



Beratung als konstitutiver Teil der Lehrer/-innenbildung

Christoph Freudenthaler

0. Einleitung

Seit dem Jahre 2010 gibt es an der der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen. Mit dem Aufbau eines bedarfsorientierten Beratungsangebotes für einzelne Pädagogen/-innen, für Teams, für den gesamten Lehrkörper bzw. für Leiter/-innen von Schulen sollte ergänzend zu den traditionellen angebotsorientierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (Seminare, Lehrgänge) u.a. eine Infrastruktur zur Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen, zum Aufbau von Team- und Gruppensupervisionen, für Einzel- und Gruppencoachings für Direktoren/-innen sowie für die Begleitung von schulischen Konfliktsituationen geschaffen werden.

In den nun folgenden Ausführungen soll vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Beratungszentrums die Bedeutung von Beratung im Kontext von Schule und Unterricht aufgewiesen und theoretisch verortet werden.

Um die gesellschaftlichen Koordinaten abzustecken, innerhalb derer sich Beratung im Kontext von Unterricht und Schule bewegt, werden zunächst die bildungspolitischen Weichenstellungen und die damit verbundenen Herausforderungen des gegenwärtigen Transformationsprozesses des österreichischen Schulwesens aufgeschlüsselt und mit der tatsächlichen Schulrealität in Verbindung gebracht.

Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert der „Beratung“ im Kontext von Schule und Unterricht angesichts dieses Transformationsprozesses beizumessen ist. Dabei werden Voraussetzungen benannt, die entsprechend der konzeptiven Grundlagen des Beratungszentrums für die Implementierung von Beratung im Umfeld der Schule zu beachten sind. In

einem weiteren Schritt wird der Stellenwert von Beratung im Kontext Pädagogischer Hochschulen erläutert und der Frage nachgegangen, warum Beratung neben der Ausbildung, der Forschung, der Fort- und Weiterbildung als konstitutiver Teil einer zukunftsweisenden Lehrer/-innenbildung konzipiert werden sollte.

1. Zur Realität der Schule

Um den Stellenwert der Beratung in der Schullandschaft aufweisen zu können, werden in einem ersten Schritt die wichtigsten bildungspolitischen Reformvorhaben des österreichischen Schulwesens aufgeschlüsselt und mit einigen wesentlichen Entwicklungen der Schulrealität in Berührung gebracht.

Transformationsprozess des österreichischen Schulwesens

Die Bildungslandschaft Österreichs ist in den letzten Jahren in Bewegung geraten: Ein Blick auf die umfassenden Reformbemühungen des österreichischen Schulwesens zeigt, dass sich die österreichische Schule in einem grundlegenden Transformationsprozess befindet, der mit neuen Herausforderungen für die Lehrer/-innenbildung verbunden ist. Folgende Stichworte und Kurzbeschreibungen sind ein Indiz für die gravierenden Veränderungsprozesse im österreichischen Schulwesen:

- die Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie;
- die Diskussion um die gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen;
- die schrittweise Umwandlung der Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen bis zum Jahre 2017 und die damit verbundene Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung;
- die Erweiterung von ganztägigen Schulformen und ganztägigen Betreuungsangeboten;
- die Implementierung von Bildungsstandards und damit verbunden die Durchführung von entsprechenden Tests, die im Mai 2012 erstmals an allen vierten Klassen in Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Gymnasien durchgeführt wurden;
- die Einführung der teilstandardisierten kompetenzorientierten Zentralmatura, die nun flächendeckend ab den Schuljahr 2014/2015 in den AHS und ab 2015/2016 an den BMHS umgesetzt werden soll;

- die „Modularisierung der Oberstufe“, beginnend im Schuljahr 2013/14 an allen AHS-, BHS- und BMHS-Oberstufen und die damit einhergehende weitgehende Abschaffung des „Sitzenbleibens“;
- die Bemühungen um ein entsprechendes Qualitätsmanagement an österreichischen Schulen durch verpflichtende Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung (SQA);
- das Recht der Direktoren/-innen zur Mitsprache bei der Auswahl ihrer Lehrer/-innen, das im Land Oberösterreich bereits im Frühjahr 2012 gesetzlich verankert wurde;
- die Diskussion um die Vereinheitlichung der Lehrer/-innenausbildung, die unter der Überschrift „Lehrerinnenbildung neu“ geführt wird;
- und nicht zuletzt das aktuelle Ringen um ein neues Dienstrecht für Lehrer/-innen, bei dem unter anderem eine Erweiterung der Unterrichtszeit der Lehrer/-innen diskutiert wird.

Bei all diesen Entwicklungen gilt es, die Bedingungen und die gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrer/-innenberuf in den Blick zu nehmen. Angesichts der oben aufgelisteten Reformvorhaben sehen sich Lehrer/-innen, aber auch Direktoren/-innen mit hohen Erwartungen an ihr pädagogisches und schulorganisatorisches Wirken konfrontiert: Wissensvermittlung, Konfliktlösungskompetenz, Förderung der Sozialkompetenz der Schüler/-innen, Individualisierung, Erreichen der Bildungsstandards, Engagement außerhalb des Unterrichtsgeschehens, Kreativität und Innovationsbereitschaft bei entsprechenden Schulentwicklungsprozessen stellen auch ganz neue Herausforderungen an die Lehrer/-innenbildung. Die Erweiterung der unterschiedlichen Felder der Lehrer/-innenbildung, also der Lehre, der Forschung und der Fort- und Weiterbildung mit dem Feld der Beratung kann dazu beitragen, dem Spannungsfeld von Reformbemühungen einerseits und erlebter Schulalltagsrealität der Lehrpersonen andererseits in besonderer Weise Rechnung zu tragen und damit den vielfältigen Herausforderungen des oben genannten Transformationsprozesses der Schule gerecht zu werden.

Den hohen Anforderungen an die Lehrer/-innen und Direktoren/-innen im Zusammenhang mit den Reformbemühungen um eine Neuorientierung des österreichischen Schulwesens steht die real erlebte Arbeitssituation der Lehrer/-innen gegenüber: um diese zu beschreiben, seien exemplarisch nur zwei Aspekte beleuchtet, nämlich der Gesundheitszustand der Lehrer/-innen und das verbreitete Einzelkämpfertum unter den Lehrpersonen; diese beiden Aspekte scheinen mir vor dem Hintergrund meiner beraterischen Tätigkeit im Umfeld der Schule als besonders signifikant.

