

Christoph Freudenthaler

Beratung im Kontext der Schule

Summary: Ausgehend von den aktuellen Veränderungsprozessen in den Schulen und in der schulischen Alltagsrealität wird der Stellenwert professioneller Beratung im Kontext von Schule aufgewiesen. Dabei werden Eckpfeiler für deren Implementierung benannt und „Beratung“ als konstitutives Element einer zukunftsweisenden Lehrer/-innenbildung propagiert.

1. Schulrealitäten

Um den Stellenwert der Beratung in der Schullandschaft aufweisen zu können, werden zunächst die wichtigsten bildungspolitischen Reformvorhaben des österreichischen Schulwesens mit einigen wesentlichen Entwicklungen der Schulrealitäten in Berührung gebracht.

Transformationsprozess des Bildungswesens

Die Bildungslandschaft Österreichs ist in den letzten Jahren in Bewegung geraten: Neue Mittelschule, Bildungsstandards, Zentralmatura, „Modularisierung der Oberstufe“, Qualitätsmanagement, SQA, Erweiterung von ganztägigen Schulformen, Neues Dienstrecht, „Lehrerbildung neu“ sind nur Stichworte für einen grundlegenden Transformationsprozess im Bildungswesen. Bei all diesen Entwicklungen gilt es, die Bedingungen und die gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrer/-innenberuf in den Blick zu nehmen.

Lehrkräfte, aber auch Direktorinnen und Direktoren sehen sich angesichts der vielfältigen Veränderungsprozesse mit hohen Erwartungen an ihr pädagogisches und schulorganisatorisches Wirken konfrontiert: Wissensvermittlung, Konfliktlösungskompetenz, Voraussetzungen zu schaffen für das Erreichen der Bildungsstandards, Kreativität und Innovationsbereitschaft bei entsprechenden Schulentwicklungsprozessen. Dazu kommen mitunter „aggressives bis gelangweiltes“ Schüler/-innenverhalten, fordernde Eltern und eine Menge von administrativen und pädagogischen Zusatzaufgaben.

Diesen Anforderungen stehen die erlebbaren Schulrealitäten gegenüber: Einsparungen im Bildungsbereich, eine hohe Zahl von psychosomatischen Gesundheitsbelastungen, geringe öffentliche Wertschätzung der Lehrpersonen, aber auch eine fehlende Tradition von gemeinschaftlichen Reflexionsstrukturen.

Um dem Spannungsfeld zwischen den vielfältigen Herausforderungen der Veränderungsprozesse im Bereich der Schule und den erlebten Schulalltagsrealitäten der Lehrpersonen gerecht werden zu können, erweist sich das Feld der Beratung neben Ausbildung, Forschung, Fort- und Weiterbildung zunehmend als konstitutiver Teil zukunftsweisender Lehrer/-innenbildung.

Vor diesem Hintergrund soll nun die Bedeutung (externer) Beratung im Kontext von Schule aufgewiesen und theoretisch verortet werden. Dabei werden zunächst exemplarisch zwei für das Umfeld der Schule signifikante Aspekte in den Blick genommen: der Gesundheitszustand und das verbreitete Einzelkämpfertum unter den Lehrpersonen.

Psychosomatische Belastungen

Renommierte Studien zur Lehrer/-innengesundheit (vgl. Bauer 2004; Falkenberg 2005; Schaarschmidt 2005, 2009; Oberösterreichische Gebietskrankenkasse/Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter 2010; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2014) belegen bei schulischen Lehrkräften überdurchschnittlich hohe psychosomatische Gesundheitsstörungen, Erkrankungszahlen und Frühpensionierungen. Eine Vergleichsstudie, die von der Oberösterreichischen Gebietskrankenkasse und der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter herausgegeben wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrer/-innen im Vergleich zu den Allgemein Angestellten in Oberösterreich von deutlich höheren psychosozialen Belastungen betroffen sind (vgl. Oberösterreichische Gebietskrankenkasse/Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter 2010, S. 8 f). Insgesamt macht die auffallend hohe Zahl von Erschöpfungszuständen unter Lehrkräften deutlich, dass der Lehrberuf – entgegen oft gehörter öffentlicher Äußerungen – physisch wie psychisch als überaus anstrengend empfunden wird. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass der Lehrberuf zugleich ein hohes Maß an eigenverantwortlichen und sinnstiftenden Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen bietet, was auch eine große Ressource für die Gesundheit am Arbeitsplatz Schule darstellt.

