung
274 das macht. Wenn 30 Schüler sich da anmelden, gibt es Chaos. Aber es gibt auch so
275 Möglichkeiten, wo man sagt hier ist der Kurs, weiß ich nicht, Sport A hier ist der Kurs Sport B
276 und dann kann sich jeder aussuchen, da muss jeder Schüler sich natürlich selber anmelden.
277 Aber in der Regel geht es um, geht das über die Klassenleitung.

278 I: Ich verstehe, interessant.

279 Beratungsfachkraft: Ja, wir haben ganz viele interessante Sachen. Hinter jeder Person steckt
280 ganz viel Arbeit und Aktivitäten. Wir haben, also ich habe auch, organisiere regelmäßig
281 Fortbildungen für Lehrkräfte. Vielleicht nicht selber, sondern ich organisiere. Also letztes Jahr
282 war ein Highlight zum Beispiel, dass die die Polizei mal hier war. Sie machen hier Beratung
283 für also Karriereberatung oder Suchtberatung. Oder auch, wie heißt das, Verkehrs-
284 Tüchtigkeitsübungen so im Foyer. Das LKA, also das Landeskriminalamt, die haben über
285 verschiedene Sachen referiert. Es gibt also regelmäßig irgendwelche Aktivitäten für Lehrkräfte
286 und für Schüler*innen. Wir haben die Schüler leider nicht so lange hier, sind ja in der Regel
287 nur drei Jahre hier, maximal drei Jahre. So, dass sich das alle drei Jahre wechselt und dann
288 wiederholen sich ja auch die Angebote.

289 I: Ja und dann kriegt jeder irgendwelche Angebote mal ab. Wir gehen jetzt langsam gen Ende
290 des Interviews. Wo sehen Sie aktuell die größten Entwicklungspotenziale, sowohl für
291 psychosoziale als auch für kultursensible Beratungen? Wo sind da Baustellen?

292 Beratungsfachkraft: Wo fange ich da an?

293 I: Wenn Ihnen zu viele einfallen, müssen Sie auch nicht alle aufzählen.

294 Beratungsfachkraft: Ich finde, es gibt ganz viel Nachholbedarf in der Demokratiebildung. Und
295 zwar für alle, also ohne Ausnahme, unabhängig von der Kultur auch. Wenn die Schüler*innen
296 hier ankommen. Also Demokratie ist ja auch quasi der Oberbegriff für alle Arten von
297 Antidiskriminierung. Wenn Demokratie funktionieren würde, gäbe es auch keine
298 Diskriminierung, gäbe es keine Benachteiligung. Die Schüler*innen sind nicht genug
299 vorbereitet oder sind nicht wissend genug über die Demokratie. Ich glaube das ist so ein
300 Manko was ja ja fachlich natürlich was anderes ist. Aber in der Schulsozialarbeit finde ich das
301 am wichtigsten. Und daraus resultieren auch andere Bereiche wie Diskriminierung, wie
302 sexuelle und geschlechtliche Orientierung da Probleme in der Hinsicht. Das resultiert ja alles
303 daraus. Demokratie soll ja auch Toleranz beibringen. Unterstützung, gegenseitige
304 Anerkennung. Wenn das fehlt, dann wackelt glaub ich alles.

305 I: Also so ein bisschen wie Domino? Also dass die Demokratiebildung vielleicht ganz viel
306 anstoßen kann, so in die Richtung?