Gesundheit am Arbeitsplatz Schule

Renommierte Studien zur Lehrer/-innengesundheit (Vgl. Schaarschmidt & Fischer 2003; Schaarschmidt 2005, 2009; Bauer 2004; Falkenberg 2005; Oberösterreichische Gebietskrankenkasse, Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter 2010) 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 (Oberösterreichische Gebietskrankenkasse et al. 2010, S. 8 f.) kommt zu dem Ergebnis, dass (AHS) Lehrer/innen im Vergleich zu den allgemeinen Angestellten in Oberösterreich von deutlich höheren psychosozialen Belastungen betroffen sind. Die folgende Abbildung gibt die Ergebnisse dieser Studie wieder.

Somatische und psychosomatische Befindlichkeit

■ LehrerInnen ■ OÖ Ang.

leiden häufig oder gelegentlich unter...

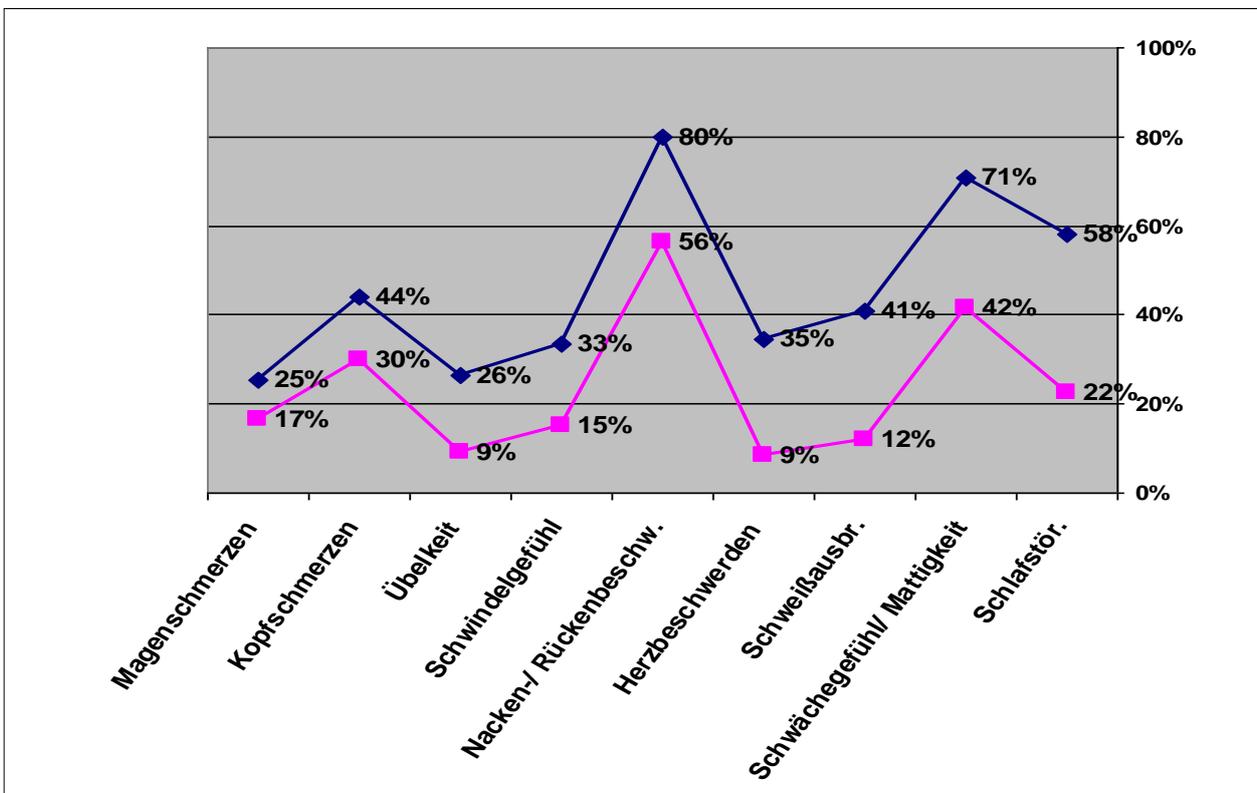


Abbildung 1, erstellt von Christian Scharinger im Rahmen eines Gesundheitsförderungsprojektes des Beratungszentrums an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (2011)

Nach der Potsdamer Lehrerstudie von Uwe Schaarschmidt (2005) sind 60% aller Lehrer/-innen gesundheitlich gefährdet. Joachim Bauer (2004) weist in diesem Zusammenhang in seiner „Freiburger Schulstudie“ auf den Zusammenhang hoher beruflicher Verausgabungsbereitschaft und einer damit einhergehenden hohen Burnoutrate unter Lehrer/-innen hin. Insgesamt macht die auffallend hohe Zahl von Erschöpfungszuständen unter Lehrer/-innen deutlich, dass der Lehrer/-innenberuf - 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, worin auch eine große Ressource für die Gesundheit am Arbeitsplatz Schule verbunden sein kann.

Einzelkämpfertum

Die Eigenverantwortlichkeit für die Unterrichtsgestaltung wird von den Lehrer/-innen sehr geschätzt und zählt zu den wesentlichen Faktoren der Berufszufriedenheit unter Lehrer/-innen. 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. Die Aussage einer Pflichtschullehrerin gibt die Situation des Einzelkämpfertums unter Lehrer/-innen treffend wieder:

„Wir können nicht einmal jahrgangsübergreifend reden und zusammenarbeiten. Was weiß ich schon von den anderen? Jede Kollegin arbeitet alleine vor sich hin, wir sind alle Einzelkämpferinnen. Es wäre höchst notwendig, dass wir an einem gemeinsamen Thema arbeiten.“ (Leimstättner 2010, S. 5)

Christine Böckelmann (2002) 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. In den meisten Schulen ist das Klassenzimmer zudem ´unverletzlich´. Lehrpersonen würden kaum je in den Klassenraum eines Kollegen eindringen oder ungefragt inhaltliche oder methodische Hinweise geben. Die räumliche Isolation durch je eigene Klassenzimmer übermittelt zudem die Botschaft, dass man seine Probleme als Lehrerin oder Lehrer allein zu lösen hat. Dies stärkt das Einzelkämpfertum zusätzlich.“ (Böckelmann 2002, S. 146f; vgl. auch Scala 2002, S. 119-157)

Die Gestaltung des Unterrichts ist also vornehmlich Sache der einzelnen Lehrperson; sie entzieht sich weitgehend institutionalisierten Kooperationsformen und gemeinschaftlicher Reflexion. Nach Dietmar Osinger (2007, S. 107) präsentieren sich Schulen als „Zusammenschluss von EinzelunternehmerInnen` als `Pädagogisches Shoppingcenter` mit geringer inhaltlicher Regeldichte, weitreichenden Entscheidungsspielräumen und großer persönlicher Verantwortung der LehrerInnen sowie geringer externer Kontrolle.“ So schätzenswert eine eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts aus der Sicht der Lehrer/-innen sein mag, so ist sie andererseits doch mit einem hohen Maß an Isolation und Einsamkeit und 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 seine Berechtigung hat und zu gutem Unterricht beitragen kann; zum anderen gibt es im Schulbereich gerade auch unter den Vorzeichen der gegenwärtigen Reformvorhaben auch sehr gelungene Formen der Teamarbeit und der Kooperation unter Lehrer/-innen.

