
EDK Schweizerische Konferenz
der kantonalen Erziehungsdirektoren

CDIP Confédération suisse
des directeurs cantonaux de l'instruction publique

CDPE Conferenza svizzera
dei direttori cantonali de la repubblica educazione

CDEP Conferenza svizra
dals directurs chantunals da l'educaziun publica



STUDIEN + BERICHTE 12A

Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2000

Autor:
Dr. Peter Beck

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:
La consultation dans la formation des enseignantes et enseignants

Zu beziehen bei:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort		5
1 Auftrag und Vorgehen		7
1.1 Auftrag		7
1.2 Vorgehen		8
2 Ausgangslage		9
3 Der Stellenwert der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung		11
3.1 Gesellschaftlicher Wandel als Auslöser von Bildungsreformen und der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung		11
3.2 Reflexion als Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs		12
3.3 Beratung als basissichernde Funktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung		13
4 Was ist Beratung?		20
4.1 Dimensionen der Beratung		20
4.2 Funktionen der Beratung		21
4.3 Phasen der Beratung		22
4.4 Formen der Beratung		22
5 Rahmenbedingungen der Beratung		24
5.1 Freiwilligkeit		24
5.2 Vertraulichkeit		24
5.3 Unentgeltlichkeit		24
5.4 Abgrenzung gegenüber Beurteilung und Selektion		25
5.5 Transparenz		25
5.6 Raum und Zeit		25
5.7 Ausbaustand		25
5.8 Autonomie		26
6 Qualifikationen für Beratung		28
7 Beratung in den verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehreraufbahn		30
7.1 Beratung im Rahmen der Studien- und Berufswahl		30
7.2 Beratung im Rahmen der Berufsausbildung		32
7.3 Beratung im Rahmen der Berufseinführung		34
7.4 Beratung im Rahmen der professionellen Lehrtätigkeit		37
7.5 Beratung im Rahmen des Berufsausstiegs		38
8 Empfehlungen für die Optimierung bestehender Beratungsmodelle		41
8.1 Integration und Vernetzung		41
8.2 Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung		44
8.3 Forschung und Entwicklung		45

8.4	Erheblicher Entwicklungsbedarf	46
8.5	Einhaltung von Qualifikationsstandards	46
8.6	Qualitätssicherung und -entwicklung	47
8.7	Ausblick	47
9	Zusammenfassende Thesen	48
Literatur		51

Vorwort

Angesichts des üppig aufschliessenden Beratungswesens in allen Sparten, von der Reise- bis zur Anlageberatung, war es längst überfällig, das Thema «Beratung» endlich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzugreifen und ihm eine eigene Studie zu widmen. Mit dem vorliegenden Bericht von Peter Beck wurde nunmehr ein Anfang gemacht, der sich sehen lassen kann: Er zeigt auf, in welchem Ausmass und in welcher vielfältiger Form Beratung bereits heute in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung praktiziert wird, wie schwach ausgebildet aber auf der anderen Seite das Bewusstsein darüber ist, was überhaupt Beratung ist und welchen Stellenwert man der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung de facto zubilligen müsste. Beratung in ihrem Gesamtzusammenhang zu sehen, die bestehenden Beratungsangebote zu koordinieren und zu professionalisieren, ist darum, wie Beck zu Recht anmahnt, eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben der tertialiserten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wenn sein Bericht dazu den nötigen Anstoss gibt, hat er sein Ziel schon mehr als erreicht.

Das mit Peter Becks Studie Geleistete sollte uns allerdings nicht vergessen machen, wieviel noch zu tun bleibt, theoretisch ebenso wie praktisch. Auf der Ebene der Theoriebildung noch völlig ungeklärt ist die umfassende Frage nach dem Stellenwert und der Bedeutung von Beratung in der Pädagogik im Allgemeinen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen. Ist Beratung tatsächlich bloss ein Teil des pädagogischen Geschäfts neben anderem? Ist nicht vielmehr Pädagogik selber schon ihrem Wesen nach Beratung oder zumindest auf Beratung hin angelegt? Soweit Pädagogik sich nicht wissenschaftsgläubig missversteht als reine Beschreibung und allenfalls Erklärung der im Bildungswesen und in den Sozialisationsfeldern zu Tage tretenden Strukturen und Prozesse, sondern der Rolle treu bleibt, die sie im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der Neuzeit übernommen hat: begleitende Reflexion der ihr zugeordneten Erziehungspraxis zu sein, ist die Beratung der für diese Praxis verantwortlichen Instanzen und Personen ihre Hauptlegitimation. Die Aufgabe der Pädagogik reicht dann von der Klärung dessen, was in Bildung und Erziehung überhaupt angestrebt werden soll, über die Abwägung alternativer pädagogischer Optionen bis hin zur beratenden Begleitung der konkreten Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen.

In welche Dimensionen pädagogische Beratung führt, ergibt sich allein schon aus dem Umstand, dass die pädagogische Praxis, anders als jeder technische Bereich und in dieser Hinsicht der Politik vergleichbar, nicht vorgegebenen Zielen und Bedürfnissen folgen kann, sondern selber zu definieren hat, was Ziel von Erziehung und Bildung sein soll, konkreter ausgedrückt: welche Art von Leben wir für die nachrückende Generation und mithin für uns selbst als sinnvoll und erstrebenswert ansehen. Pädagogik also als Anleitung zum guten Leben? Und Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Anleitung dazu, wie Lehrpersonen sich selbst und die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zur Führung eines guten Lebens anleiten können? Dies wäre nicht die abwegigste Konsequenz, und sofern man diese Zielsetzung eher formal fasst, nämlich als Einübung in eine bestimmte Art des Wollens und Könnens, erscheint dieser vielleicht etwas befremdliche Gedanke in durchaus vertrautem Gewand. Und der Bezug zur Beratung ist ebenso offensichtlich: Wo immer es um das Wollen oder, genauer, um das Wollen-Können des

Anderen geht und nicht darum, seinen eigenen Willen mit Gewalt und Zwang gegenüber dem Anderen durchzusetzen, kann das, was ich als Lehr- und Erziehungsperson dem Anderen zu geben vermag, nicht mehr sein als Vorschlag, Empfehlung oder Appell, klärende Orientierung allenfalls und Anleitung zur Schulung der eigenen Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit – Beratung, mit einem Wort also, und nicht Instruktion und nicht Lehre.

Dass Beratung – und damit sind wir wieder voll im praktischen Bereich – zu einer der fünf Hauptaufgaben des Lehrberufs gehört, hat man zwar spätestens seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1970 mit schöner Regelmässigkeit wiederholt und mit derselben Regelmässigkeit auch immer wieder auf die vielfältigen Formen der von Lehrpersonen zu leistenden Beratung, von der Schul- und Berufslaufbahn-Beratung, über die Individualberatung bis hin zur Elternberatung, hingewiesen. Die Frage aber, ob nicht möglicherweise die gesamte, auf den Schüler und die Schülerin als Person sich beziehende Tätigkeit einer Lehrperson unter dem Aspekt der Beratung gesehen werden könne, ist ebenso im Dunkeln geblieben, wie die durchaus naheliegende, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentrale Frage, auf welche Weise man Lehrpersonen zumindest dazu befähigen kann, ihre allseits bekannte Beratungsaufgaben wahrzunehmen. Der vorliegende Bericht lässt diese Fragen explizit offen – denn die Lehrperson als Objekt und nicht als Subjekt der Beratung ist sein Gegenstand. Er gibt damit aber auch hier, zumindest Via Negationis, einen Anstoss zum Weiterdenken. Das Thema «Beratung» jedenfalls ist auf alle Seiten hin eröffnet.

Basel, Juli 2000

Prof. Dr. Anton Hügli
Präsident der Arbeitsgruppe Lehrerbildung

1 Auftrag und Vorgehen

1.1 Auftrag

Der Auftrag der Arbeitsgruppe Lehrerbildung für den vorliegenden Bericht bestand darin, im Hinblick auf die geplante Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Schaffung Pädagogischer Hochschulen konzeptionelle Überlegungen zur Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzustellen. Insbesondere waren der Stellenwert der Beratung aufzuzeigen sowie deren Zielsetzungen und Möglichkeiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erläutern. Im Weiteren waren die Rahmenbedingungen und die infrastrukturellen Voraussetzungen für die Beratung zu untersuchen und die für die Beratungspersonen erforderlichen Qualifikationen darzulegen.

Die Frage, über welche Qualifikationen die Lehrkräfte selbst zur Erfüllung ihrer beratenden Aufgaben im schulischen Alltag verfügen müssen und wie diese Qualifikationen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln wären, wird nur am Rande gestreift. Im Fokus des vorliegenden Berichts steht die Beratung als Dienstleistung für Studierende und Lehrkräfte – nicht die Beratung als pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte.

Auf Grund einzelner bestehender Beratungsmodelle galt es, den aktuellen Stand der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die ihr zu Grunde liegenden Konzeptionen zu diskutieren und davon ausgehend Empfehlungen für die Optimierung der Beratungsmodelle zu formulieren.

Eine Bestandesaufnahme der Beratung in den einzelnen Kantonen gehörte nicht zum Auftrag.

Der Schwerpunkt der Überlegungen war auf die Beratung während der Ausbildung zu legen, doch sollte der Blickpunkt ausgeweitet werden auf die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn, also auch auf die Phasen der Berufswahl, der Berufseinführung und der späteren Berufspraxis bis zum Ausstieg aus dem Lehrberuf.

An dieser Stelle sind zwei Begriffserklärungen notwendig:

1. Wenn im vorliegenden Bericht der Begriff «Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» verwendet wird, ist stets die Beratung für alle Phasen der Berufslaufbahn gemeint.
Dasselbe umfassende Verständnis gilt auch für den hier verwendeten Begriff der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Phasen der Grundausbildung, der Berufseinführung, der Weiterbildung und der Zusatzausbildung.
2. Wenn im vorliegenden Bericht von Pädagogischen Hochschulen gesprochen wird, sind die universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen mitgemeint.

1.2 Vorgehen

Die erste Aufgabe bestand darin, mich durch das Studium verschiedener Beratungskonzepte aus allen Bereichen der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Lektüre weiterer Publikationen mit dem Thema vertraut zu machen. Sodann führte ich zahlreiche Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie mit Beraterinnen und Beratern.

An dieser Stelle möchte ich all diesen Personen für ihr Interesse an der mir gestellten Aufgabe und für die Bereitschaft, mir umfassend Auskunft zu geben und mir ihr Verständnis von Beratung zu erläutern, herzlich danken.