Einzelkämpfertum

Die Eigenverantwortlichkeit für die Unterrichtsgestaltung wird von Lehrkräften sehr geschätzt und zählt zu den wesentlichen Faktoren der Berufszufriedenheit unter Lehrerinnen und Lehrern. Mit der Autonomie (im Unterricht) ist allerdings auch ein hohes Maß an Isolation verbunden. Lehrer/-innen sind bisher in ihrer Berufsbiographie vielfach als Einzelkämpfer/-innen sozialisiert. Christine Böckelmann spricht in diesem Zusammenhang von der „Nichteinmischungsnorm“ gegenüber Kolleginnen und Kollegen, die sie mit der „zellularen Struktur“ der Schule erklärt: „Hierzu gehört die Organisation von Unterricht in Klassenzimmern, der stark zergliederte Stundenplan, aber auch die Tatsache, dass die meisten Lehrpersonen ihre Arbeitsplätze für die außerunterrichtliche Tätigkeit zu Hause haben. Dies führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer den größten Teil ihrer Präsenzzeit in der Schule alleine mit den Schülerinnen und Schülern verbringen und sonst dort wenig anwesend sind.“ (Böckelmann 2002, S. 146f; vgl. auch Scala 2002, S. 119-157). Die Gestaltung des Unterrichts ist vornehmlich Sache der einzelnen Lehrperson; sie entzieht sich weitgehend institutionalisierten Kooperationsformen und gemeinschaftlicher Reflexion. Nach Dietmar Osinger präsentieren sich Schulen als „Zusammenschluss von Einzelunternehmerinnen und Einzelunternehmern“ als „Pädagogisches Shoppingcenter“ mit geringer inhaltlicher Regeldichte, weitreichenden Entscheidungsspielräumen und großer persönlicher Verantwortung der Lehrer/-innen sowie geringer externer Kontrolle“ (Osinger 2007, S. 107). So schätzenswert eine eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sein mag, so ist sie andererseits doch mit einem Defizit an geeigneten Kommunikations- und gemeinschaftlichen Reflexionsstrukturen verbunden. Bei all dem darf allerdings auch nicht übersehen werden, dass zum einen die „Einzelarbeit“ im Schulkontext durchwegs ihre Berechtigung hat und zu gutem Unterricht beitragen kann; zum anderen vollzieht sich im Schulbereich unter den Vorzeichen der gegenwärtigen Reformvorhaben (z.B. Neue Mittelschule, gemeinschaftliches Qualitätsmanagement) ein Veränderungsprozess, der zunehmend zu gelungenen Formen der Teamarbeit und der Kooperation unter Lehrerinnen und Lehrern führt.

2. Nachfrage nach Beratung

Die hier nur angedeuteten Aspekte der psychosozialen Belastungen der Lehrpersonen und der im schulischen Kontext noch immer weit verbreiteten Kultur des Einzelkämpfertums unterstreichen die Bedeutsamkeit von Beratungsangeboten im Kontext der Schule. Die Stärkung teamfördernder Strukturen unter Lehrerinnen und Lehrern, der Aufbau einer gemeinschaftlichen Reflexionskultur beruflicher Praxis sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen sind wesentlich, um den oben genannten bildungspolitischen Weichenstellungen und den gesellschaftlichen Herausforderungen der Schule gerecht werden zu können. Folgerichtig wird in einem Arbeitspapier des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur betont, dass sich angesichts der Innovationsprozesse an den Schulen die Nachfrage nach Beratung am Schulstandort in den kommenden Jahren verstärken werde. Die Pädagogischen Hochschulen stünden „vor der Herausforderung, einen Paradigmenwechsel in der Lehrer/-innen-Fort- und Weiterbildung zu vollziehen“ (BMUKK 2012, S.1). Demzufolge sind für nachhaltige Veränderungsprozesse im Schulwesen qualifizierte Beratungsangebote für Schulen und die darin agierenden Personen anzubieten.

Bevor auf wichtige Eckpfeiler für die Umsetzung des genannten Paradigmenwechsels eingegangen wird, bedarf es einer Definition und einer Klärung dessen, was unter Beratung im Kontext der Schule zu verstehen ist.