Die hier nur exemplarisch wiedergegebenen Aspekte der psychosozialen Belastungen der Lehrpersonen und der im schulischen Kontext weit verbreiteten Kultur des Einzelkämpfertums, unterstreichen die Bedeutsamkeit von Beratungsangeboten im Kontext von Unterricht und Schule. Die Stärkung teamfördernder Strukturen unter Lehrer/-innen, 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. Vor diesem Hintergrund gilt es nun den Anforderungen der Beratung im Kontext von Schule und Unterricht näher nachzugehen.

2. Beratung im Kontext von Unterricht und Schule

In einem Arbeitspapier des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a) wird betont, dass sich angesichts der oben aufgelisteten Innovationsprozesse an österreichischen 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“: Die zentral für alle Lehrer/-innen angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen traditionellen Zuschnitts sollen durch „anlassbezogene Beratung und Begleitung von Schulen/Teams“ entsprechend erweitert oder sogar abgelöst werden; wörtlich heißt es: „Hinzu kommt, dass sich allmählich die Erkenntnis durchzusetzen beginnt, dass punktuelle Lehrer/-innen-Fortbildung traditionellen Zuschnitts nur in sehr begrenztem Umfang in der Lage ist, langfristig die gewünschte Wir-

kung zu erzeugen. So können z.B. Sachinformationen zu gut eingrenzba- ren Themen sehr wohl über Veranstaltungen an PHs vermittelt werden, geht es aber um nachhaltige Veränderung, braucht es gemeinsame Entwicklungsarbeit vor Ort. Dafür fehlt an vielen Schulen noch das entsprechende Know-How – und damit kommt wieder die Notwendigkeit von qualifizierter Beratung und Begleitung von Führungspersonen, Steuergruppen, Teams, Kollegien, Schüler/innen, Eltern ins Spiel.“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a, S. 1; vgl. auch 2012b).

Vor diesem Hintergrund strebt das Ministerium. eine enge Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen an, um den Schulen gute Beratungsangebote für die entsprechenden Schulentwicklungsprogramme zur Verfügung zu stellen.

Der hier angesprochene Paradigmenwechsel, demzufolge für nachhaltige Veränderungsprozesse im österreichischen Schulwesen qualifizierte Beratungsangebote für Schulen und den darin agierenden Personen anzubieten sind, kann nur zugestimmt werden. Die Gründung des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz basiert auf den hier angesprochenen Paradigmenwechsel und ist seit seiner Gründung konzeptionell darauf ausgerichtet. (Vgl. Freudenthaler, Prieler, Reese, Seyfried, Steininger, Zellinger 2009). Ähnlich wie in dem bereits 2006 gegründeten Beratungszentrum „Freiraum“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg oder dem 2002 gegründeten Department Beratung und Schulentwicklung, dem heutigen Zentrum für Beratung, an der Pädagogischen Hochschule Zürich zeigen die ersten Erfahrungen des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, dass diesbezüglich tatsächlich ein großer Bedarf unter Lehrer/-innen, Direktoren/-innen, Schulen, ja sogar unter ganzen Schulbezirken vorhanden ist.

Bevor wichtige Eckpfeiler für die Umsetzung des oben genannten Paradigmenwechsels benannt werden, bedarf es jedoch vorerst einer Definition und einer Klärung dessen, was unter Beratung im Kontext der Schule zu verstehen ist.

Beratung: Begriffsbestimmung

Mit der Auflistung einiger Definitionsvorschläge soll deutlich werden, von welchem Beratungsverständnis im Kontext der Schule auszugehen ist. Dabei geht es um ein lösungsorientiertes systemisches Beratungsverständnis, demzufolge die Lösung vom Klienten und nicht von einer außen stehenden Berater/-in 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 angelegte beste Lösung hinzuwirken.

Christine Böckelmann (2002) entwickelte eine fundierte theoretische Verankerung des Beratungshandelns im Umfeld der Schule. Allgemein wird von Böckelmann (2002, S. 23) 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. Weitere Ziele der Beratung sind, die Kompetenzen der Klienten zu erweitern bzw. sie zu einem Lernprozess anzuregen, die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf die eigene Problemlage und Situation zu verbessern, sowie mit der Intervention auch präventiv zu wirken. Beratung findet in einer kooperativen, vertrauensvollen und stützenden Beziehung statt und wird von einem fachlich und methodisch geschulten und kompetenten Berater durchgeführt, welcher sich durch hohe soziale Kompetenz und Kooperationsbereitschaft auszeichnet. Beratung kann stattfinden, wenn die Klientin oder der Klient ebenfalls kooperationsbereit ist und die Beratung freiwillig und motiviert in Anspruch nimmt.“

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 den darin wirksamen Personen beziehen. In diesem Sinne kann Beratung ganz wesentlich zur Entwicklung der Personen (Lehrpersonen) und der Entwicklung der Organisation (Schulentwicklung) beitragen. (Vgl. COHEP, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2009, S. 4)

Eckpfeiler der Implementierung professioneller Beratung

Nach der definitorischen Annäherung an ein adäquates Beratungsverständnis für Beratungssettings in der Schullandschaft seien im Folgenden wichtige Eckpfeiler benannt, die für die Umsetzung des oben genannten 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, selbst-reflexiver Persönlichkeiten. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Verflechtung von personen- und organisationsgebundener Beratung, wie sie in der konzeptionellen Ausrichtung des Beratungszentrums grundgelegt ist, 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 Direktoren/-innen 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 diesem Sinne ist dem von einer Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeiteten EPIK-Konzept zuzustimmen, wenn es heißt, dass es notwendig sei, „nicht bloß in individueller Selbstreflexion zu verharren, sondern auf Systemebene und damit als Berufsstand zur Selbstthematisierung befähigt zu sein“ (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka, Seel 2007, S. 125). Dem EPIK-Konzept zufolge 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 wichtige Bedeutung beigemessen. Eine professionelle Erfüllung der Aufgaben des Lehrberufs erfordert eine entsprechende Berufsidentität und geht einher mit kontinuierlicher Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerichtig war bereits in der Phase der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen in einem Konzept, das von einer internen Arbeitsgruppe des damaligen Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr entwickelt wurde, zu lesen: „Das Unterrichten ist weit mehr als die Vermittlung von Wissen. Das Berufsfeld der Lehrer wird immer komplexer. Neben fachlichem Grundwissen und praktischen pädagogischen Können müssen bestimmte Fähigkeiten wie zwischenmenschliche Interaktionen, Kommunikationsfähigkeit (Berufskompetenzen) ausgebildet, gefördert und verstärkt werden. Parallel mit

der wissenschaftlichen und pädagogisch/praktischen Ausbildung soll somit eine Entwicklung der Persönlichkeit stattfinden.“ (Gruber & Hackl 2006, S. 4)