Im Juni 1999 hatte ich Gelegenheit, der Arbeitsgruppe Lehrerbildung eine Disposition für den zu erarbeitenden Bericht und erste Überlegungen zum Thema darzulegen. Die Disposition wurde gutgeheissen, und ich konnte aus dem Kreis der Mitglieder wertvolle Anregungen entgegennehmen.

Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung hatte sich schon seit längerer Zeit mit dem Thema «Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» befasst. So konnte mir ein vom derzeitigen Präsidenten verfasstes internes Papier als wichtige Grundlage dienen (A. Hügli, 1993). Im Weiteren lag ein zuhanden der Arbeitsgruppe Lehrerbildung verfasster Bericht vor, der allerdings nur die Beratung in der Grundausbildung zum Thema hat (L. Schucan, 1996).

Im November 1999 konnte ich schliesslich auf Einladung von Martin Vatter von der Beratungsstelle für Lehrkräfte Bern als Gast an einer Fachtagung der deutschschweizerischen Lehrkräfteberaterinnen und -berater teilnehmen, was mir nochmals einen intensiven Gedankenaustausch mit professionellen Beratungspersonen ermöglichte. Für die herzliche Aufnahme und die guten Gespräche danke ich allen Beteiligten.

2 Ausgangslage

Beratung hat in den letzten Jahren sowohl in der Ausbildung wie in der Berufspraxis der Lehrkräfte aller Kategorien und Schulstufen an Bedeutung gewonnen. Bestehende Beratungsdienste sind ausgebaut und neue Beratungsangebote sind geschaffen worden. Beratungsmöglichkeiten bestehen heute an vielen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, und in den meisten Kantonen haben die Lehrkräfte sämtlicher Kategorien und Schulstufen Zugang zu spezialisierten Beratungsdiensten. Seit einigen Jahren können in einzelnen Kantonen zudem auch Mitglieder von lokalen Schulbehörden Beratung in Anspruch nehmen – dies vor allem im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprojekten.

Für die Beratungsdienste bestehen die verschiedensten Trägerschaften: Erziehungsdirektionen, Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, kantonale subventionierte Stiftungen, Schulinspektorate, Lehrerinnen- und Lehrerpensionskassen und Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen.

Das Beratungspersonal setzt sich zusammen aus professionellen Beraterinnen und Beratern, fest angestellt oder in freiem Auftragsverhältnis, sowie aus Lehrkräften, welche die Beratungsaufgabe neben ihrer Lehrtätigkeit wahrnehmen.

Die Beratungslandschaft im Bereich der Ausbildung und im Bereich der Schulpraxis ist also gekennzeichnet durch eine grosse Vielfalt. In dieser widerspiegeln sich die unterschiedlichen kantonalen Schulsysteme und die unterschiedlichen Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Der Aufbau und die Weiterentwicklung des Beratungsangebots erfolgten in pragmatischer Weise, indem auf Grund auftretender oder neu erkannter Beratungsbedürfnisse bestehende Beratungsdienste erweitert oder neue geschaffen wurden. Damit zeichnet sich das heute bestehende Beratungssystem aus durch eine ausgeprägte Nachfrageorientierung, und dessen Qualität ist, soweit dies von aussen beurteilt werden kann, im Allgemeinen sehr gut.

Zu dieser Überzeugung sind wir auf Grund von vielen Gesprächen mit Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und mit Beratern und Beraterinnen gelangt. Die Beratungsaufgabe wird mit Verantwortungsbewusstsein und grosser Fachkompetenz wahrgenommen, und vielerorts liegen professionell erarbeitete und explizit ausformulierte Beratungskonzepte vor.

Was jedoch fehlt, sind umfassende Beratungskonzepte, welche die Lehrkräfte sämtlicher Kategorien und Schulstufen im Blickfeld haben und die Gemeinsamkeiten der Lehrerinnen- und Lehrerrolle mit ihren Anforderungen und Schwierigkeiten betonen. Dazu kommt, dass als Folge der Spezialisierung der meisten Beratungsdienste auf eine bestimmte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn diese zu sehr als fragmentierte Abfolge von zeitlichen Sequenzen und zu wenig als Kontinuum wahrgenommen wird, das von der Berufswahl über die Ausbildung, die Berufseinführung und die Weiterbildung bis zum Berufsausstieg reicht. Damit kommt die biografische Dimension in der Beratung, auch wenn ihr in den meisten Beratungskonzepten sehr wohl grosse Bedeutung zugemessen wird, nicht genügend zum Tragen.

Die nun geplante Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Ziel, die Ausbildung der verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerkategorien zu harmonisieren, dem Prinzip des lebenslangen Lernens durch die Aufwertung der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung zum Durchbruch zu verhelfen und die angelaufenen Schulreformen mit Forschung und Entwicklung zu unterstützen, bietet Anlass und Chance, auch für das System der Beratung die Voraussetzungen zu schaffen, die es ermöglichen, Beratung in der Ausbildung und in der Schulpraxis in einer integrativeren Form als bis anhin wahrzunehmen.

Wenngleich wenig davon zu halten ist, historisch gewachsene Strukturen, in denen qualitativ gute Arbeit geleistet wird, radikal umzubauen, wird man im Bestreben, das bestehende System der Beratung zu optimieren und die einzelnen Beratungsangebote besser aufeinander abzustimmen und zu koordinieren, nicht um Strukturveränderungen herumkommen. Diese Notwendigkeit ergibt sich allein schon aus der Tatsache, dass die bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerseminare aufgehoben und für deren Beratungsdienste neue Trägerschaften geschaffen werden müssen. Die Neuorganisation der Beratung in der Ausbildung wird vielerorts auch Auswirkungen auf die Strukturen der Beratung in der Schulpraxis haben müssen, damit die angestrebte engere Verflechtung von Ausbildung, Berufspraxis und Weiterbildung auch in der Beratung nachvollzogen werden kann.

Die Reorganisation der Beratung wird das berufliche Umfeld der Beraterinnen und Berater in vielerlei Hinsicht wesentlich verändern. Es ist deshalb unabdingbar, das Fachpersonal der Beratungsdienste von Anfang an in den Erneuerungsprozess einzubeziehen, gilt es doch, das vorhandene Fachwissen und die berufliche Erfahrung zu nutzen und zudem die Gewähr zu haben, dass die Beratungsaufgaben auch in neuen Strukturen so engagiert und motiviert wie bis anhin wahrgenommen werden.

3 Der Stellenwert der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

3.1 Gesellschaftlicher Wandel als Auslöser von Bildungsreformen und der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der immer rascher sich vollziehende gesellschaftliche Wandel, der einhergeht mit einer Erosion traditioneller Wertordnungen, die Globalisierung der Wirtschaft, welche den Wettbewerb verschärft und den einzelnen Menschen Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie zu Mobilität und Flexibilität abverlangt, die Veränderung der (industrialisierten) Welt durch neue Technologien und elektronische Medien, die Pluralisierung der Lebensformen, die migrationsbedingte Multikulturalität der Lebensverhältnisse und die immer drängender werdende Frage des Umgangs der Menschheit mit ihrer natürlichen Umwelt – all diese Entwicklungen und Herausforderungen führen nun auch in der Schweiz zu umfassenden inhaltlichen und strukturellen Reformen des Bildungssystems auf allen Stufen.

Es besteht in der öffentlichen Diskussion weitgehend Konsens darüber, dass diese Reformen notwendig sind, wenn auch einzelne Zielsetzungen umstritten bleiben und sich viele Betroffene – vor allem Lehrkräfte – vom angesprochenen Tempo überfordert und sich zudem von der aktiven Mitgestaltung des Reformprozesses ausgeschlossen fühlen. Dies führt verbreitet zu Verunsicherung und Demotivierung, und weil sich solche Reaktionen für die angestrebte Qualitätssteigerung der Schulen äusserst kontraproduktiv auswirken, muss die Bildungspolitik, will sie den Erfolg der Reformen nicht gefährden, diesen Widerspruch zwischen Zielsetzung und Umsetzung ernst nehmen. Es scheint, dass in den bereits realisierten teilautonomen Schulen mit eigener Leitung, in denen Schulentwicklungsprojekte angelaufen und die Lehrkräfte in den Reformprozess der eigenen Schule aktiv eingebunden sind, die Motivation für Reformen wesentlich höher ist als in den Schulen mit traditionellen Strukturen. Dies spricht für die möglichst rasche und flächendeckende Umsetzung des Konzepts der teilautonomen Schule auf allen Stufen.

Quasi als letztes Glied in der Wirkungskette gesellschaftlicher/wirtschaftlicher/kultureller Wandel–Bildungsreform/Schulentwicklung steht nun auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor einem tiefgreifenden Wandel. Mit der geplanten Tertiarisierung auf Hochschulstufe wird einerseits die Anpassung an europäische Ausbildungsstandards und Abschlussbezeichnungen vorgenommen und andererseits die teilweise schon realisierte Neustrukturierung des schweizerischen Bildungssystems nachvollzogen. Mindestens ebenso bedeutsam wie die strukturellen sind jedoch die intendierten inhaltlichen Reformen, die sich an der Professionalisierung des Lehrberufs auf einer wissenschaftlichen Basis auszurichten haben.

Aus eben diesem Grundsatz der Professionalisierung lässt sich die Begründung ableiten, weshalb die Beratung zu einem basissichernden Element in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden muss.

3.2 Reflexion als Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs

Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung hat sich auch das Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin verändert. Es ist vielfältiger und komplexer, der Lehrberuf ist anspruchsvoller, psychisch belastender und zeitintensiver geworden, auch wenn dies in der Öffentlichkeit bisher noch kaum wahrgenommen und von den Bildungsbehörden oft noch zu wenig gewürdigt wird.