3. Beratung: eine Begriffsbestimmung

Den vielfältigen Beratungsangeboten im Kontext der Schule (Einzelberatung, Supervision für Lehrpersonen und Führungskräfte, Mediation, Schulentwicklungs- und Teamentwicklungsbegleitung, Gesundheitsförderung, Visions- und Qualitätsentwicklung für Schulen...) liegt ein lösungsorientiertes systemisches Beratungsverständnis zugrunde, demzufolge die Lösung vom Klienten und nicht von einer außen stehenden Beraterin bzw. einem außenstehenden Berater zu entwickeln ist. Diese Sichtweise nimmt die uneingeschränkte Subjektivität der Klienten wahr. Interventionen verstehen sich als Unterstützung, um „auf gleicher Augenhöhe“ für die in der Person bzw. in der Organisation angelegte beste Lösung hinzuwirken. Christine Böckelmann entwickelte eine fundierte theoretische Verankerung des Beratungshandelns im Umfeld der Schule. Allgemein wird von Böckelmann Beratung in psychosozialen Tätigkeitsfeldern definiert „als ein zielgerichteter, situations- und lösungsorientierter Prozess, der sich an den Ressourcen der Klientinnen und Klienten ausrichtet und darauf abzielt, eine Situation zu ändern, eine Problemlage zu beseitigen, eine Neuorientierung zu ermöglichen und die Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerung und Problemlösungsfähigkeit zu verbessern“ (Böckelmann 2002, S. 23). Im Umfeld der Schule ist Beratung als berufsbezogene Beratung zu verstehen, die sich von anderen Beratungsformen, etwa der psychotherapeutischen Beratung, bei der Krankheit und pathologische Probleme im Vordergrund stehen, unterscheidet. Nach Karl Mäder, dem Leiter des Zentrums für Beratung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, werden in berufsbezogenen Beratungen „Berufspersonen in einem formalisierten, interaktiven, dialogisch kommunikativen Prozess bei der Bewältigung des Berufsalltags, in der Entwicklung der eigenen Berufsidentität, im Verständnis von institutionellen Zusammenhängen sowie in der fachlichen, sozialen, und persönlichen Kompetenz handlungsrelevant unterstützt“ (Mäder 2008, S. 212). Diese Definition ist dahingehend zu erweitern, dass sich Beratungsprozesse sowohl auf Personen als auch auf Organisationen (Schulen, Schulerhalter, Teams) und die darin wirksamen Personen beziehen. In diesem Sinne kann Beratung ganz wesentlich zur Ent-

wicklung der Personen (Lehrpersonen) und der Organisation (Schulentwicklung) beitragen (vgl. COHEP, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2009, S. 4).

4. Eckpfeiler der Implementierung professioneller Beratung

Vor dem Hintergrund des skizzierten Beratungsverständnisses für Beratungssettings in der Schullandschaft seien nun die Eckpfeiler benannt, die für die Umsetzung des oben erwähnten Paradigmenwechsels in Richtung einer professionellen Implementierung von Beratung im Kontext der Schule maßgeblich sind.

Verwobenheit von Person und Organisation

Organisation und Person sind nicht zu trennen, eine gute Schulentwicklung bedarf starker, selbstreflexiver Persönlichkeiten. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Verflechtung von personen- und organisationsgebundener Beratung in der Praxis als höchst tragfähig. Probleme einzelner Lehrer/-innen sind zum einen mit der Persönlichkeitsstruktur der betreffenden Person verwoben, sie haben aber stets auch eine systemgebundene Seite, die im Beratungsprozess nicht ausgeblendet werden kann. Der Fokus auf Person und Organisation, auf die Problemstellungen der/des Einzelnen und auf das Gesamtsystem Schule und deren Organisationsstruktur ist die Basis für einen systemischen Beratungsansatz. So wichtig Beratungsangebote für einzelne Lehrpersonen oder Direktorinnen und Direktoren in besonders schwierigen Berufssituationen sind, so wichtig ist es auch, die Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen. Problemsituationen im Kontext der Schule lassen sich nicht individualisieren, sie sind nicht zu trennen von den institutionellen Bedingungen des Systems Schule und den damit verbundenen Arbeitsbedingungen. In dem von einer Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeiteten EPIK-Konzept ist die „Verschränkung“ der Systemebene mit der subjektiven Ebene die Voraussetzung für eine Professionalisierung des gesamten Schulwesens. Ausdrücklich wird von der „personal mastery“ gesprochen und dazu ausgeführt: „Persönliche Meisterschaft umfasst neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, den Umgang mit sich selbst. Dazu gehört, die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden“ (Schratz et al. 2007, S. 135). In der Literatur über die Lehrer/-innenbildung wird diesem Aspekt der Persönlichkeitsbildung eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Eine professionelle Erfüllung der Aufgaben des Lehrberufs erfordert eine entsprechende Berufsidentität und geht einher mit kontinuierlicher Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung.