Beratung im Schulkontext versteht sich vor diesem Hintergrund zum einen als Instrumentarium der Entwicklung der Lehrpersonen,; sie kann die selbstreflexive Kraft der in der Schule handelnden Personen fördern und zu einer Stärkung der Persönlichkeit führen; sie versteht sich aber zugleich auch als ein 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 geradezu zukunftsweisend, um der Transformation des österreichischen Schulwesens, wie sie gegenwärtig im Gange ist, in professioneller Weise gerecht werden zu können. Eine im Sinne der WHO gesunde Persönlichkeit ermöglicht Lehrer/-innen im komplexen Handlungsfeld Schule zu bestehen, den Unterricht für Schüler/-innen erfolgreich zu gestalten und die schulischen Reformbemühungen nachhaltig und professionell umsetzen zu können. (Vgl. Büttner 2004)

Entwicklung einer Reflexionskultur an 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 „schwierigen“ Schüler/-innen, Eltern oder Vorgesetzten haben, oder gar unter Erschöpfung und Burnout zu leiden haben. In diesem defizitorientierten Verständnis von Beratung zielen Beratungsangebote in erster Linie auf individuelle Unterstützung in schwierigen Berufssituationen; diese Beratungsangebote werden dann allerdings auch nicht mit der Qualitätssicherung einer guten Schulentwicklung in Verbindung gebracht. Mit Blick auf die Supervision im Umfeld der Schule bringt Klaus Scala (2002b, S. 216) diesen Sachverhalt auf den Punkt, wenn er schreibt: „Supervision ist auf eine unselige Weise mit der Erfahrung von Defizit und Versagen verknüpft. Daraus erwachsen Widerstände sowohl bei den Klienten als auch bei den Führungskräften. Sie haben das Gefühl, sich dem Risiko eines Imageverlustes auszusetzen, wenn sie Supervision in Anspruch nehmen. Vielen ist es daher lieber, mit ihrer Arbeitssituation selbst fertig zu werden und auf supervisorische Unterstützung zu verzichten. Supervision wird lediglich für die Bewältigung besonders schwerer Arbeitsanforderungen gerufen, weil man sich von ihr Entlastung erwartet. Sie gilt als ein Instrument, das Personal psychisch aufzupäppeln und fit für die schwierige und belastende Arbeit zu machen. Sicher-

lich ist damit eine wichtige Dimension von Supervision benannt, doch wird in dieser einseitigen Sichtweise Supervision mit unangenehmen Berufssituationen assoziiert.“ (Vgl. auch: Scala 2002a, S. 156f; Bröckelmann 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 und damit ein selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit der Lehrer/-innen und insbesondere des Leitungspersonals an Schulen sein. 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.

In dem von Michael Schratz et al. (2007, S. 131) verfassten Beitrag zu dem vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeiteten EPIK-Konzept heißt es dazu: „Bei aller Heterogenität der Begriffsbestimmung findet sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nahezu durchgehend die Argumentation, dass Professionalität und Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit in Zusammenhang zu bringen seien. ... Die Professionalität des Lehrer/-innenberufs lässt sich nicht zuletzt daran messen, wie es Lehrer/-inne/-n gelingt, ihre Arbeit vor sich selbst, gegenüber Kolleg/-innen und Schüler/-innen, deren Eltern und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-)kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, und der Austausch im beruflichen Diskurs bilden – gemeinsam mit den anderen Dimensionen – den Kern pädagogischer Professionalität.“ Folgerichtig wird in dem Beitrag eine Institutionalisierung von reflexiven, kommunikativen Räumen gefordert, um die Entwicklung einer Reflexionskultur an Schulen zu ermöglichen, die für die Professionalisierung des Lehrberufes unumgänglich ist. (Vgl. auch Bastian & Helsper 2000, S. 184).

Teambewusstsein und Kooperation

Eine weitere wesentliche konzeptionelle Zielsetzung 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 österreichischen Schulwesen gestellt werden, wo Teamarbeit und Kooperation in besonderer Weise angestrebt werden.

Einschlägige wissenschaftliche Studien (Schratz et al. 2007; Terhart & Klieme 2005; Schaar-schmidt 2005; Bauer 2004) belegen, dass die Berufszufriedenheit der Kollegen/-innen durch ein gutes soziales Klima im Lehrkörper, durch kooperative Arbeitsformen, durch Teamarbeit auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule, durch Formen kollegialer Unterstützung, durch gemeinschaftliche Organisationsabläufe gefördert werden kann und maßgeblich zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule beiträgt. Im EPIK-Konzept des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird die Kollegialität und die mit ihr verbundene Produktivität von Kooperation als eine der wesentlichen Domänen der Professionalität von Lehrer/-innen herausgearbeitet: In dem Beitrag von Michael Schratz et al. (2007, S. 156f) wird hervorgehoben, dass insbesondere in *den* Schulen die besten Schülerleistungen zu erwarten und auch empirisch festzustellen sind, in denen unter der Kollegenschaft eine hohe Kooperationsbereitschaft vorliegt. Mit Blick auf den weitreichenden Transformationsprozess im österreichischen Schulwesen heißt es in diesem Beitrag: „Die beschriebene Form der *Kollegialität* gibt es im Lehrerberuf immer wieder – spontan und informell. Als selbstverständliche, professionelle Einrichtung gilt es allerdings vielerorts noch solche Formen des *Dialogs* zu verankern – und zwar im individuellen Bewusstsein der Lehrer/innen wie auch im Professionsbewusstsein überhaupt. Die neuen Anforderungen (z.B. Öffnung der Schule) aber auch die neuen Organisationsformen in der Schule (Schulentwicklung) lassen diese Form von Kollegialität zur bedeutsamen Frage der „Berufszufriedenheit“ werden. Während traditionell Isolation und Einzelkämpfertum aufgrund der Strukturen noch möglich waren – und durch diese zum Teil sogar noch befördert wurden – lassen die sich beständig wandelnden Anforderungen an die ‘neue Schule’ solche ‘Alleingänge’ unproduktiv werden. Kollegialität ist damit für einige Kolleg/inn/en nicht mehr nur eine zwar vom guten Ton geforderte, aber nicht unbedingt geförderte und gelebte Tugend, sondern teilweise eine Frage des (beruflichen) Überlebens. Solche Kollegialität erfordert eine neue Form der ‘Vergemeinschaftung’ im Kollegium.“ (Schratz et al. 2007, S. 132)