Die in der Praxis sich also bereits vollziehende Neubestimmung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle, die in der Aus- und Weiterbildung den Erwerb neuer und zum Teil andersartiger Qualifikationen erfordert, ist auch als Folge des (bildungs-)politischen Paradigmawechsels in der Steuerung gesellschaftlicher Aufgaben hin zu mehr Eigenverantwortung der einzelnen Menschen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer) sowie der einzelnen Schulen zu verstehen. Das neue Berufsbild relativiert die Rolle des Unterrichtens und betont die Rolle der Beraterinnen und Berater, der Moderatorinnen und Moderatoren und der Erzieherinnen und Erzieher. Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und in der Organisation von Lernprozessen. Es geht darum, Lernkompetenz zu entwickeln: «Denn eines ist der guten Schule, der reflektierten Schule schon längst bekannt: Es geht nicht einfach darum, den Stoff zu lernen, sondern es geht darum, am Stoff zu lernen» (Peter Bichsel: Schulmeistereien, S. 15. Darmstadt und Neuwied, 1985). Unterrichten im herkömmlichen Sinn, das einen vorgegebenen, gesicherten Wissensbestand und bestimmte Fachkompetenzen vermittelt, wird ergänzt und überlagert durch erzieherische Aufgaben im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Herausbildung von sozialer Kompetenz.

Die Erfüllung dieser äusserst anspruchsvollen Aufgaben bedingt eine Schule, in der Lehrkräfte nicht weitgehend isoliert Unterrichtsstunden erteilen, sondern eingebunden sind in ein kooperativ zusammenarbeitendes Team, welches sich für die Gesamtentwicklung seiner Schule engagiert – eine Schule als lernende Organisation. Die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen hat in ihrer Denkschrift «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» für dieses Verständnis von Schule das anschauliche Bild der Schule als «Haus des Lernens» geprägt, eines gemeinsamen Lern- und Erfahrungsraums für Lehrende und Lernende (1995, S. 77 ff.).

Das hier nur in seinen Konturen skizzierte neue Berufsbild hat in der aktuellen Schulpraxis für viele Lehrkräfte durchaus bereits eine Leitbildfunktion erhalten bzw. schlägt sich nieder in Rollenerwartungen, die von den verschiedenen Schulpartnern an die Lehrkräfte herangetragen werden. Das Problem besteht darin, dass viele amtierende Lehrkräfte noch nicht über die entsprechenden Qualifikationen verfügen und zudem meist noch in Schulen arbeiten, in denen das Prinzip des Einzelkämpfertums überwiegt.

Die adäquate Rolleninterpretation für ein erweitertes Berufsbild erfordert Qualifikationen und Handlungskompetenzen wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Fähigkeit zu strukturiertem Denken und Abstraktionsvermögen sowie den

verantwortungsvollen Umgang mit Differenz und Heterogenität, aber auch diagnostische, beraterische und metakognitive Kompetenzen. Es sind Qualifikationen, die teilweise nicht auf der Ebene des fachlichen Wissens liegen, sondern Dimensionen der Einstellungen, des Verhaltens und der beruflichen Ethik betreffen. Sie können – im Gegensatz zu fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen – nicht direkt in Lehrveranstaltungen vermittelt werden, sondern sind in der reflektierenden Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis und in der Reflexion der Wirkungen eigenen Handelns und Verhaltens zu erwerben.

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion von Theorie und Praxis erweist sich somit als unabdingbare Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrberufs, und die Grundlage dafür ist bereits in der Grundausbildung zu schaffen, damit ständige Reflexion auch in der späteren Berufspraxis und in der Weiterbildung für alle Lehrkräfte zur Selbstverständlichkeit werden kann.

Mit Reflexion ist demnach ein Prozess gemeint, in welchem «im Beruf erlebte Situationen analysiert werden, indem die Hintergründe von Handlungen rekonstruiert werden, mögliche Handlungsalternativen besprochen und mögliche Folgerungen erwogen werden» (Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern, EDK-Dossier 40A, S. 45). Im zitierten Bericht wird Reflexion als «Praxisreflexion» verstanden, «um auszudrücken, dass Ausgangspunkt der Reflexion in der Berufseinführung immer die erlebte berufliche Praxis sein soll», und weiter wird präzisiert, dass Reflexion «sich aber, ausgehend von beruflichen Fragen, sowohl auf Fragen der Effektivität als auch auf Fragen der Verantwortung (bezieht); sie kann sich auf die persönliche Ebene und die Ebene der Interaktionen genauso beziehen wie auf die institutionelle Ebene» (ebenda).

Als geeignetes Instrument, Reflexionsprozesse zu initiieren, anzuleiten und zu begleiten, bietet sich die Beratung an – in diesem Zusammenhang, wie noch zu zeigen sein wird, vor allem in der Form der Gruppenberatung. Beratung in all ihren Formen muss zu einem integrierenden Bestandteil der Ausbildungs- und Lernkultur werden, und zwar für die gesamte biografische Dimension einer Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn von der Studienwahl über die Ausbildung, die Berufseinführung und die Weiterbildung bis zum Ausstieg aus dem Lehrberuf durch Berufswechsel oder Pensionierung.

3.3 Beratung als basissichernde Funktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Neben der Notwendigkeit der permanenten Reflexion der eigenen Rolle im Spannungsfeld von Theorie und Praxis gibt es weitere Gründe, weshalb der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine basissichernde Funktion zukommt:

Förderung der Ich-Identität

In nur wenigen anderen Berufen ist das Einbringen der eigenen Persönlichkeit in all ihren Dimensionen wohl in so hohem Mass gefordert wie im Lehrberuf. Der alltagsprachliche

Begriff «Persönlichkeit» soll hier im Sinne des sozialwissenschaftlichen Konzepts der Identität mit ihren wechselseitig aufeinander bezogenen Dimensionen der persönlichen und der sozialen Identität verstanden werden. Persönliche Identität meint die vertikale oder zeitliche Dimension der Identität und bezieht sich auf die Einzigartigkeit einer unverwechselbaren Biografie eines Individuums in der Folge der lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Soziale Identität meint die horizontale oder räumliche Dimension der Identität, die sich auf die Einheit der Person in ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Interaktionssystemen zu einem gegebenen Zeitpunkt bezieht.

In Interaktionsprozessen werden nun persönliche und soziale Identität der Teilnehmenden gegenseitig mit Erwartungen an das Rollenhandeln verknüpft, denen jedoch von den Interaktionspartnerinnen und -partnern nicht voll entsprochen werden kann, wenn sie ihre Individualität nicht verlieren und in den verschiedenen Interaktionssystemen, denen sie gleichzeitig zugehören, handlungsfähig bleiben wollen. Damit verlangt die erfolgreiche Teilnahme an Interaktionsprozessen von jedem Individuum einen Balanceakt sowohl innerhalb der vertikalen wie der horizontalen Dimension der Identität und, wegen der wechselseitigen Bezogenheit von persönlicher und sozialer Identität, die Aufrechterhaltung eines stets prekären Gleichgewichts zwischen den beiden Identitätsdimensionen. Das Ergebnis dieser subjektiven und reflexiven Leistung der Identitätsbalance wird im hier zu Grunde liegenden Konzept als Ich-Identität bezeichnet. Die Entwicklung und Erhaltung von Ich-Identität ist demnach nie abgeschlossen. Ich-Identität muss lebenslang in jeder neuen Situation, in veränderten Konstellationen und Kontexten, neu erarbeitet werden.

Für das Gelingen der Identitätsbalance muss das Individuum über die folgenden Fähigkeiten verfügen:

- Rollendistanz als Fähigkeit, in einer Rolle nicht restlos aufzugehen, sondern sie situationsgerecht zu interpretieren
- Empathie als Fähigkeit, sich in die Rolle des Anderen zu versetzen und dessen Erwartungen zu antizipieren
- Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen in sich widersprüchlichen Erwartungen der Anderen einerseits und den Erwartungen Anderer und den eigenen Bedürfnissen andererseits zu ertragen
- Identitätsdarstellung als Fähigkeit, mittels vielfältiger Formen der Selbstinszenierung die der aktuellen Situation entsprechende Identität zu präsentieren.

Die Ich-Identität von Lehrkräften ist im schulischen Alltag harten Belastungen ausgesetzt. Die Rollenerwartungen der Schulpartnerinnen und -partner – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kollegium, Vorgesetzte, lokale und kantonale Schulbehörden – sind oft diffus oder widersprüchlich. Lehrkräfte mit einer starken Ich-Identität (alltagssprachlich: starke Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeiten) können mit dieser Situation in der Regel gut umgehen, oft während der ganzen Dauer ihrer Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn. Sie wissen, dass sie nicht allen Erwartungen gleichzeitig gerecht werden können, und sie verstehen es, ihre eigenen Bedürfnisse und Werte angemessen in den Schulalltag einzubringen. Es gelingt ihnen, die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität aufrechtzuerhalten. Allzu viele Lehrkräfte jedoch scheitern daran. Bei schwach entwickelter Ich-

Identität besteht die Tendenz zu Überanpassung an die Rollenerwartungen und Verleugnung oder Verdrängung der eigenen Werte und Bedürfnisse. Persönliche und soziale Identität fallen auseinander, psychische und emotionale Stabilität gehen verloren. Die Folgen sind psychische Erkrankung oder das für den Lehrberuf offensichtlich häufiger als in anderen Berufen auftretende «Burn-out-Syndrom». Im günstigen Fall führt dies zum Umstieg in eine andere Berufstätigkeit, im ungünstigen Fall verharren solche Lehrkräfte – sei es, dass sie keine beruflichen Alternativen zu sehen glauben oder sei es, dass sie auch für einen Umstieg die Kraft nicht mehr aufbringen – im Lehrberuf, zum Schaden der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler, aber auch zum Nachteil der betreffenden Schule.

Die psycho-soziale, d.h. sowohl personen- wie systemorientierte Beratung während der Ausbildung und in der späteren Berufspraxis kann persönliche und soziale Identität reflektieren helfen, ihre gegenseitige Bezogenheit bewusst machen und die oben umschriebenen Fähigkeiten für eine erfolgreiche Identitätsbalance – Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung – fördern. Damit trägt Beratung bei zur Entwicklung, Stärkung oder Erhaltung von Ich-Identität.

Entwicklung beraterischer Kompetenzen

Lehren heisst immer auch Beraten. Diese Erkenntnis ist gewiss nicht neu, haben doch Lehrerinnen und Lehrer, die Lehren nicht mit Belehren gleichsetzen, ihre Schülerinnen und Schüler wohl immer schon – bewusst oder unbewusst – auch beraten. Die Funktion des Beratens hat aber auf dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Klassen und Schulen bezüglich sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft sowie mit der in den letzten Jahren wieder stärker werdenden Tendenz, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Begabung integrativ statt segregativ zu fördern, stark an Bedeutung zugenommen. Die pädagogische Antwort auf die zunehmende Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen ist die Individualisierung des Unterrichts. Sie erfordert vermehrt individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler und immer häufiger auch der Eltern.