307 Beratungsfachkraft: Ja, ich sehe das so als Fundament eines Gebäudes. Wenn das wackelt,
308 dann kann man obendrauf packen, aber es wackelt alles ein bisschen. Aber wenn unten das
309 Fundament fest ist, dann kann man was festes, also stabile Bauten bauen. Und ich finde, die
310 Demokratiebildung, das fehlt eigentlich. Wir haben ja nun Schüler, die aus der
311 Allgemeinbildung kommen. Vielleicht fehlt das da? Vielleicht fehlen da die Bestrebungen?
312 Wobei, die haben ja auch, wie heißt der das Fach bei denen, politischen Bildung oder so?
313 Oder Wissenschaften oder was auch immer, aber ich finde, das reicht wahrscheinlich nicht.
314 Ein weiteres Problem ist, wir haben Willkommensklassen. Diese Schüler kommen nun mal aus
315 dem Ausland und zum Teil auch aus Ländern, die nicht demokratisch geführt werden. Die
316 kennen den Begriff gar nicht. Also vielleicht den Begriff, aber die was dahinter steckt kennen
317 die nicht. Deshalb müssen die dann bei uns neu beschult werden in der Hinsicht und das fehlt
318 ja auch. Die haben ja keine politische Bildung in dem Sinne in den Klassen. Das ist, glaub ich,
319 ein Manko. Dann, das Thema Diskriminierung Antidiskriminierung, das klappt einfach nicht in
320 den Schulen, noch nicht. Und zwar sowohl unter den Schüler*innen, nicht als auch unter den
321 Lehrkräften nicht. Bei den Lehrkräften noch mehr, weil wir haben ja, wir sind ja eine alternde
322 Gesellschaft in Deutschland. Das ist ja bekannt. Und die Lehrkräfte, ich weiß jetzt nicht, was
323 der Durchschnitt ist, aber die sind auf jeden Fall mehr als fünf, vom Alter her mehr als 50 Jahre
324 die meisten. Und da ist das Gedankengut noch so ein bisschen alt und deshalb ist auch
325 ziemlich viel Nachholbedarf. Also Fortbildungen, die Lehrkräfte mal auf neuesten Stand
326 bringen. Wir haben das ja gemacht, als wir den Studientag gemacht haben. Wir haben
327 sensibilisiert und viele Sachen waren für einige total neu. Ich glaube die neue, die jetzige
328 Lehrerausbildung ist ein bisschen anders. Ich kenne sie leider nicht so genau, aber ich weiß,
329 dass die Module haben, wo die andere Lebenswirklichkeiten anschauen und so weiter, aber
330 die ältere Generation, die hat das alles nicht gehabt und wer sich da selber nicht
331 weiterentwickelt hat, der bleibt auf diesem Level hinten zurück und das fehlt hier auch. Es
332 werden keine regelmäßigen Fortbildungen, zumindest nicht verpflichtend, angeboten, dass die
333 Lehrkräfte sich fortbilden. Das ist auch ein Manko, wo ganz viel Nachholbedarf ist. Was ich
334 beobachte auch das hat auch damit zu tun, dass wir mittlerweile ganz viele Menschen haben
335 mit verschiedenen Hintergründen, also kulturelle Hintergründe, religiöse Hintergründe. Das
336 wird nicht genug berücksichtigt, also dass wir ganz viele verschiedene Religionen haben
337 beispielsweise. Ich weiß, dass jüdische Schüler*innen sich sehr viel verstecken, die das nicht
338 offenkundig sagen. Total falsch. Genauso wenn sich muslimische Schüler zum Teil
339 verstecken, zum Teil sehr frontal an die Sache rangehen, sehr dominant. Das ist auch falsch.
340 Das hat natürlich auch immer psychischen Hintergrund. Also auch in der Hinsicht, die
341 Lehrkräfte kennen das nicht. Das Schulsystem kennt diese Vielfalt nicht und ist nicht darauf
342 vorbereitet.

343 I: Ja das ist auch wahrscheinlich genau wie die alternde Lehrerschaft. Auch das Schulsystem
344 ist veraltet und nicht mit der Zeit gegangen.

345 Beratungsfachkraft: Ja, total. Absolut. Schulbücher gehen auch nicht mit der Zeit. Vokabular,
346 was heute überhaupt nicht mehr verwendet wird, sieht man in den Büchern. Das muss jetzt
347 auch nicht sein. Oder, also alles was damit zusammenhängt. Ich finde die die Gesellschaft
348 oder das Schulsystem berücksichtigt nicht diese Vielfalt genügend. Und wenn wir wenn die
349 Vielfalt in den Schulen angekommen wäre und noch ein anderes System, Schulsystem auch,
350 dann wäre das Zusammenleben in den Schulen viel einfacher. Dann würden sich viele Schüler
351 nicht ausgegrenzt fühlen, sich nicht verstanden fühlen und das Zusammenleben wäre besser
352 und durch das bessere Zusammenleben auch das Lernen. Wir haben ganz viele Abbrecher
353 hier. Wir haben ganz viele Schüler*innen die ohne Abschluss rausgehen, auch aus den

354 allgemeinbildenden Schulen. Ich glaube, wenn die Schüler*innen sich wohl fühlen, dann lernen
355 sie auch anders.

356 I: Natürlich ja, kennt man ja auch von sich selbst.

357 Beratungsfachkraft: Ja, wenn es einem seelisch gut geht, ist alles viel besser. War es das?
358 Also reicht das als Antwort?