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

Führungskultur reflektieren und entwickeln

Dem Leitungsstil des/der Direktor/-in kommt eine besondere Bedeutung zu: ein wertschätzendes, kooperatives Leitungsverständnis trägt wesentlich zu guten zwischenmenschlichen Beziehungen im Lehrkörper bei, es ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass guter Unterricht gelingen kann

und dass Schulentwicklungsprozesse von den Lehrer/-innen auch 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. Die Unterstützung von Schulleiter/-innen ist daher ein besonderer Schwerpunkt des Beratungszentrums, um der „Einsamkeit“ der Schulleiter/-innen entgegenzuwirken. Hilfestellungen durch Einzelberatungen, Seminarangebote zu spezifischen Führungsfragen, Coachinggruppen für Direktoren/-innen, bei dem das Führungsverhalten unter gleichgestellten Kollegen/-innen reflektiert werden kann, sind Angebote, die von Direktoren/-innen zahlreich wahrgenommen werden, obwohl sie den Teilnehmer/-innen im bisherigen schulischen Führungsalltag weitgehend unbekannt waren.

In einer Studie des Forschungsinstitutes der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Seyfried & Birgmayer 2011) zur Evaluierung der Coachinggruppen für Direktoren/-innen im Studienjahr 2010/2011, die über das Beratungszentrum organisiert wurden, wird der Frage nachgegangen, wie weit Coaching zur Entwicklung der Persönlichkeit, zur Professionalisierung des Leitungsverhaltens und zu mehr sozialer Kompetenz der befragten Direktoren/-innen beigetragen hat: Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass 92,8% der befragten Direktoren/-innen durch das Coachingangebot eine Steigerung ihrer sozialer 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. Auf die in der Studie offene Fragestellung nach dem „Nutzwert für die Schule durch die Teilnahme am Coaching Angebot“ wurden u.a. folgende Antworten notiert:

„ ... das Reflektieren über das eigene Tun und Verhalten in der Schule mit dem Coach erweitert den eigenen Horizont ...durch Gespräche im Kreis von Direktorinnen wird der Blick auf Probleme geschärft ... Besprechungen geben Mut, konkrete Schritte zu setzen ... weiß nun, wie ich mit Lehrern umgehen kann, soll und darf ... AHA Erlebnisse ermöglichen eine eigene Problemlösungsstrategie ... ich fühle mich sicherer ... man kann sich von zuviel Emotionen lösen und geht sachlicher die Problemlösungen an ...“ (Seyfried et al. 2011, S.31)

Die notwendige Implementierung von Beratung im Kontext von Unterricht und Schule erfordert auch von der Lehrer/-innenbildung neue strukturelle und inhaltliche Weichenstellungen. Im Folgenden soll daher dem Stellenwert von Beratung im Kontext Pädagogischer Hochschulen nachgegangen und erörtert werden, warum es angesichts der Bemühungen um eine Neuorientierung der Lehrer/-innenbildung zukunftsweisend sein könnte, Beratung neben der Ausbildung, der Forschung, der Fort- und Weiterbildung als konstitutiven Teil einer zukunftsweisenden Lehrer/-innenbildung zu konzipieren.

3. Beratung im Kontext Pädagogischer Hochschulen

Die nun folgenden Ausführungen gehen der Frage nach, wie sich Beratung im Kontext der Hochschulen positionieren kann und warum es sinnvoll ist, Beratungsangebote für Lehrer/-innen und Schulen strukturell in den Pädagogischen Hochschulen zu verankern.

Spätestens seit der Zusammenführung der bis dahin getrennten Institutionen der Ausbildung (Pädagogische und Religionspädagogische Akademien) und der Fort- und Weiterbildung (Pädagogische und Religionspädagogische Institute) zu Pädagogischen Hochschulen im Jahre 2007 wurde die Lehrer/-innenbildung unter der Perspektive eines Professionalisierungskontinuums konzipiert. Lehrerbildung wird dabei als ein berufsbiographischer Prozess verstanden, der sich auf die gesamte Studien- und auf die Berufszeit bezieht. (Vgl. Terhart 2000, 2001; Altrichter, Breinbauer, Härtel, Kohler-Spiegel, Korecky, Persy, Weissengruber, Wieser 2002; Gruber et al. 2003; Haider, Eder, Specht, Spiel 2003; Freudenthaler 2004). In der Zwischenzeit hat sich die wissenschaftliche Diskussion dahingehend vertieft, dass – wie in Kapitel zwei bereits beschrieben – von einem Paradigmenwechsel in der Fort- und Weiterbildung die Rede ist.

Dieser bezieht sich zum einen darauf, dass die Fort- und Weiterbildung zunehmend auch als ein Instrument der Personal- und Schulentwicklung eingefordert wird und somit von einer ausschließlich individuumsbezogenen zu einer stärker systembezogenen Ausrichtung zu konzipieren ist. Die Auswahl von Lehrerfort- und -weiterbildungsangeboten liegt dann nicht mehr nur im Ermessen des einzelnen Lehrers und der einzelnen Lehrerin, sondern wird verstärkt als ein Instrument verstanden, dessen sich die einzelnen Schulen zur Realisierung ihrer Entwicklungsziele bedienen. Entsprechend den Ausführungen im bereits zitierten Arbeitspapier des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erfordert dieser Perspektivenwechsel zusätzliche Beratungsangebote für Schulen und den darin agierenden Personen. In diesem Sinne sieht das Ministerium „als seine Aufgabe, in enger Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen und anderen kompetenten Partner/-innen im Schulsystem, Schularten übergreifend die Grundlagen dafür zu schaffen, dass eine ausreichend große Anzahl von gut qualifizierten Entwicklungsberater/innen für österreichische Schulen zur Verfügung steht. Nur wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, werden grundlegende Neuerungen im österreichischen Schulsystem ihre Wirkung entfalten“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012a, S.2).