Wenn Beraten zu einer zentralen Rolle des Lehrberufs wird, bedeutet dies allerdings nicht, dass Lehrkräfte zu (halb-)professionellen Beraterinnen und Beratern ausgebildet werden sollen. Vielmehr geht es darum, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Offenheit für beraterisches Handeln zu wecken und eigene Erfahrungen mit Beratung zu ermöglichen. Die Studierenden sollen erleben, dass Beratung entlastend wirken kann, dass Unsicherheiten und psychische Konflikte abgebaut werden können, dass mit Konflikten, insoweit sie strukturell bedingt sind, konstruktiv umgegangen werden kann. Beratung ist in diesem Sinne ein Lernprozess, und wenn Studierende die lernfördernde Funktion von Beratung erkennen, werden sie diese in ihrer späteren Berufstätigkeit auch bewusst in ihr pädagogisches Handeln integrieren.

Wer erste Erfahrungen mit Beratung bereits in der Grundausbildung gemacht hat, verfügt – allenfalls ergänzt mit Grundkenntnissen der Kommunikationstheorie und

Techniken der Gesprächsführung – über Grundlagen der Beratungskompetenz, auf die später im Rahmen der Weiterbildung aufgebaut werden kann.

Verarbeitung von Praxiserfahrungen

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist wesentlich stärker berufsbezogen als viele andere (akademische) Ausbildungen. Die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis gehört zum Konzept jeder Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und wird mit dem Einbau von periodischen schulpraktischen Übungen und schulischen Praktika während der gesamten Dauer der Ausbildung strukturell umgesetzt. Noch einen Schritt weiter geht neuerdings die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zürich, die im Rahmen der Berufseinführung für Lehrkräfte im zweiten Jahr nach Abschluss der Ausbildung ein obligatorisches dreiwöchiges Lernvikariat eingeführt hat. Die Lehrkräfte kehren für diese Zeit zurück an ihre Ausbildungsinstitution und erhalten Gelegenheit, ihre Berufserfahrungen in Workshops und in Gruppensupervision zu reflektieren und zu verarbeiten und sich in einem selbst gewählten Schwerpunktthema weiterzubilden. Ihre Klassen werden für diese drei Wochen von Studierenden des betreffenden Seminars geführt, wobei zusätzlich eine Woche als Vor- und Nachbereitungszeit eingesetzt wird. Das Zürcher Modell realisiert dabei einerseits das gerade auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukunftsweisende Konzept der rekurrenten Bildung bereits für eine frühe Phase der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn, andererseits ermöglicht es den Studierenden, die schulische Realität schon während der Ausbildung im Massstab 1:1 und damit in ihrer ganzen Komplexität zu erleben, denn anders als in den vorgängig zu absolvierenden Praktika übernehmen sie für drei Wochen sämtliche Aufgaben und weitgehend die Verantwortung einer amtierenden Lehrperson.

Der enge Bezug von Theorie und Praxis, das Ineinandergreifen von theoretischen Überlegungen und schulpraktischer Tätigkeit, ergänzt um die Dimensionen von Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, wird auch die Ausbildungsstruktur der Pädagogischen Hochschulen prägen.

Für die Studierenden bedeutet der konzeptionell vorgegebene mehrmalige Rollenwechsel zwischen Lernendem und Lehrendem nicht nur eine unverzichtbare Lernchance, sondern stets auch eine erhebliche psychische Belastung. Die Konfrontation mit der schulischen Realität im Praktikum kann, je nach zugeteilter Schule und Klasse in geringerem oder höherem Ausmass, einen eigentlichen Praxisschock auslösen. Probleme mit der Klassenführung, der Motivierung der Schülerinnen und Schüler, der Disziplin, nicht selten auch der Gewalt und Aggression, der Umgang mit individuellen Unterschieden und persönlichen Problemen der Schülerinnen und Schüler verunsichern, lassen Gefühle der Überforderung bis zu Zweifeln an der Eignung zum Lehrberuf aufkommen. Die Studierenden realisieren, dass die auftretenden Schwierigkeiten weniger auf der fachlich-didaktischen, sondern auf der Beziehungsebene liegen und damit mit ihrer eigenen Person zu tun haben. Diese Erkenntnis kann latent vorhandene, entwicklungs- und persönlichkeitsbedingte Probleme, gerade bei sensiblen, differenzierten und selbstkritischen Studierenden, akut werden lassen.

In dieser Situation sind die Studierenden in besonderem Mass auf Begleitung und Beratung angewiesen. Zu den wichtigen Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren gehört, mit ihren Studierenden das Praktikum vor- und nachzubereiten und sie während des Praktikums zu unterstützen. Sie haben aber auch die Verpflichtung, die Praktikumsleistungen zu beurteilen und die Eignung für den Lehrberuf zu überprüfen. Diese Beurteilungs- und Selektionsfunktion verträgt sich, wie noch zu zeigen sein wird, nur schlecht mit beratenden Aufgaben. Berater und Beraterinnen, die von Beurteilungs- und Selektionsaufgaben entbunden sind, können deshalb die Begleitung der Studierenden insbesondere in der Nachbereitungszeit sinnvoll ergänzen, indem sie in der Beratung ermöglichen, erlebte Belastungen und negative Erfahrungen zu verarbeiten und der oft nur situativ bedingten psychischen Destabilisierung entgegenzuwirken. Wenn nicht schwerer wiegende psychische Probleme vorliegen, die einen Abbruch der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nahelegen oder zumindest eine eingehendere psychologische Einzelberatung indizieren, bietet sich als Form der Beratung in dieser Phase die Gruppenberatung oder die Gruppensupervision an. In der Gruppe kann die entlastende Erfahrung vermittelt werden, dass Kolleginnen und Kollegen mit vergleichbaren Schwierigkeiten konfrontiert waren, was das Gefühl des persönlichen Versagens relativiert.

Unterstützung selbstverantworteten Lernens

Der Lehrberuf zeichnet sich aus durch ein hohes Mass an Selbstverantwortung. Dementsprechend soll auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Gelegenheit zu autonomem, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen gegeben werden (vgl. dazu: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, EDK-Dossier 24). Damit solches Lernen auch zu effizientem Lernen führen kann, muss während der gesamten Ausbildungsdauer die notwendige Beratung sichergestellt sein. Sie macht reflektierendes, bewusstes Lernen möglich, das sich im Prozess der persönlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, biografischen Denkmustern, Rolleninterpretationen und beruflichen Perspektiven vollzieht.

Vorbereitung auf Mitverantwortung in Schulentwicklungsprozessen

Im Hinblick auf die Entwicklung der Schulen zu teilautonomen Institutionen mit erhöhter Eigenverantwortung wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie über die Verantwortung für den eigenen Unterricht hinaus Mitverantwortung für die Entwicklung des Schulteams und der ganzen Schule übernehmen. Dies bedeutet eine Bereicherung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle im Sinne von «job enrichment» und «job enlargement», welche – zusammen mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Hochschulstufe – dazu beitragen wird, den Lehrberuf wieder attraktiver zu machen.

Die erweiterte Verantwortung wird jedoch auch zusätzliche Belastungen mit sich bringen und erfordert die Entwicklung von spezifischen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Die Neuverteilung der Kompetenzen zwischen kantonalen und lokalen Schulbehörden, Schulleitungen, externen Schulaufsichtsteams, Lehrerkollegium, einzelner Lehrperson, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern

wird in jeder Schule eine neue Dynamik auslösen, die nicht frei sein wird von Interessenkonflikten und Auseinandersetzungen um divergierende Machtansprüche. Dazu kommen die Verpflichtung jeder Schule zu Selbst- und Fremdevaluation sowie das umstrittene System der lohnwirksamen Leistungsbeurteilung – neue Elemente der Qualitätskontrolle also, die vorerst verunsichernd wirken.

Im geschützten Raum einer (Gruppen-)Beratung können die zu erwartenden Interessenkonflikte der Rollenträger einer teilautonomen Schule modellhaft antizipiert und konstruktive Strategien für eine teamorientierte Mitwirkung an konsensualen Konfliktlösungen eingeübt werden. Über das dafür erforderliche Praxiswissen verfügen Beraterinnen und Berater, die selbst Schulteams und lokale Schulbehörden in Organisations- und Schulentwicklungsprojekten beraten.

Die Bedeutung einer starken Ich-Identität für die erfolgreiche Ausübung der Berufsrolle, das Erfordernis beraterischer Kompetenzen im Prozess des Unterrichtens und Erziehens, die starke Berufsbezogenheit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit ihrem engen Verhältnis von Theorie und Praxis, das grosse Ausmass an Autonomie und Selbstverantwortung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die neu geforderte Mitverantwortung der Lehrkräfte in Prozessen der Schulentwicklung – mit diesen Begründungen sowie mit der Notwendigkeit der permanenten Reflexion haben wir den hohen Stellenwert der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzuzeigen versucht.

Das daraus ableitbare Konzept der Beratung als basissichernde Funktion in der beruflichen Sozialisation und Identitätsentwicklung von Lehrkräften mit der inhärenten Zielsetzung der Befähigung zu ausbildungs- und praxisbegleitender Reflexion nimmt Abschied von einer einseitigen Defizitorientierung der Beratung zugunsten eines ressourcen- und entwicklungsorientierten Beratungsverständnisses. Beratung wird zwar weiterhin die Aufgabe haben, bei akuten lernbehindernden persönlichen Problemen und in Krisensituationen Hilfe zu leisten, doch darüber hinaus kann Beratung als zentrales Element der Ausbildungs- und Lernkultur ihre ebenso wichtige Funktion der Förderung von Lernprozessen wahrnehmen. Es sollte für Studierende und amtierende Lehrkräfte zur Selbstverständlichkeit werden, Beratung nicht nur dann oder erst dann in Anspruch zu nehmen, wenn kein anderer Ausweg mehr gesehen wird, sondern Beratung als Instrument zur Entwicklung und Erhaltung der eigenen Handlungskompetenz zu nutzen: «Der Wille, mit Beraterinnen und Beratern zusammenzuarbeiten, ist meist ein Zeichen der Stärke und hat in erster Linie eine prophylaktische Funktion, indem Beratung mithilft, die eigene Qualifikation zu erhalten und optimale Lösungsansätze zu entwickeln. Das Bedürfnis nach Beratung kann aber auch aus einer schwierigen Situation, aus einer Notlage herauswachsen» (Lehrerfortbildung von morgen, EDK-Dossier 16A, S. 22).