359 I: Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Ich hab noch eine letzte Frage an Sie. Gibt es noch
360 irgendwelche anderen Aspekte im Bezug auf psychosoziale Beratung oder kultursensibel
361 Beratung, die Sie gerne ansprechen würden oder von mir aus auch darüber hinaus. Auch ganz
362 generell irgendwas, was wir noch nicht angesprochen haben, was Sie aber trotzdem gern noch
363 sagen würden, was Ihnen auf dem Herzen liegt.

364 Beratungsfachkraft: Naja, die Zeit, die ist im Wandel. Ich weiß ja nicht, wie die Schule in fünf
365 Jahren, in zehn Jahren aussehen wird. Also in fünf Jahren kann ich mir noch ein bisschen
366 vorstellen aber in zehn Jahren kann ich überhaupt nicht sagen. Wie es vor zehn Jahren war,
367 da habe ich ja die Entwicklung hab ich mitbekommen aber weiß ja nie was noch auf uns
368 zukommt. Aber man, also ich bin auch der Meinung, dass man diese kulturelle Vielfalt auf
369 jeden Fall in Schulen, in allen Schulen, berücksichtigen sollte. Wie auch immer, es gibt Leute,
370 die gerne Konzepte schreiben können. Die die sturen Strukturen in den Schulen ein bisschen
371 aufweichen, also damit Entscheidungsprozesse etwas leichter werden, darum geht es ja auch.
372 Wenn die Strukturen zu starr, zu unflexibel sind, dann dauern Entscheidungswege lange. Dass
373 man das ein bisschen aufbricht. Dass dieser Diversitätsaspekt mehr zum Vorschein kommt.
374 Dass sich die Leute auch trauen und dafür müssen wir auch Stellen schaffen. Also meine
375 Stelle ist eine inoffizielle Stelle, die unsere Schule geschaffen hat, aber das die
376 Senatsverwaltung hier in Berlin, ist dafür zuständig, dass sie sagen jede Schule hat eine
377 Beauftragte für Demokratiebildung. So. Es gibt ja, ich glaube, Beauftragte für Diversität ist
378 glaube ich Pflicht, das wird glaube ich auch finanziert. Aber eine Stelle für Demokratiebildung,
379 das finde ich viel wichtiger. Was heißt wichtiger, ich finde es sehr sehr wichtig, was ist im
380 Moment überhaupt nicht gibt. Das muss, das darf nicht in der Hand, der Entscheidung, des
381 Wohlwollens der Schulleitung liegen. Das sollte eigentlich vorgegeben werden und Demokratie
382 finde ich unheimlich wichtig. Also wirklich eine Stelle oder Beauftragte für alle Schulen oder
383 Beauftragte für Antidiskriminierung. Man kann es nennen, wie man will, aber so eine Stelle die
384 wirklich dafür zuständig ist und auch der die Freiheit geben, einiges in in die Wege zu leiten
385 oder anzustoßen. Und auch nicht als passive Stelle, die kann man auch mit Leben füllen. Auch
386 Entscheidungsmöglichkeiten geben, dass man auch was bewegen kann. Denn diese
387 Entscheidung hatten wir ja schon, die Entscheidungswege, das ist es läuft alles zu langsam.
388 Was man sonst noch anstoßen könnte an Schulen, also Beratungsmöglichkeiten finde ich
389 auch immer sehr wichtig in der Schule. Muss man gucken, wie man die Schüler, also wir haben
390 es auch nicht 100% geschafft, dass wir die Schüler*innen gut ansprechen oder gut binden
391 können. Es ist aber auch nicht, also so ein System, was wir hier haben, ist nicht an jeder
392 Schule. Das heißt die Schüler kennen das eigentlich gar nicht. Die wissen gar nicht, dass es
393 ein Beratungssystem gibt, wenn es aber an jeder Schule so was gäbe, dann wüssten sie es
394 und dann würden sie sagen, ah, wo ist denn hier das Beratungssystem? Und würden direkt
395 aktiv auf die Suche gehen. Bei uns ist das genau umgekehrt, wir gehen auf die Schüler und
396 stellen unser Beratungssystem vor. Kommt, macht, wir haben sowas, aber wenn die Schüler
397 das nicht kennen, haben die erst mal so Berührungsängste und sind dann auch nicht aktiv.
398 Das wäre schön, das es an jeder Schule wirklich Beratungsmöglichkeiten, für Schüler gibt. Es
399 ist ja bekannt, dass es ein Machtgefälle an der Schule gibt, Schüler unten, oben Lehrkräfte.