Beratung im Schulkontext versteht sich vor diesem Hintergrund zum einen als Instrumentarium der Entwicklung der Lehrpersonen, sie versteht sich aber zugleich auch als Instrumentarium der Entwicklung der Organisation bzw. der Schulentwicklung. In vielen Beratungsgesprächen wird dieser Zusammenhang evident: Interventionen auf der Ebene individuellen Verhaltens haben Auswirkungen auf den Unterricht und auf das Gesamtsystem der Schule; zugleich haben Veränderungen im System Schule Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit und auf die Motivation der einzelnen Lehrpersonen. Denkt man an die oben angesprochenen vielfältigen Herausforderungen des Schulwesens, so ist die systematische Implementierung organisations- und personenbezogener Beratung im Kontext der Schule nahe liegend und zukunftsweisend, um den Veränderungsprozessen in der Schule in professioneller Weise gerecht werden zu können.

Reflexionskultur in Schulen

Im Umfeld der Schule werden Beratungsangebote wie etwa Supervision und Coaching bisweilen immer noch als „Hilfsangebot für Schwächelnde“ gesehen, also für diejenigen, die in ihrem Schulalltag nicht mehr zurecht kommen, die Probleme etwa mit dem Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler, mit Eltern oder Vorgesetzten haben, oder gar unter Erschöpfung und Burnout leiden. In diesem defizitorientierten Verständnis von Beratung zielen Beratungsangebote in erster Linie auf individuelle Unterstützung in schwierigen Berufssituationen. Mit Blick auf die Supervision im Umfeld der Schule bringt Klaus Scala diesen Sachverhalt auf den Punkt, wenn er schreibt: „Supervision ist auf eine unseelige Weise mit der Erfahrung von Defizit und Versagen verknüpft. Daraus erwachsen Widerstände sowohl bei den Klienten als auch bei den Leitungskräften“ (Scala, 2002b, S. 216; vgl. auch: Scala 2002a, S. 156f; Böckelmann 2002, S. 158). Die Reflexion belastender Berufssituationen ist natürlich ein wesentlicher Teil von Beratung im Umfeld der Schule; Beratung will sich darin aber nicht erschöpfen, sondern versteht sich als wichtiger Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufes und insbesondere auch der Leitungstätigkeit an Schulen. Die Inanspruchnahme von Beratung auf den unterschiedlichsten Feldern des Schullebens ist somit kein Zeichen von Schwäche, sondern sollte ein Instrumentarium der Qualitätssicherung guten Unterrichtes und professioneller Schulleitung sein (vgl. Schratz et al. 2007, S. 131). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang Beratungsangebote für Führungskräfte im Schulbereich. Gerade in Veränderungsprozessen kommt dem Leitungsstil der Führungskräfte eine besondere Bedeutung zu: ein wertschätzendes, kooperatives Leitungsverständnis (vgl. Doppler 2009) trägt wesentlich zu guten zwischenmenschlichen Beziehungen im Lehrkörper bei, es ist auch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass guter Unterricht gelingen kann und dass Schulentwicklungsprozesse von den Lehrerinnen und Lehrern tatsächlich mitgetragen werden können. Andererseits lässt sich in vielen Beratungsgesprächen feststellen, dass ein autoritärer und von Misstrauen geprägter Führungsstil zu Resignation, „innerer Kündigung“, aber auch Erschöpfung und Krankheit unter Lehrkräften führen kann. Coachinggruppen für Direktorinnen und Direktoren, in denen das Führungsverhalten unter gleichgestellten Kolleginnen und Kollegen reflektiert werden kann, sind zwar im schulischen Führungsalltag noch eher unbekannt, sie werden aber von denen, die sie beanspruchen, als höchst effizientes Mittel zur Professionalisierung des Leitungsverhaltens gesehen. Eine Studie zur Evaluierung von Coachinggruppen für Direktorinnen und Direktoren am Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (vgl. Seyfried/Birgmayr 2011) kommt zu dem Ergebnis, dass 92,8% der befragten Direktorinnen und Direktoren durch das Coachingangebot eine Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen für ihren Berufsalltag erfuhren, 71,4 % positive Effekte für ihre persönliche Entwicklung sahen und 89,3% positive Auswirkungen für die professionelle Entwicklung ihrer Führungsaufgabe aus dem Coachingprozess ableiteten.