Dieses erweiterte Beratungsverständnis könnte einerseits die in Lehrerinnen- und Lehrerbildungskreisen gelegentlich geäusserten Bedenken gegenüber einem Überangebot an Beratung – «es ist doch nicht so, dass ein grösserer Teil unserer Studierenden psychisch krank und deshalb beratungs- oder behandlungsbedürftig ist» – relativieren und andererseits Beratung in der Wahrnehmung von Studierenden und Lehrkräften von ihrer stigmatisierenden Wirkung befreien.

Es liegt an den Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch an den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Beraterinnen und Beratern selbst, auf ein offenes und unverkrampftes Verhältnis zu Beratung bei allen Beteiligten hinzuwirken und aufzuzeigen, dass Beratung nicht Bevormundung bedeutet, sondern Hilfe zur Selbsthilfe, und das heisst auch klarzustellen, «dass die beratenden Instanzen keine Weisungsbefugnis haben, sondern den Ratsuchenden nur Informationen, Verhaltensvorschläge und Denkanstösse vermitteln. Sie unterstützen die Ratsuchenden in ihrer Eigeninitiative, indem sie ihnen problemanalytische und problemlösende Techniken zur eigenen Verwendung zur Verfügung stellen» (A. Hügli, 1993, S. 1).

4 Was ist Beratung?

Auf Grund unseres Verständnisses von Beratung als basissichernde Funktion in der beruflichen Sozialisation und Identitätsentwicklung von Lehrkräften möchten wir Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie folgt definieren:

Beratung ist eine hierarchiefreie Kommunikations- und Interaktionsform, die im strukturierten dialogischen Gespräch zwischen Beratenden und Beratenen deren Selbstreflexion, Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung fördert und die Handlungskompetenz der Beratenen im Hinblick auf die situationsbedingten Problemstellungen stärkt, stabilisiert oder wieder herstellt.

Dabei ist Beratung ein äusserst komplexes Geschehen – so komplex wie die Schulwirklichkeit selbst, auf die hin beraten wird. Zur Klärung sollen die folgenden Kategorisierungen dienen.

4.1 Dimensionen der Beratung

Die Beratung bewegt sich in und zwischen folgenden vier Dimensionen:

- fachlich-pädagogische Dimension
- Dimension der persönlichen Identität
- Dimension der sozialen Identität
- strukturell-systemische Dimension

Diese Dimensionen beziehen sich auf die verschiedenen Kompetenz- und Handlungsbereiche von Lehrkräften und deren personale Integration in eine ganzheitliche Interpretation und Erfüllung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle. Es ist demnach zwar analytisch sinnvoll, die verschiedenen Dimensionen der Beratung aufzugliedern, doch in der Beratungspraxis erweist sich, dass keine dieser Dimensionen isoliert betrachtet werden kann. Sie sind vielschichtig interdependent und bedingen sich gegenseitig. Die eine oder andere Dimension mag zwar in der Beratung entsprechend der aktuellen Problemstellung jeweils im Vordergrund stehen, doch stets sind die übrigen Dimensionen in den Beratungsprozess einzubeziehen. In aller Regel dürften Probleme im fachlich-pädagogischen Bereich oder Schwierigkeiten im Umgang mit strukturellen Gegebenheiten im Schulfeld mitbedingt sein durch Probleme im Bereich der persönlichen oder der sozialen Identität und umgekehrt.

Fachlich-pädagogische Dimension

Diese Dimension betrifft fachwissenschaftliche und didaktische Probleme in Bezug auf die zu unterrichtenden Fächer und Fachbereiche sowie pädagogische Fragen in Bezug auf die Aufgabe des Unterrichts und Erziehens insgesamt.

Dimension der persönlichen Identität

Es geht in dieser Dimension um die Interpretation und Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und um die Entwicklung einer Lebensperspektive auf der Grundlage der in Erziehung und Ausbildung erworbenen Werthaltungen und unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse. Fragen der (Berufs-)Ethik und der Verantwortung im Lehrberuf stehen ebenso zur Diskussion wie Sinnfragen bezüglich der Gestaltung des beruflichen und privaten Lebens.

Dimension der sozialen Identität

In dieser Dimension steht die Interpretation und Reflexion der vielfältigen Rollen und Rollenerwartungen zur Diskussion, die in den verschiedenen beruflichen und privaten Interaktionssystemen zu erfüllen sind. Es geht um das Erkennen von Rollenwidersprüchen und um Fragen der Rollenidentifikation und der Rollendistanz.

Strukturell-systemische Dimension

Diese Dimension thematisiert die strukturellen Gegebenheiten des Sozialsystems Schule mit den ihm inhärenten Interessenkonflikten, divergierenden Machtansprüchen und Auseinandersetzungen der verschiedenen Akteure um das, was «die gute Schule» ausmacht und wie sie zu realisieren ist. Die strukturell-systemische Dimension verweist aber auch auf das konstruktive Potenzial, das in der Dynamik des Sozialsystems Schule als einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden enthalten ist und das den Lehrkräften die Chance bietet, die Entwicklung schulischer Strukturen aktiv mitzugestalten.

4.2 Funktionen der Beratung

Wie wir ausgeführt haben, geht es in der Beratung um die Schaffung der Grundlagen für die Entwicklung von Handlungskompetenz sowie um die Erhaltung vorhandener oder die Wiederherstellung von beeinträchtigter Handlungskompetenz. Dementsprechend erfüllt die Beratung die folgenden vier Funktionen:

- Prävention
- Entwicklung
- Stabilisierung
- Wiederherstellung

Auch diese Unterscheidung in einzelne Beratungsfunktionen ist eine analytische. In der Beratungspraxis greifen die einzelnen Funktionen ineinander und bedingen sich gegenseitig je nach aktueller Problemsituation.

4.3 Phasen der Beratung

Beratung hat, anders als etwa der informelle Gedankenaustausch zwischen Kolleginnen und Kollegen, die Form des strukturierten Gesprächs. Im Weiteren erfolgt Beratung, im Gegensatz zu den meisten Formen der Therapie, in einem zeitlich begrenzten Rahmen und ist deshalb eher lösungs- als problemorientiert. Zur Steuerung des Beratungsprozesses ist es notwendig, den Beratungsverlauf in verschiedene Phasen zu gliedern. In Beratungskonzepten werden in der Regel etwa die folgenden Phasen unterschieden:

- Erkennung und Analyse des Problems
- Zielvereinbarung
- Suche nach und Bewertung von Lösungsansätzen
- Realisierung von Lösungsansätzen
- Überprüfung im Handlungsfeld
- Rückmeldung und Evaluation

Diese Phasenfolge ist nicht als starres Ablaufschema zu verstehen, denn Beratungsprozesse können nicht voraussehbare Diskontinuitäten und Brüche aufweisen und zu einem zyklischen Ablauf der einzelnen Beratungsphasen führen.

4.4 Formen der Beratung

Grundsätzlich lassen sich zwei Hauptformen der Beratung unterscheiden: Einzelberatung und Gruppenberatung. Gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der Wert gelegt wird auf das Lernen in Gruppen und die Befähigung zur Teamarbeit, ist die Form der Gruppenberatung besonders zu fördern. Problemstellungen, die potenziell alle Studierenden betreffen und die nicht hauptsächlich in Schwierigkeiten der einzelnen Person begründet sind, lassen sich in Gruppen produktiver als in der Einzelberatung bearbeiten, da die Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer gegenseitig von den Erfahrungen der anderen lernen können.

Unter ökonomischen Gesichtspunkten hat Gruppenberatung natürlich auch den Vorteil, dass mit den vorhandenen Beratungskapazitäten mehr Studierende (und Lehrkräfte) beraten werden können als mit der Einzelberatung. Dieser ökonomische Aspekt könnte gerade dann an Bedeutung gewinnen, wenn der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen gemäss unserem Konzept der Beratung als basissichernde Funktion ein höherer Stellenwert als bis anhin zugemessen wird und wenn, auch unabhängig davon, das Beratungsbedürfnis von Studierenden und Lehrkräften auf Grund der aufgezeigten Entwicklungen (zunehmende Komplexität der Schulwirklichkeit) weiter ansteigt. Es dürfte sich bald erweisen, dass in vielen Kantonen bzw. Regionen die vorhandenen Beratungskapazitäten nicht ausreichen, die finanziellen Mittel für den notwendigen Ausbau angesichts der ohnehin hohen Investitionen für den Aufbau der Pädagogischen Hochschulen jedoch begrenzt sind. Da könnte es naheliegen, die Gruppenberatung auf Kosten der Einzelberatung aus rein ökonomischen Gründen zu forcieren. Dies wäre jedoch vom fachlichen Standpunkt her nicht zu verantworten; Einzelberatung lässt sich durch Gruppenberatung nicht beliebig substituieren.

Einzelberatung ist immer dann angezeigt, wenn der Beratungsanlass in persönlichen Problemen der Ratsuchenden begründet ist und somit Anspruch auf eine vertrauliche Behandlung besteht.

In der folgenden Auflistung wird die Supervision bewusst als eine der möglichen Formen von Beratung verstanden, obwohl in der Fachliteratur Supervision bezüglich Inhalt und Methodik oft von Beratung abgegrenzt wird. In der Praxis der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die Grenzen fließend.

Einzelberatung

- Beratung bei persönlichen Problemen
- Beratung in persönlichen Krisensituationen
- Standortbestimmung und Entwicklung beruflicher Perspektiven
- Einzelsupervision

Gruppenberatung

- Theorie- und Praxisreflexion
- Beratung bei Gruppenkonflikten
- Beratung in Schulentwicklungsprojekten (auch für Mitglieder von lokalen Schulbehörden)
- Coaching (auch für Mitglieder von lokalen Schulbehörden)
- Erfahrungsgruppen und Qualitätszirkel
- Gruppensupervision

5 Rahmenbedingungen der Beratung

Die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedarf der Schaffung grundlegender Rahmenbedingungen als Voraussetzung dafür, dass sie erfolgreich und im Sinne der in sie gesetzten Erwartungen wirken kann.

5.1 Freiwilligkeit

Die Inanspruchnahme einer Beratung muss grundsätzlich freiwillig sein. Die Freiwilligkeit ist eine wichtige Prämisse für die Eigenverantwortlichkeit der Ratsuchenden und damit für das Gelingen der Beratung. Eine verordnete Beratung wäre ein Widerspruch in sich, weil Beratung ohne eigene Motivation der Ratsuchenden zum Scheitern verurteilt ist.