Mit dem hier angesprochenen Paradigmenwechsel erweitert sich somit das Leistungsspektrum Pädagogischer Hochschulen: Neben Ausbildung, Forschung, der klassischen Fort- und Weiterbildung ist das Feld der Beratung als konstitutiver Teil in die Hochschulstruktur einzubeziehen. Dabei gilt das oben angesprochene Professionalisierungskontinuum der Lehrer/-innenbildung insbe-

sondere auch für das Feld der Beratung: Will Beratung im Sinne institutionalisierter Reflexion beruflicher Praxis und im Sinne der Unterstützung von Teamentwicklung im schulischen Kontext als konstitutiver Bestandteil der gesamten Lehrerinnenbildung verstanden werden, so hat Beratung in der Ausbildung zu beginnen und sich sodann auf das gesamte Berufsleben der Lehrpersonen zu erstrecken. Die bewusste Implementierung von Beratungsangeboten an Pädagogischen Hochschulen, die zu einer professionellen Reflexionskultur und zu gemeinschaftlichem Handeln im Umfeld der Schule anleitet, bezieht sich dann nicht nur auf das Lehrpersonal der Schulen, sondern auch auf die Studierenden und die Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen. (Vgl. COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2007)

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. Die ersten Erfahrungen des Beratungszentrums an der Privaten Pädagogischen Hochschule zeigen, dass die Aufgabenfelder dieser beiden Bereiche in enger Verbindung stehen, zumal Aufgabenfelder der Beratung, etwa die Bereitstellung von Supervisionsangeboten oder die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen bisher von der Fort- und Weiterbildung wahrgenommen wurden. Das Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz nahm seinen Ursprung im Fort- und Weiterbildungsinstitut und hat sich dann in autonomer Weise weiterentwickelt. Dieses Wechselspiel von enger Kooperation einerseits und der struktureller Unabhängigkeit der Beratungsleistungen von den Leistungen der Fort- und Weiterbildung andererseits erfordert eine Klärung der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche. In dem Grundsatzpapier der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2007, S.11f) heißt es dazu: „Beratungsleistungen benötigen eine strukturelle Unabhängigkeit von Angeboten, die qualifizierend wirken, weil sie nicht nur bei entwicklungsorientierten Themen, sondern auch bei Problemstellungen und Konflikten eingesetzt werden, bei denen Schweigepflicht und Vertraulichkeit zentral sind. Dies ist bei der strukturellen Positionierung der Beratungsleistungen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen zu berücksichtigen. ... Ein wesentliches Element der Vertrauensbildung ist die Sichtbarkeit struktureller Unabhängigkeit von Angeboten, welche potentiell qualifizierend wirken. Innerhalb der Pädagogischen Hochschule ist vor diesem Hintergrund zu prüfen, wie strukturell ein von der Weiterbildung unabhängiger

Auftritt von Beratungsleistungen ermöglicht wird, ohne jedoch die Zusammenarbeit zwischen Beratung und Weiterbildung als sich ergänzende Angebotsformen zu gefährden.“

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.

Vor diesem Hintergrund entstand an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz die folgende Skizze (Abbildung 2), die in Kooperation von Fort- und Weiterbildung und Beratung entstanden ist und die die Verhältnisbestimmung der verschiedenen Aufgabenbereiche der Fort- und Weiterbildung und der Beratung zum Ausdruck bringt:

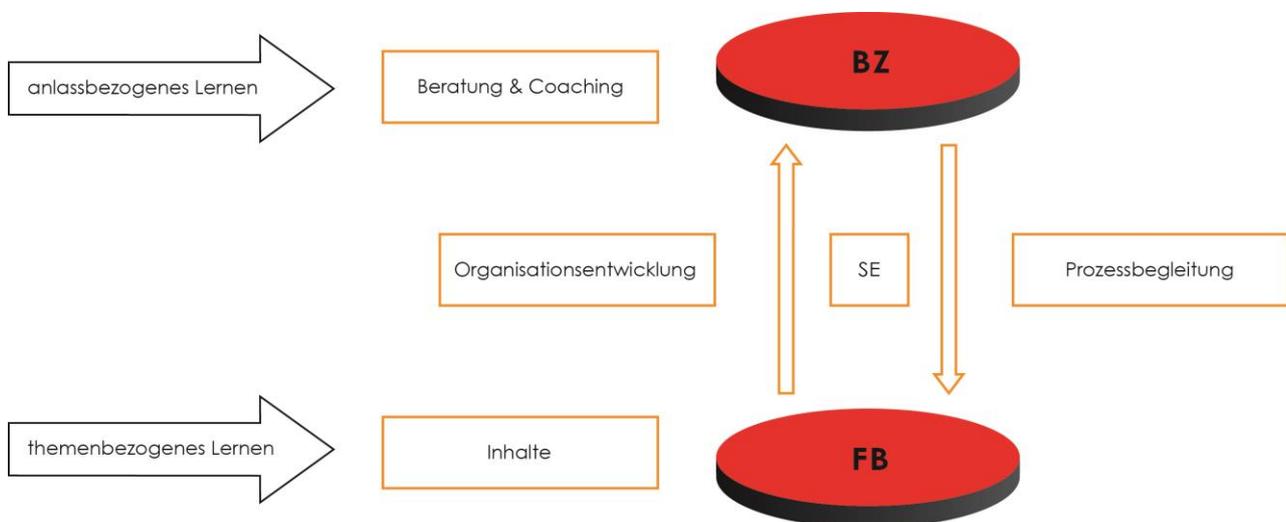


Abbildung 2, erstellt im Beratungszentrum in Kooperation mit dem Institut für Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Wenngleich Fort- und Weiterbildung und Beratung in guter Verbindung stehen, geht es in der Fort- und Weiterbildung 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 orientiert sich also an der Umsetzung übergeordneter Inhalte und Programme, sie orientiert 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. Vor diesem Hintergrund weiß sich das Beratungszentrum in seiner konzeptiven Ausrichtung einem systemischen Verständnis von Beratung verpflichtet, bei dem es um die Unterstützung bei der eigenverantwortlichen Lösung der vielfältigen Herausforderungen der Schulen und nicht um eine (Fach-)beratung, im Sinne der Vermittlung etwa vorgegebener Reformvorhaben geht. In diesem Sinne wurde das Beratungszentrum - wie oben bereits ausgeführt - von Einzelpersonen aber auch von unterschiedlichsten Schulen angefragt, entsprechende Schulentwicklungsprozesse beraterisch zu begleiten, angefangen von Zukunftswerkstätten für den Schulstandort, über Teamentwicklungs- und Mediationsprozessen über die Begleitung von Gesundheitsförderungsprozessen bis zur Begleitung von Fusionsprozessen zweier oder mehrerer Schulen, die im Zuge von „Reformmaßnahmen“ (bzw. Einsparungserfordernissen) zusammengelegt werden mit all den damit verbundenen systemischen Herausforderungen.