In anderen Berufsfeldern, etwa in Sozialberufen, im medizinischen Bereich oder etwa auch in privatwirtschaftlichen Unternehmungen versteht sich berufsbezogene Beratung längst als ein unverzichtbarer Beitrag zu einer professionellen Reflexionskultur und trägt damit wesentlich zur Qualitätssicherung beruflicher Tätigkeit bei.

Teambewusstsein und Kooperation

Eine weitere wesentliche Zielsetzung des Konzepts von Beratung im Schulkontext liegt in der Unterstützung von teambildenden Maßnahmen, um dem oben aufgewiesenen Einzelkämpfertum entgegenzuwirken. Diese Zielsetzung entspricht auch den Anforderungen, die mit den aktuellen Reformvorhaben im Schulwesen gestellt werden, wo Teamarbeit und

Kooperation in besonderer Weise angestrebt werden, Einschlägige wissenschaftliche Studien (vgl. Schratz et al. 2007; Terhart/Klieme 2005; Schaarschmidt 2005; Bauer 2004) belegen, dass die Berufszufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen durch ein gutes soziales Klima im Lehrkörper, durch kooperative Arbeitsformen, durch Teamarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule, durch gemeinschaftliche Organisationsabläufe gefördert werden kann und maßgeblich zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule beiträgt. Die besten Schülerleistungen sind an jenen Schulen zu erwarten und auch empirisch festzustellen, in denen unter der Kollegenschaft eine hohe Kooperationsbereitschaft vorliegt (vgl. Schratz et al. 2007, S. 156f).

Beratung im Kontext der Schule bezieht sich auf diesen bedeutsamen Aspekt der Kollegialität auf den unterschiedlichsten Ebenen des Schullebens. Durch eine „Institutionalisierung“ gemeinschaftsfördernder Angebote kann zu mehr Gemeinschaftlichkeit im Schulalltag und damit zu mehr Qualität in der gesamten Schulentwicklung beigetragen werden.

5. Beratung im Kontext Pädagogischer Hochschulen

Die notwendige Implementierung von Beratung im Kontext der Schule erfordert auch in der Lehrer/-innenbildung neue strukturelle und inhaltliche Weichenstellungen. Angesichts der Bemühungen um eine Neuorientierung der Lehrer/-innenbildung ist Beratung neben der Ausbildung, der Forschung, der Fort- und Weiterbildung als ein eigenständiger, konstitutiver Teil zukunftsweisender Lehrer/-innenbildung zu konzipieren.