Die Anmeldung für eine Beratung hat durch die Ratsuchenden selbst zu erfolgen, und das Auftragsverhältnis besteht ausschliesslich zwischen Ratsuchender/Ratsuchendem und Beratungsperson.

5.2 Vertraulichkeit

Die Schweigepflicht der Beratungspersonen ist unerlässliche Voraussetzung für den Aufbau einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung. Nur wenn die Beratenen die Gewissheit haben, dass Informationen aus der Beratung nicht oder nur mit ihrem ausdrücklichen Einverständnis an Dritte weitergegeben werden, werden sie bereit sein, alle für die Problemlösung relevanten Inhalte, einschliesslich ihrer persönlichen Probleme, in den Beratungsprozess einzubringen.

Die Vertraulichkeit muss auch durch entsprechende äussere Rahmenbedingungen gewährleistet sein. Dazu gehören geeignete Räumlichkeiten und die Möglichkeit, Beratungstermine auch ausserhalb der Unterrichtszeiten wahrnehmen zu können.

5.3 Unentgeltlichkeit

Beratungsangebote sollten leicht zugänglich sein und von allen unabhängig von ihren finanziellen Möglichkeiten genutzt werden können. Das heisst, dass Beratung während der Ausbildung grundsätzlich unentgeltlich anzubieten ist. Das Prinzip der Unentgeltlichkeit muss auch für die Zeit der Berufseinführung gelten. Für amtierende Lehrkräfte nach Abschluss der Berufseinführung sollte zumindest ein Grundangebot unentgeltlich zur Verfügung stehen, das mit der Festlegung einer bestimmten maximalen Stundenzahl je für Einzelberatung und Gruppenberatung limitiert werden könnte. Gebühren für Beratungsstunden, welche diese Limite übersteigen, sind sozialverträglich zu gestalten.

5.4 Abgrenzung gegenüber Beurteilung und Selektion

Beraten und Beurteilen sind Rollen, die sich schlecht vertragen. Das Vertrauensverhältnis zwischen Ratsuchender/Ratsuchendem und Beraterin/Berater wird beeinträchtigt, wenn die Beratung andere Ziele verfolgt als jene, welche die Ratsuchenden in die Beratung geführt haben. Beratende dürfen also für die von ihnen Beratenen nicht in Beurteilungs- und Selektionsprozesse einbezogen werden, sondern sind von diesen Aufgaben ausdrücklich zu entbinden.

5.5 Transparenz

Damit Beratung optimal genutzt werden kann, muss sie für potenzielle und tatsächliche Ratsuchende transparent sein. Voraussetzung für Transparenz ist zum einen, dass die Studierenden und amtierenden Lehrkräfte ausreichend über die Beratungsangebote und die für diese geltenden Rahmenbedingungen informiert sind. Die Information der Studierenden ist Sache der Schulleitung, der Auszubildenden, der Mentorinnen und Mentoren und vor allem auch der Beratungsdienste selbst. Geeignete Möglichkeiten der Information sind Hinweise im Studienführer, Beratungsprospekte, Flugblätter, Hinweise im Rahmen der Lern- und Praxisbegleitung usw. Die Information der amtierenden Lehrkräfte ist Aufgabe der Schulbehörden, der Schulleitung, der Beratungsdienste und, für die Beratung im Rahmen der Weiterbildung, der Träger der Weiterbildung – in Zukunft also der Pädagogischen Hochschulen. Geeignete Mittel sind hier Hinweise im amtlichen Schulblatt, Informationsveranstaltungen an der Schule, Ankündigung von Beratungsangeboten in Weiterbildungsprogrammen usw.

Zum anderen haben Ratsuchende, die eine Beratungsstelle aufsuchen, Anrecht darauf, die Beratungsziele gemeinsam mit dem Berater oder der Beraterin festlegen und im Beratungsverlauf überprüfen und allenfalls revidieren zu können. Der Beratungsverlauf und die eingesetzten Methoden müssen für die Ratsuchenden stets nachvollziehbar sein.

5.6 Raum und Zeit

Damit Beratung in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrierender Bestandteil der Lern- und Ausbildungskultur werden kann, muss ihr im Ausbildungscurriculum und in der Ausbildungsorganisation auch der entsprechende Raum zugestanden werden. Beratung braucht bewusst eingeplante Zeitgefäße, damit sie von den Ratsuchenden ohne grössere zusätzliche zeitliche Belastung als eine der möglichen Lernformen genutzt werden kann.

5.7 Ausbaustand

In der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschränkt sich die Aufgabe der Beratung überwiegend auf die Hilfestellung bei persönlichen Problemen und in Krisensituationen. Nach unseren Informationen sind auch für diese Aufgabe in zahlrei-

chen Kantonen – soweit dafür überhaupt bereits in der Grundausbildung professionelle Beraterinnen und Berater eingesetzt werden – die vorhandenen Beratungskapazitäten nicht ausreichend.

Wenn nun aber gemäss unserem Beratungsverständnis Beratung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen zusätzlich als Instrument der Theorie- und Praxisreflexion für Studierende während der Ausbildung und für amtierende Lehrkräfte im Rahmen der Weiterbildung eingesetzt werden soll, ist es offensichtlich, dass für die Beratung ein beträchtlicher Entwicklungsbedarf entstehen wird.

Allgemein anerkannte Richtzahlen für einen angemessenen Ausbaustandard existieren unseres Wissens nicht. Es dürfte sich jedoch empfehlen, statistische Erhebungen zur Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beizuziehen, und zwar vor allem aus Kantonen, in denen auch Gruppenberatung und Gruppensupervision angeboten wird. Die daraus ableitbaren Richtzahlen dürften doch gewisse Anhaltspunkte liefern.

Beim Ausbau der Beratungsdienste ist auch den für eine qualifizierte Beratung erforderlichen Grundlagenarbeiten Rechnung zu tragen. Beratende müssen die Möglichkeit haben, ihre Beratungsmethoden und -techniken laufend weiterzuentwickeln und sich an der Durchführung einschlägiger Forschungsarbeiten zu beteiligen. Im Rahmen des Qualitätsmanagements sind Beratende gefordert, Qualitätsstandards für Beratung zu entwickeln und diese periodisch zu überprüfen; sie haben laufend eine Selbstevaluation ihrer Arbeit vorzunehmen und müssen sich der Fremdevaluation unterziehen. Dazu kommt die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung. Für all diese neben der eigentlichen Beratungsarbeit zu leistenden Aufgaben ist die erforderliche Arbeitszeit zu berücksichtigen.

5.8 Autonomie

Beratungsdienste in allen Bereichen des Bildungswesens und damit auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen in ihrer Arbeitsweise autonom sein, damit sie ihre Aufgabe im Dienste der Ratsuchenden glaubwürdig erfüllen können und sich nicht für andere Zwecke instrumentalisieren lassen. Dieser Grundsatz ist unbestritten. Ob aber Autonomie nur bei institutioneller Unabhängigkeit gewährleistet ist oder auch bei einer Integration der Beratungsdienste in die (Lehrerinnen- und Lehrer-)bildungsinstitutionen möglich gemacht werden kann – darüber sind die Meinungen geteilt.

Nach sorgfältiger Abwägung der Argumente für und gegen die institutionelle Unabhängigkeit sind wir zur Überzeugung gelangt, dass im Hinblick auf die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen mit den von ihnen wahrzunehmenden drei Aufgabenbereichen Ausbildung, Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung bei einer Integration der Beratung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen die Vorteile klar überwiegen und die Autonomie der Beratung auch mit dieser Organisationsform gewährleistet werden kann, sofern die oben aufgeführten Rahmenbedingungen – insbesondere 5.1, 5.2, 5.4 und 5.5 – eingehalten werden.

Wir werden unsere Option eines integrierten und die Autonomie trotzdem währenden Beratungsmodells in Kapitel 8.1 noch näher begründen.

6 Qualifikationen für Beratung

Beraten als professionelle Tätigkeit erfordert neben persönlichen und sozialen Kompetenzen spezifische fachliche Qualifikationen. Sie sind unabdingbare Voraussetzung für eine verantwortliche und erfolgreiche Beratung.

Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemäss dem für den vorliegenden Bericht begleitenden Verständnis basiert auf sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten und deren interdisziplinären Verknüpfung. Damit ist die eine Grundanforderung für Berater und Beraterinnen gegeben: sie müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium in einem sozialwissenschaftlichen Fach ausweisen können.

Das Hochschulstudium allein qualifiziert jedoch noch nicht für eine beraterische Tätigkeit. Es muss je nach abgeschlossener Fachrichtung modular ergänzt werden mit einer Zusatzausbildung in psychologischer Beratung, welche fundierte Kenntnisse der Psychodiagnostik und therapeutischer Modelle bzw. darauf bezogener Verfahrensweisen, Methoden und Interventionsinstrumente vermittelt.

Zudem müssen Beratende, welche Einzel- und Gruppensupervision anbieten, eine Ausbildung in Supervision absolviert haben und Beratende, welche Beratungsaufgaben in Schulentwicklungsprojekten wahrnehmen, eine Ausbildung in Organisationsberatung.

Im Weiteren müssen Beraterinnen und Berater über die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und zur Empathie verfügen, sich der eigenen emotionalen Reaktionen bewusst sein und die Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung in einer Beratungsbeziehung kennen und kontrollieren können. Diese hohe Anforderung an die ständige Überprüfung des eigenen Handelns und Verhaltens in der beraterischen Praxis auf dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte erfordert eigene Therapieerfahrung im Rahmen einer therapeutischen Ausbildung. Da sich diese je nach theoretischer Ausrichtung (Psychoanalyse, Gesprächspsychotherapie, Daseinsanalyse, Gestalttherapie usw.) über mehrere Jahre erstrecken kann, versteht sich von selbst, dass sie nicht schon bei Aufnahme der beraterischen Tätigkeit vorausgesetzt werden kann, sondern berufsbegleitend zu absolvieren ist.

Zur Weiterbildung gehört auch die ständige Auseinandersetzung mit Entwicklungen der Beratungstheorie und -methodik, der institutionalisierte Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Teilnahme an Intervisions- und Supervisionsgruppen.