400 Und dieses Machtgefälle muss etwas füllen. Also ich glaube da ist das Beratungssystem
401 eigentlich gut aufgehoben, dass die sagen, okay, wir versuchen das mal ein bisschen
402 auszugleichen. Aber es gibt eben nicht an jeder Schule so ein organisiertes Beratungssystem.
403 Wenn Sie jetzt mal in Berlin bei den anderen Schulen, bei welcher Schulart auch immer
404 gucken, Sie finden kein richtiges System da. Hier ist was anderes etabliert als in einer anderen
405 Schule, die eine Schule ist mehr aktiv, die andere weniger aktiv. Dann gibt es ganz klassische
406 Schulen, die das überhaupt nicht kennen. Es muss einfach etabliert werden in den Schulen.
407 Dass die Schüler wissen, hier krieg ich Beratung, wenn ich Probleme habe, wenn ich in Not
408 bin, in welcher Hinsicht auch immer. Und alle Schulen, Privatschulen, betrieblich. Unsere
409 externen Kooperationspartner sind auch die Betriebe. Also das muss wirklich konzeptionell an
410 jeder Schule existieren. So, das sind jetzt alles unvorbereitete Antworten. Ich hoffe, das geht.

411 I: Genauso ist das ist das ja geplant. Das ist kein Problem.

412 Beratungsfachkraft: Okay, ja. Es gibt bestimmt viele Sachen, die ich vergessen habe, die
413 erwähnenswert wären. Aber mehr fällt mir im Moment nicht ein.

414 I: Dann würde ich jetzt erstmal die Aufnahme.

415 Beratungsfachkraft: Achso, eine Sache vielleicht noch. Die finde ich ganz ganz wichtig. Das
416 ist jetzt aus der Erfahrung aus der letzten Jahre. Die Wertschätzung der Schüler aufgrund ihrer
417 Kultur und ihrer Sprache. Die fehlt an jeder Schule. Ich bin ja auch hier aufgewachsen. Habe
418 das Schulsystem hinter mir. Also manche Sprachen sind ja schick. Englisch muss man
419 können. Das ist eine schicke Sprache. Wenn man Französisch kann, ist es noch schicker.
420 Aber alle anderen Sprachen finden nicht die Wertschätzung, die sie verdienen. Und in Sprache
421 ist ja auch ein Teil der Kultur und das fehlt total hier in diesen Schulen. Wenn hier arabisch
422 gesprochen wird, dann wird es total verpönt. Das zwingt die Schüler natürlich dazu, dass du,
423 dass sie gegen reagieren, logischerweise natürlich. Aber wenn die Wertschätzung fehlt, dann
424 ist das so, dann muss man eben mit den Konsequenzen leben. Das fehlt einfach an jeder
425 Schule. Jede Sprache wird hier unterdrückt und klein geredet und das finde ich nicht gut. Das
426 fördert auch nicht das Zusammenleben, dieses Integrieren. Integration von Schülern, wie soll
427 denn das gehen, wenn da die Sprachen verpönt werden, auseinanderdividiert werden, die
428 Kultur wird dann auseinanderdividiert und verpönt. Das geht einfach nicht. Toleranz muss auch
429 gegenseitig sein und man muss Toleranz erstmal geben. Bisschen Vorleistung, damit man
430 dann etwas zurück erwartet. Bei der Integration habe ich immer so den Eindruck, das ist immer
431 eine Einbahnstraße. Die einen müssen immer, die müssen, die müssen. Was machen die
432 anderen, was mache ich denn oder was machen die anderen, die diese Integration erwarten,
433 dass so als Gegenleistung und ich finde es soll nicht Gegenleistung sein, sondern der Größere,
434 der in der Hierarchie oben sitzt, der muss erstmal einen Schritt in Vorleistung gehen und
435 Vorschuss geben. Weil er die größere Macht hat, muss er sich kümmern. Er hat die
436 Verantwortung. Und auch ein bisschen mehr zu geben. Das wollte ich noch sagen.

437 I: Ja dann würde ich jetzt erstmal die Aufnahme anhalten.

438 Beratungsfachkraft: Okay, ich hoffe, es war hilfreich.

439 I: Auf jeden Fall.