Auch die Rektoren/-innen 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)

Das hier angesprochene systemische Beratungsverständnis führt einerseits dazu, dass Fort- und Weiterbildung und Beratung zwar unterschiedliche Ansätze und Aufträge der Lehrer/-innenbildung wahrzunehmen haben, dass sie sich aber in hervorragender Weise ergänzen und aufeinander bezogen bleiben. Einerseits kann Fort- und Weiterbildung beraterische Kompetenz „anzapfen“: So kann sie z.B. bei einem Schulentwicklungsprozess zur Umwandlung der Hauptschulen in neue Mittelschulen auf das Supervisionsangebot des Beratungszentrums zurückgreifen, um z.B. die Lerndesigner der neuen Mittelschulen mit einem Reflexionsangebot entsprechen zu unterstützen; andererseits kann die Beratung die Ressourcen der Fort- und Weiterbildung nutzen und weitergeben, wenn sich bei einer beraterischen Begleitung sowohl von einzelnen Leh-

rer/-innen und Direktoren/-innen als auch von ganzen Schulen ein entsprechender Fortbildungsbedarf herauskristallisiert.

Um das „Neue“ ins System Schule nachhaltig einbringen zu können, bedarf es beider Bereiche: zum einen geht es um innovative neue Inhalte, die der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion und den angestrebten pädagogischen Reformvorhaben Rechnung tragen, zum anderen geht es aber auch um eine bedarfsorientierte Unterstützung von Persönlichkeiten und Organisationen, damit diese Veränderungsprozesse auch nachhaltig wirksam werden können.

Pädagogische Hochschulen als Ort der Beratung

In dem oben dargelegten Verständnis hat die Beratung mit einem eigenständigen spezifischen Aufgabenbereich an den Pädagogischen Hochschulen einen vorzüglichen 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, sie findet an den Hochschulen wissenschaftliche Instrumentarien zur Evaluierung ihrer Tätigkeit und kann zugleich die Erkenntnisse der Beratungstätigkeit über das Schulgeschehen, in anonymisierter Form in die Diskussion um die Gestaltungserfordernisse des Schulwesens einbringen: 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.

Beratung im Hochschulkontext erfordert eine qualifizierte Ausbildung der Berater/-innen im Sinne der Standards und der Vorgaben der Berufsverbände. Zusätzlich können innerhalb der Hochschulen reichhaltige Angebote zur zusätzlichen Qualifizierung von Berater/-innen in Anspruch genommen werden. (An der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz finden z.B. Lehrgänge zur Ausbildung von Supervisoren/-innen, zur Ausbildung von Schulentwicklungsberater/-innen oder auch zur Ausbildung von Schulenentwicklungsbegleiter/-innen nach dem pädagogischen Konzept „Neue Autorität“ von Haim Omer statt.)

Im Positionspapier der Rektoren/-innen 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 Bil-

dungsprojekten, 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 Bildungsbe- reich verfügt über eine so potente Ausgangslage für Beratungsleistungen gegenüber Lehrperso- nen, Schulen und Schulgemeinden.“ (COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren 2007, S. 9)

Die folgende Skizze (Abbildung 3) gibt die hier angesprochene Positionierung der Beratung im Umfeld der Schullandschaft idealtypisch wieder. Sie deutet auf die Eigenständigkeit innerhalb der Hochschule, im Verhältnis zu den Schulen und zu den anderen bildungsrelevanten Einrich- tungen und zeigt zugleich die Verbundenheit sowohl mit den Instituten der Hochschule (Ausbil- dung, Schulpraxis, Fort- und Weiterbildung, Forschung), als auch mit den Schulen und den auf die Schulen einwirkenden Institutionen (von der Schulaufsicht bis zur Schulpsychologie).

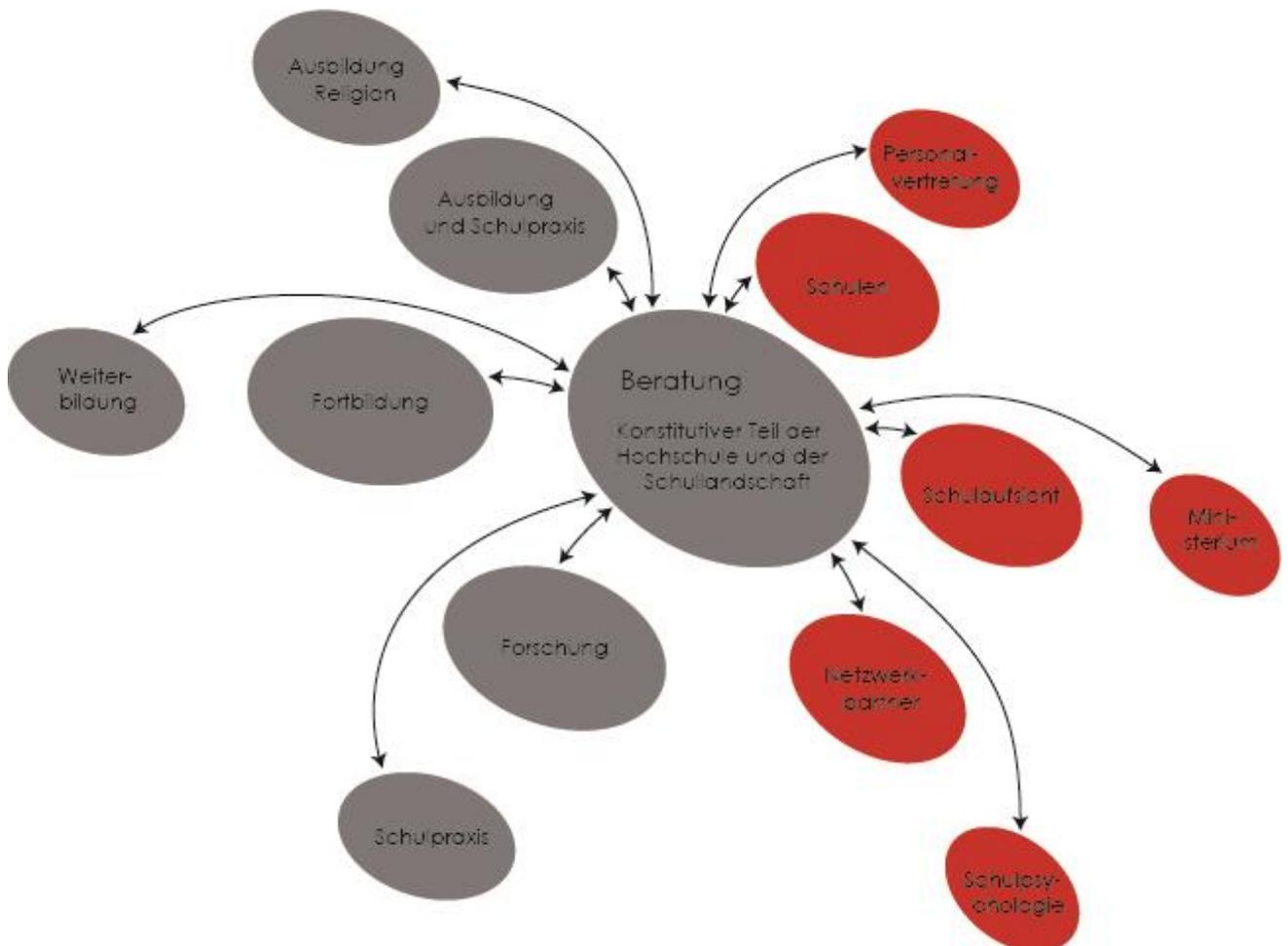


Abbildung 3, erstellt von David Freudenthaler (2012)