Das hier skizzierte Anforderungsprofil für professionelle Beraterinnen und Berater mag die bange Frage aufkommen lassen, ob angesichts des anstehenden Ausbaubedarfs für die Lehrerinnen- und Lehrerberatung innert nützlicher Frist überhaupt genügend entsprechend qualifizierte Beraterinnen und Berater rekrutiert werden könnten. Das Dilemma akzentuiert sich noch zusätzlich, wenn wir nun auch noch davon auszugehen haben, dass für professionelle Beraterinnen und Berater – abgesehen von der Wünschbarkeit beruflicher Erfahrung auch in einem ausserschulischen Bereich – eine Lehrerinnen- und

Lehrerausbildung und schulpraktische Erfahrung vorausgesetzt werden müssen oder zumindest von Vorteil wären. Für die Beratung in der Berufsausbildung und in der Berufseinführung scheint uns die Voraussetzung eher zwingend zu sein als für die Lehrerinnen- und Lehrerberatung in der späteren Berufspraxis, in welcher Beratung tendenziell Expertenberatung sein kann, weil die Beratenen selbst über grosse Schulerfahrung verfügen.

Das angesprochene Rekrutierungsproblem dürfte allerdings aus zwei Gründen relativiert werden:

Zum einen ist statistisch erwiesen, dass sozialwissenschaftliche Studiengänge häufig als Zweitausbildung absolviert werden und in den entsprechenden Fachrichtungen ehemalige Lehrerinnen und Lehrer recht zahlreich vertreten sind. Zum anderen ist auf Grund der prekären Finanzlage vieler Kantone realistischerweise davon auszugehen, dass der Ausbau der Beratungsdienste in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur schrittweise erfolgen kann, so dass sich die Deckung des zusätzlichen Bedarfs an Beraterinnen und Beratern über einen längeren Zeitraum erstrecken wird.

So weit zu den Qualifikationsanforderungen für die professionelle Beratung. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet Beratung im weiteren Sinn jedoch auch ausserhalb der professionellen Beratung statt: durch die Fachlehrkräfte in den verschiedenen Unterrichtsformen – die an den Pädagogischen Hochschulen vermehrt projektgruppen- und lerngruppenorientiert gestaltet werden sollen – sowie vor allem durch Mentorinnen und Mentoren in institutionalisierten Formen der Lern- und Praxisbegleitung. Dasselbe gilt auch für die Phase der Berufseinführung, wenn je nach Konzeption erfahrene Lehrkräfte statt professionelle Beratungspersonen für beratende Funktionen eingesetzt werden (vgl. dazu: Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern, EDK-Dossier 40A).

Wenn professionelle Lehrpersonen – Mentorinnen und Mentoren in der Lern- und Praxisbegleitung, erfahrene amtierende Lehrkräfte in der Berufseinführung – beratertische Aufgaben wahrnehmen, dann sollten auch sie über entsprechende Grundkompetenzen verfügen. Sie können im Rahmen der Weiterbildung mit Kursen in Gesprächsführung, Lernberatung, themenzentrierter Interaktion TZI usw. erworben werden. Wichtig ist auch die Teilnahme dieser Lehrpersonen an Intervisions- und Supervisionsgruppen, in welchen die eigene Beratungsarbeit überprüft und weiterentwickelt werden kann.

7 Beratung in den verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn

Die Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn lässt sich in die folgenden Phasen unterteilen:

- Berufswahl
- Berufsausbildung (Grundausbildung und stufenspezifische Ausbildung)
- Berufseinführung
- professionelle Lehrtätigkeit
- Ausstieg aus dem Beruf (Berufswechsel oder Pensionierung)

Für alle diese Phasen bestehen spezifische Beratungsdienste, die im Folgenden bezüglich ihrer wichtigsten Aufgaben und Arbeitsmethoden beschrieben werden sollen. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass es unmöglich ist, ein für die ganze Schweiz einigermaßen repräsentatives Bild zu zeichnen. Zu sehr differieren die Beratungsangebote und die ihnen zu Grunde liegenden Konzeptionen und Organisationsformen von Kanton zu Kanton. Im Sinne der Komplexitätsreduktion orientieren wir uns deshalb vorwiegend am Beratungsangebot im Kanton Zürich – nicht nur deshalb, weil wir hier die Situation noch am ehesten überblicken können, sondern auch deshalb, weil im Kanton Zürich für alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn doch ein differenziertes und relativ vollständiges Beratungsangebot vorhanden ist. Zur weiteren Vereinfachung und damit im Interesse der Übersichtlichkeit müssen wir uns zudem bei der Darstellung der verschiedenen Beratungsangebote auf die wichtigsten Merkmale beschränken.

7.1 Beratung im Rahmen der Studien- und Berufswahl

Information und Beratung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Hinblick auf ihre Studien- und Berufswahl ist Aufgabe der kantonalen akademischen Studien- und Berufsberatungsstellen.

Die Informationsfachleute dieser Stellen recherchieren in enger interkantonaler Zusammenarbeit Informationen zu den Ausbildungen im tertiären Bereich und zu den entsprechenden Berufsfeldern. Sie gewichten, interpretieren und kommentieren diese Informationen und stellen sie den Interessierten in einem vielfältigen Angebot von Informationsmitteln zur Verfügung. Neben den traditionellen schriftlichen Informationsangeboten werden seit einigen Jahren auch die neuen Informationstechnologien genutzt, indem audiovisuelle und interaktive Medien entwickelt worden sind; Datenbanken zu den Hochschulstudiengängen werden auf CD-ROM und in naher Zukunft auch über Internet angeboten. Informationsvermittlung in Klassen- und Gruppengesprächen an den Gymnasien sowie Studien- und Berufsorientierungen an den Hochschulen, Lehrerinnen- und Lehrerbildungs- und anderen Ausbildungsinstitutionen kommen ergänzend dazu.

Die Informationsangebote, die als Hilfe zur Selbsthilfe konzipiert sind, erreichen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Regel erstmals zwei Jahre vor der Maturität, da davon ausgegangen wird, dass der Studien- und Berufswahlentscheid kein punktuellere Ereignis ist, sondern das Ergebnis eines längerdauernden Prozesses sein sollte.

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, welche die von ihnen konsultierten Informationen nicht in einen Studien- und Berufswahlentscheid umsetzen können, weil sie sich über ihre Interessen, Neigungen und Fähigkeiten nicht im Klaren sind, haben die Möglichkeit, sich in einer Beratung mit der eigenen Persönlichkeit und ihren Möglichkeiten in der Bildungs- und Berufslaufbahn auseinander zu setzen. Die Beraterinnen und Berater klären gemeinsam mit ihren Ratsuchenden im persönlichen Gespräch deren Interessen, Neigungen und Fähigkeiten sowie Erwartungen und Ressourcen. Sie vermitteln gezielt zusätzliche Informationen und Entscheidungshilfen und setzen bei Bedarf psychodiagnostische Testverfahren ein, wobei die Testresultate zur Anregung der Selbstreflexion gemeinsam besprochen werden. Das Ziel der Beratung besteht stets darin, die Ratsuchenden zu einem selbstverantworteten Entscheid zu führen.

Die Inanspruchnahme der Dienstleistungen der akademischen Studien- und Berufsberatungsstellen ist freiwillig und in der Regel unentgeltlich. Berater und Beraterinnen stehen unter Schweigepflicht und garantieren die Vertraulichkeit der Beratung.

Das Informationsangebot wird im Kanton Zürich von über 80 Prozent aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genutzt, eine persönliche Beratung nehmen knapp 30 Prozent von ihnen in Anspruch, wobei in dieser Zahl auch die Beratung bei persönlichen und schulischen Schwierigkeiten enthalten ist.

Trotz des umfassenden und qualitativ hochstehenden Informations- und Beratungsangebots der akademischen Studien- und Berufsberatungsstellen zeigen die von diesen regelmässig kurz vor den Maturitätsprüfungen durchgeführten Maturandinnen- und Maturandenbefragungen zur Studien- und Berufswahl, dass – über viele Jahre hinweg gleichbleibend – etwa 20 Prozent zu diesem Zeitpunkt noch unschlüssig sind, welche weiterführende Ausbildung sie wählen wollen.

Aus den erwähnten Untersuchungen geht für den Kanton Zürich im Weiteren auch hervor, dass sich 7 Prozent des Maturandinnen- und Maturandenjahrgangs 1998 für eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung entschieden haben – 1975 waren es noch 22 (!) Prozent; der Tiefpunkt wurde 1985 mit 5 Prozent erreicht –, was in absoluten Zahlen etwa 130 Maturandinnen und Maturanden entspricht. Ein grösserer Teil von ihnen dürfte sich vor dem Entscheid an der Studien- und Berufsberatung über Ausbildung und Beruf informiert haben, und ein kleinerer Teil wird auch auf Grund einer persönlichen Beratung zum Entscheid gefunden haben.

Man könnte nun die Frage stellen, ob die Studien- und Berufsberatungsstellen wohl die «richtigen» Kandidatinnen und Kandidaten zum Lehrberuf hinführen, doch wäre die Frage so falsch gestellt. Es ist nicht Aufgabe der Studien- und Berufsberatung, zu bestimmten Ausbildungen hin- oder von ihnen wegzuberaten, und erst recht haben sie keinen Selektionsauftrag zu erfüllen; wenn sie einen solchen akzeptieren würden, wäre die für eine Beratung entscheidend wichtige Vertrauensbasis gefährdet. Es kommt dazu, dass sich die Studien- und Berufsberatungsstellen vor die gleiche Schwierigkeit gestellt sehen wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen auch: valide psychodiagnostische oder andere Verfahren, welche die Eignung zum Lehrberuf vor Beginn der Ausbildung

zuverlässig abzuklären vermöchten, gibt es nicht und wird es wohl auch nie geben (vgl. dazu: Eignungsabklärung in der Lehrerbildung, EDK-Dossier 21A).

Von der akademischen Studien- und Berufsberatung kann jedoch erwartet werden, dass sie den am Lehrberuf Interessierten ein differenziertes und realitätsgerechtes Bild der Anforderungen in Ausbildung und Beruf vermittelt, aber auch, dass in der persönlichen Beratung die Motivation für den Lehrberuf gründlich geklärt wird und allzu opportunistische Beweggründe wie relativ kurze Ausbildungsdauer, intakte Arbeitsmarktchancen und gute Entlohnung kritisch hinterfragt werden.

7.2 Beratung im Rahmen der Berufsausbildung

Die Beratung im Rahmen der Berufsausbildung hat unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen.

In der Grundausbildung steht die Eignungsabklärung und Selektion im Vordergrund. Dies gilt insbesondere für Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, die keine Eignungsabklärung als Bedingung für die Aufnahme durchführen.