Eigenständigkeit

Beratung im schulischen Kontext hat mit einem eigenständigen spezifischen Aufgabenbereich an den Pädagogischen Hochschulen einen guten Ort. Sie ist eingebunden in die gesamte Lehrer/-innenbildung und hat zugleich eine strukturelle Unabhängigkeit gegenüber dem Lehrbetrieb, den Schulen, aber auch gegenüber der Schulaufsicht und anderen schulrelevanten Institutionen. Beratung ist außerhalb des Systems und ist zugleich mit dem System vertraut, sie steht außerhalb der Schule und verfügt doch über ein hohes Maß an Feldkompetenz und schulischer Vernetzung. Beratung als konstitutiver Bereich Pädagogischer Hochschulen kann vom Forschungsauftrag Pädagogischer Hochschulen profitieren und findet an den Hochschulen wissenschaftliche Instrumentarien zur Evaluierung ihrer Tätigkeit. Zugleich können die Erkenntnisse der Beratungstätigkeit über das Schulgeschehen in anonymisierter Form in die Diskussion um die Gestaltungserfordernisse des Schulwesens eingebracht werden: sei es gegenüber der Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung, aber auch gegenüber der Schulaufsicht, den Personalvertretungen bis zu den politischen Entscheidungsträgern über die Ausrichtung des Schulwesens. Im Positionspapier der Rektorinnen und Rektoren der Schweizer Hochschulen wird der vorzügliche Ort der Beratung an Pädagogischen Hochschulen treffend zusammengefasst: „Pädagogische Hochschulen sind prädestiniert dafür im Schulfeld Beratungsleistungen zu erbringen, verfügen diese Institutionen doch über ein breites spezifisches Know-how zu aktuellen Bildungsfragen und Bildungsprojekten, gute Verbindungen zu den Bildungsverwaltungen sowie zu den Berufsverbänden der Lehrpersonen, die Vernetzung zu Forschung und Entwicklung, Lehre in Aus- und Weiterbildung und zu anderen Dienstleistungen sowie über aktuelles Wissen zu Fragen des Lernens und Lehrens. Gleichzeitig besteht eine strukturelle Distanz zu den lokalen Schulen und Schulgemeinden, welche für Beratungsleistungen äußerst wichtig ist. Keine andere Institution im Bildungsbereich verfügt über eine so potente Ausgangslage für Beratungsleistungen gegenüber Lehrpersonen, Schulen und Schulgemeinden“ (COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2007, S. 9).

Verhältnisbestimmung von Beratung und Fort- und Weiterbildung

Mit der Implementierung eigener Beratungseinrichtungen an den Pädagogischen Hochschulen, wie sie in der Schweiz, aber auch an verschiedenen Standorten in Österreich vollzogen bzw. gegenwärtig konzipiert werden, ist eine deutliche Akzentuierung in Richtung personen- und organisationsgebundener Beratung verbunden. Vor diesem Hintergrund gilt es insbesondere das Verhältnis von Beratung und Fort- und Weiterbildung zu bestimmen.

Wenngleich oder gerade weil die Grenzen zwischen Fort- und Weiterbildung einerseits und Beratung andererseits fließend sind, ist die Klärung der unterschiedlichen Aufgabenfelder von zentraler Bedeutung, damit ein gutes Miteinander von Fort- und Weiterbildung und Beratung innerhalb der Hochschule gewährleistet werden kann. In der Fort- und Weiterbildung geht es eher um themenbezogenes Lernen, also um die Umsetzung vorgegebener Konzepte und Inhalte bzw. auch um zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen, die durch bestimmte Curricula in entsprechenden Lehrgängen vermittelt werden. Fort- und Weiterbildung orientieren sich also an der Umsetzung übergeordneter Inhalte und Programme, sie orientieren sich somit auch und besonders an den von der Politik vorgegebenen Eckpfeilern der Schulentwicklung wie etwa der Einführung Neuer Mittelschulen, der Umsetzung von Bildungsstandards oder der flächendeckenden Einführung kompetenzorientierten Unterrichtes.

In der Beratung hingegen stehen weder Inhalte noch fertige Konzepte im Mittelpunkt, sondern es geht um anlassbezogenes Lernen, das stärker im System des Kunden verankert ist. Beratung orientiert sich am Bedarf des einzelnen Lehrers und der einzelnen Lehrerin bzw. am Bedarf einer Schule oder mehrerer Schulen.

Auch die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz bringen die unterschiedlichen Aufgabenfelder von Beratung und Fort- und Weiterbildung zum Ausdruck. Sie insistieren darauf, dass Beratungsangebote auch andere organisatorische Strukturen benötigen als die Angebote der Fort- und Weiterbildung: „Weiterbildungsleistungen bzw. generell Lehrleistungen benötigen eine andere Betriebslogik, als individuelle Dienstleistungen bzw. Beratungen. Während es bei Leistungen im Lehrbereich um die Gestaltung von Curricula geht und dann um die Aufarbeitung und Bereitstellung von in gewissem Maße im Voraus festgelegten Inhalten, gibt es bei Beratungsleistungen keine Experten, welche die Themen und Inhalte definieren würden. Lehrleistungen werden bis zu einem gewissen Grad ‚vorgefertigt‘ und ausgeschrieben, Beratungsleistungen werden entsprechend den Bedürfnissen der Ratsuchenden erst im Moment der Leistungserbringung gestaltet. Die Unterschiede führen zu verschiedenen organisationalen Aufbau- und Ablaufstrukturen und zu einer unterschiedlichen Gestaltung des Arbeitsalltags“ (COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2007, S. 12). Fort- und Weiterbildung und Beratung haben demzufolge zwar unterschiedliche Ansätze und Aufträge der Lehrer/-innenbildung wahrzunehmen, sie ergänzen sich aber in hervorragender Weise und bleiben aufeinander bezogen.