Die ersten Erfahrungen des Beratungszentrums an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz bestätigen diese Positionierung, sie weisen aber auch darauf hin, dass es noch eines weiten Weges bedarf, damit der Wert von personen- und organisationsgebundener Beratung für die zukünftige Schulentwicklung auf den verschiedenen Ebenen der Schuladministration erkannt wird und die Angebote auch entsprechend finanziert werden können. Die Entwicklung des Beratungszentrums kann diesbezüglich auf positive Erfahrungen zurückgreifen: die klare Positionierung des Rektorates der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Rückhalt, den das Beratungszentrum an der Pädagogischen Hochschule insgesamt erfahren darf, die Unterstützung des Landes Oberösterreich und des Bundes sowie die finanziellen Eigenbeteiligungen von Schulen und Lehrpersonen ermöglichen die Existenz des Beratungszentrums. Gemeinsam mit anderen Beratungseinrichtungen an Österreichs Pädagogischen Hochschulen, mit den Schulberatungsangeboten der Fort- und Weiterbildungsinstitute, mit den Beratungsangeboten der Schulpsychologie oder etwa auch der Betreuungslehrer/-innen weisen Beratungseinrichtungen im Kontext der Schule einen innovativen Weg in der österreichischen Schullandschaft.

Mit den obigen Ausführungen sollte deutlich werden, dass Beratung im Kontext der Schule eine zentrale Rolle im Professionskontinuum der Lehrer/-innenbildung hat und letztlich zu einer Professionalisierung des Unterrichts führt. Beratung im Kontext der Schule kann allerdings nur dann wirksam werden, wenn sie im Bewusstsein der Lehrer/-innen, der Direktoren/-innen, der Schulaufsicht, der tertiären Bildungsinstitutionen und der politischen Entscheidungsträger/-innen als bildungspolitische Notwendigkeit und als ein zukunftsweisendes Instrument professionellen Unterrichts erkannt und entsprechend gefördert wird.

Literatur

- Altrichter, H., Breinbauer, I. M., Härtel, P., Kohler-Spiegel, H., Korecky, P., Persy, E., Weissengruber, W., Wieser, I. (2002). Auf dem Weg zur Hochschule für Pädagogische Berufe. Materialien und Dokumente aus der Tätigkeit der Evaluierungs- und Planungskommission – PEK.
[http://www.stvg.com/pekpub.nsf/0/3db58830849879bbc1256d7f0045a4e0/\\$FILE/Materialien%20PEK%20Juni%202002.pdf](http://www.stvg.com/pekpub.nsf/0/3db58830849879bbc1256d7f0045a4e0/$FILE/Materialien%20PEK%20Juni%202002.pdf)
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, S. & C. Schelle (Hrsg.), Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (S. 167-192). Opladen: Leske + Budrich.
- 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.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). EBIS, Entwicklungsberatung in Schulen. Eine Initiative des BMUKK in Kooperation mit den PH. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien: BMUKK.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). EBIS-Kompetenzprofil. Erster Bewerbungsauftrag zur Eintragung in die EBIS-Liste.
http://work.sqa.at/pluginfile.php/368/mod_page/content/25/20120625_EBIS_Kompetenzprofil_1st_CALL.pdf
- Burow, O. A. (2011), Positive Pädagogik. Sieben Wege zur Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.
- Büttner, U. (2004), Langes Lehren. Gesundheit am Arbeitsplatz Schule: Arbeitgeber in der Pflicht. Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft, (7-8), S. 12-14.
http://www.gew.de/Binaries/Binary23903/ew_070804.pdf
- COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007). Beratungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen.
http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2007/2007_Bericht_Beratung_de.pdf (24.7.2012)
- COHEP – Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2009). Empfehlungen zu den Beratungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen.
http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2009/2009_Empf_Beratungsleistungen_de.pdf (24.7.2012)
- Falkenberg, B. (2005) Kohärenzempfinden. Sense of Coherence nach Aaron Antonovsky. LehrerInnen aus Mitgliedschulen des österreichischen Netzwerkes „Gesundheitsfördernde Schulen“ (Masterarbeit). Online unter: http://www.inter-uni.net/static/download/publication/masterthesen/T_Falkenberg_www.pdf (23.7.2012)
- Freudenthaler, C. (2004), Quo Vadis. Der Beitrag des RPT's der Diözese Linz in der zukünftigen Hochschulentwicklung. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz.
- Freudenthaler, C., Prieler, G., Reese, E., Seyfried, C., Steininger, E., Zellinger, M. (2009), Konzept für ein Beratungszentrum. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Gruber, H. & Hackl, D. (2006). Pädagogische Hochschule - eine neue Lehrerbildung für Österreichs Pflichtschulen. Heilpädagogik (2), S. 1-6.
- Haider G., Eder F., Specht W. & Spiel C. (2004), Das Reformkonzept der Zukunftskommission, Zukunft:schule, Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 22, S. 3-5.
- Leimstättner, B. (2010). Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Graz.
- Oberösterreichische Gebietskrankenkasse, Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2010), Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. Broschüre. Linz: Autor.
- Osinger, D. (2007). Schulentwicklung braucht Beratung. In Schulheft 127 Innsbruck: Studienverlag, S. 103-119.
- Mäder, K. (2006). Beratung und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, (5-6), S. 525-533.

- Mäder, K. (2008), Anmerkungen zur Positionierung von Beratung im Schulfeld. Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (2), S.211-217.
- Mäder, K. (2011), Beratung wagen – neue Wege gehen, Nutzen und Wirkung der Beratung, Festrede zur Eröffnung des Beratungszentrums für Lehrer/-innen und Schulen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, unveröffentlichtes Manuskript; Linz, 31.3.2011
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2007). Ziel- und Leistungsplan. Linz: Autor.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zeitschrift für Pädagogik (2), 163-166.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001), Lehrerberuf und Lehrerbildung, Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Basel: Beltz.
- 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 K. Scala & R. Grossmann, 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 U. W. Kliebisch, & R. Meloefski (Hrsg.). LehrerGesundheit. Anregungen für die Praxis (S. 1–6). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schratz, M., Schrittmesser, I, Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007); Domänen von Lehrer/innen/professionalität, Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler, & M. Schratz (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.
- Voß, G. (2008). Gesellschaftlicher Wandel und seine Wirkung auf Beratung. Supervision (4), S. 36-47.