Bildungspolitische Notwendigkeit

Bei all den Veränderungsprozessen der Schullandschaft erweisen sich in der konkreten Praxis externe und auf die Bedürfnisse des jeweiligen Standorts zugeschnittene Beratungsangebote als höchst hilfreich (vgl. Simbrunner/Steininger 2014). Beratung im Kontext der Schule kann allerdings nur dann wirksam werden, wenn sie im Bewusstsein der Lehrpersonen, der Direktorinnen und Direktoren, der Schulaufsicht, der tertiären Bildungsinstitutionen und der politischen Entscheidungsträger/-innen als bildungspolitische Notwen-

digkeit und als ein konstitutiver Teil zukunftsweisender Lehrer/-innenbildung erkannt und entsprechend gefördert wird.

LITERATUR

- Bauer, J. (2004). Die Freiburger Schulstudie. *Schulverwaltung BW* 13, 12, S.259-264.
- Böckelmann, C. (2002). *Beratung – Supervision – Supervision im Schulfeld. Eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck: Studienverlag.
- BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *EBIS, Entwicklungsberatung in Schulen. Eine Initiative des BMUKK in Kooperation mit den PH*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien: BMUKK.
- COHEP – Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007). *Beratungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen*. Verfügbar unter: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2007/2007_Bericht_Beratung_de.pdf [4.11.2014,2014]
- Doppler K. (2009). Über Helden und Weise. Von heldenhafter Führung im System zu weiser Führung am System. *Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management* 2/2009, S 4-13.
- Falkenberg, B. (2005). Kohärenzempfinden. Sense of Coherence nach Aaron Antonovsky. *LehrerInnen aus Mitgliedschulen des österreichischen Netzwerkes „Gesundheitsfördernde Schulen“ (Masterarbeit)*. Verfügbar unter: http://www.interuni.net/static/download/publication/masterthesen/T_Falkenberg_www.pdf [22.9.2014]
- Oberösterreichische Gebietskrankenkasse, Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2010). *Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer*. Broschüre. Linz: A
- Osinger, D. (2007). *Schulentwicklung braucht Beratung*. In *Schulheft 127* Innsbruck: Studienverlag, S. 103-119.
- Mäder, K. (2008). Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), S. 211-217.
- Terhart, E./Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 163-166.
- Scala K. (2002a). *Supervision in der Schule*. In K. Scala & R. Grossmann, *Supervision in Organisationen*, (2. Aufl., S. 119-146). Weinheim: Juventa.
- Scala K. (2002b). *Implementierung*. In Scala K. & Grossmann R., *Supervision in Organisationen*, (2. Aufl., S. 215-226). Weinheim: Juventa.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2009). *Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick*. In Kliebisch U. W./Meloefski R. (Hrsg.). *LehrerGesundheit. Anregungen für die Praxis* (S. 1-6). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2007). *Domänen von Lehrer/innen/professionalität, Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung*. In Kraller C./Schratz M. (Hrsg.). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln, Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Münster: Waxmann.
- Seyfried, C./Birgmayr, R. (2011). *Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen, Bericht und Evaluierung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Simbrunner, C./Steininger E. (2014). *Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen einige Mauern, andere setzen Segel (aus China). Wissensmanagement und Implementierung von Innovation am Beispiel von Schulentwicklung auf Anfrage*. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Münster: Waxmann.

ZUM AUTOR

Dr. Christoph FREUDENTHALER, Studium der Theologie an den Universitäten Innsbruck und Münster (Nordrhein Westfalen), Doktoratsstudium zu den sozialetischen Implikationen der Datenhighways an der Universität Dortmund. Von 1996 bis 2010 leitend in der Fortbildungsarbeit des Religionspädagogischen Institutes und der Pädagogischen Hochschule (PH) der Diözese Linz, seit 2010 maßgeblich beteiligt an der Konzeption, am Aufbau und der Leitung des Beratungszentrums der PH der Diözese Linz.