Daneben kommt in der Grundausbildung der orientierenden Beratung im Sinne der Studien- und Laufbahnberatung im Hinblick auf die zu wählende stufenspezifische Ausbildung und die spätere Berufstätigkeit grosse Bedeutung zu. Eignungsabklärung und orientierende Beratung sind in der Grundausbildung eng verknüpft.

Eignungsabklärung, Selektion und orientierende Beratung sind Aufgaben, die in der Grundausbildung von den Mitgliedern der Schulleitung, den Fachlehrkräften sowie den Mentorinnen und Mentoren in Zusammenarbeit mit verschiedenen Instanzen wie dem Schulärztlichen Dienst, dem Beratungsdienst und gegebenenfalls einer Aufnahmekommission wahrgenommen werden. Für weitergehende Informationen verweisen wir auf den Bericht «Eignungsabklärung in der Lehrerbildung» (EDK-Dossier 21A) sowie auf die Ausführungen von U. H. Mehlin (1988).

Die persönliche, psycho-sozial orientierte Beratung steht den Studierenden bei persönlichen Problemen und Konflikten und in Krisensituationen sowohl während der Grundausbildung wie auch während der stufenspezifischen Ausbildung zur Verfügung. In den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sind die Beraterinnen und Berater gleichzeitig als Fachlehrkräfte an der betreffenden Institution tätig, wobei sie in der Regel über eine professionelle Ausbildung in Beratung verfügen. Die meisten Beratungsdienste bestehen aus ein bis zwei Beratungspersonen, so dass die Ratsuchenden nur eine beschränkte Auswahlmöglichkeit haben. Es steht ihnen jedoch jederzeit frei, statt der internen eine externe Beratungsstelle wie beispielsweise die kantonale Studien- und Berufsberatung aufzusuchen, welche in vielen Kantonen neben der Studien- und Berufswahlberatung auch einen schulpsychologischen Auftrag wahrnimmt.

Die Inanspruchnahme einer Beratung ist für die Studierenden freiwillig und unentgeltlich. Die Beratungspersonen unterstehen der Schweigepflicht.

Die Möglichkeiten der psychologischen Beratung während der Ausbildung reichen von der pragmatischen Hilfestellung wie der Vermittlung von Arbeitstechniken für eine effiziente Bewältigung des Lehrstoffes und eine rationelle Prüfungsvorbereitung über die Vor- und Nachbereitung von Schulpraktika – dies in Zusammenarbeit mit den zuständigen Mentorinnen und Mentoren – bis zur Bearbeitung lernbehindernder persönlicher Probleme und Konflikte und der Hilfe in akuten persönlichkeits- und entwicklungsbedingten Krisen. Der Beratungsansatz ist ein analytisch-therapeutischer, doch werden die Grenzen zur eigentlichen therapeutischen Behandlung klar gesetzt. Bei tiefergehenden Problemen, psychischen Erkrankungen und beim Vorliegen schwerer neurotischer Symptome, aber auch bei akuter psychischer Gefährdung wie beispielsweise einer suizidalen Symptomatik, wird versucht, die Ratsuchenden in eine therapeutische Behandlung zu überweisen bzw. den Schulärztlichen oder Fachpsychiatrischen Dienst beizuziehen.

Ebenso bewusst wie die Abgrenzung zur Therapie wird die Trennung der beraterischen Aufgabe von den Aufgaben der Beurteilung und der Selektion angestrebt. Zwischen Schulleitung und Beratungsdienst bedarf es diesbezüglich klarer und verbindlicher Regelungen wie etwa die, dass die Beratungspersonen bei Beurteilungs- und Selektionsverfahren, welche eigene Ratsuchende betreffen, in den Ausstand treten. Im Weiteren versteht sich von selbst, dass die Schulleitung die Schweigepflicht der Beratenden respektiert. Dies kann allerdings dann zum heiklen Problem werden, wenn schwerwiegende Persönlichkeitsstörungen, welche die Eignung für den Lehrberuf ernsthaft in Frage stellen, erst in der Beratung erkannt werden. Den Beratenden bleibt dann nur die Möglichkeit zu versuchen, die Betroffenen vom Lehrberuf wegzuberaten. Solche Beratungen können schwierig und für die Beteiligten sehr belastend sein, da davon auszugehen ist, dass bei Personen mit psychischen Störungen auch das Vermögen zur Realitätskontrolle und Selbsteinschätzung beeinträchtigt ist.

Wenn negative Selektionsentscheide wegen fehlender psychischer Eignung für den Lehrberuf oder Nichterfüllung formaler Leistungsanforderungen bereits getroffen sind, kann es in der Beratung auch darum gehen, bei den Betroffenen das Selbstwertgefühl wieder zu stabilisieren und ihnen geeignete Alternativen für Ausbildung und Beruf aufzuzeigen. In solchen Fällen erfolgt oft eine Zusammenarbeit mit der kantonalen Studien- und Berufsberatung oder eine direkte Überweisung an diese Stelle. Allerdings besteht sowohl im Falle des «Wegberatens» wie bei der Beratung nach bereits erfolgtem negativen Selektionsentscheid die Schwierigkeit, dass echte Alternativen für die berufliche Ausbildung oft fehlen.

Die psychologische Beratung wird in den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen bewusst als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden. Trotzdem ist sie nach unserer Einschätzung in ihrer Arbeitsweise eher defizit- als ressourcen- und entwicklungsorientiert. Dies dürfte dadurch bedingt sein, dass wegen der relativ kurzen Dauer seminaristischer Ausbildungen kurzfristige Interventionen mit eher «reparativem» Charakter im Vordergrund stehen müssen.

Neben der professionellen Beratung haben die meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der einen oder anderen Form eine Lern- und Praxisbegleitung

durch Mentorinnen und Mentoren institutionalisiert, welche den Studierenden ermöglicht, persönliche und fachliche Erfahrungen aus Ausbildung und Schulpraktika systematisch aufzuarbeiten.

Die konzeptionell ressourcen- und entwicklungsorientierte Lern- und Praxisbegleitung ist in der Regel für die Studierenden obligatorisch.

Ein Obligatorium ist auch für die Ausbildungssupervision gerechtfertigt. Diese wird allerdings bis anhin nur von wenigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen angeboten, doch ist zu hoffen, dass sie an den Pädagogischen Hochschulen zum festen Bestandteil des Ausbildungscurriculums gehören wird.

Ohne weitere Erläuterung sei noch auf die Beratung in anstellungsrechtlichen Fragen sowie auf die Stipendienberatung hingewiesen, die in der Regel von Dienststellen der Erziehungsdirektionen angeboten werden.

7.3 Beratung im Rahmen der Berufseinführung

Die Berufseinführung ist die für die weitere Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn entscheidende Phase. In ihr geschieht die eigentliche berufliche Sozialisation und Professionalisierung. Motivierende Erfolgserlebnisse oder frustrierende Misserfolgserlebnisse können den Ausschlag geben für die Identifikation mit dem Lehrberuf oder die Entfremdung von der Lehrerinnen- und Lehrerrolle.

Entsprechend der grossen Bedeutung der Berufseinführung hat die EDK 1996 den Bericht «Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK-Dossier 40A) publiziert, der in einem theoretischen Teil idealtypische Modelle der Berufseinführung diskutiert und darauf aufbauend ein eigenes «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» entwickelt. In einem empirischen Teil wird auf Grund einer Bestandesaufnahme in allen Deutsch- und Westschweizer Kantonen sowie dem Fürstentum Liechtenstein überprüft, inwieweit das vorgeschlagene Modell oder einzelne Elemente davon bereits verwirklicht sind. Das Ergebnis ist ziemlich ernüchternd, wie folgende Zitate aus dem Bericht belegen:

«Die detaillierte Beschreibung der kantonalen Konzepte hat gezeigt, dass in der Schweiz nicht von einer einheitlichen Berufseinführung für Lehrerinnen und Lehrer gesprochen werden kann, weil sie schlichtweg vielerorts fehlt und in einzelnen Kantonen auch noch Unterschiede zwischen Lehrpersonen verschiedener Stufen und Fachbereiche bestehen» (S. 76).

«Die Mehrheit der kantonalen Berufseinführungskonzepte hat ihren Ursprung in besonderer Beaufsichtigung und Selektion neuer Lehrpersonen. Diese Wurzeln sind heute noch sichtbar» (S. 79). «Gerade an einem ihrer Kerndilemmata – soll die Berufseinführung beaufsichtigen, beraten oder kann sie beides – zeigt sich, dass in der Schweiz alle drei Varianten vertreten sind» (S. 82).

«Die Berufseinführungskonzepte sehen in der Mehrzahl der Fälle keine institutionalisierte Zusammenarbeit von Lehrpersonen vor, sei dies nun von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern untereinander, sei dies mit erfahrenen Lehrpersonen. (...) Das Postulat der Zusammenarbeit scheitert in vielen Kantonen schon daran, dass gar keine im aktiven Schuldienst stehenden Kolleginnen und Kollegen bei der Berufseinführung mitwirken. Dort, wo sie beteiligt sind, werden sie zumeist als Mentorinnen und Mentoren eingesetzt, wobei ihre Auswahl meist zufällig ist und die Rahmenbedingungen alles andere als professionell sind» (S. 86).

«Systematische Praxisreflexion bildet nur in wenigen Konzepten einen zentralen Bestandteil. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass dieses Element nur dann verwirklicht werden kann, wenn Personen in der Berufseinführung tätig sind, die über fundierte Beratungskompetenzen verfügen, und wenn eine institutionalisierte Berufseinführung besteht, die grössere Zeitgefässe zur Verfügung stellen kann. Viele Kantone verfügen nicht über diese Voraussetzungen. So werden häufig die Betreuerinnen und Betreuer nicht ausgebildet, und die zeitlichen Gefässe sind zu klein, um einen kontinuierlichen Reflexionsprozess in Gang zu halten» (S. 89).

«Damit muss endgültig als bestätigt gelten, dass zwanzig Jahre nach der ersten Forderung nach einer Berufseinführung (P.B.: gemeint ist der 1975 von der EDK publizierte Bericht «Lehrerbildung von morgen») diese immer noch nicht in allen Schweizer Kantonen verwirklicht ist. Die Analyse der momentanen Situation zeigt darüber hinaus auf, dass wir noch weit von diesem Zustand entfernt sind» (S. 97).

Immerhin zeigt der Bericht aber doch auf, dass in einigen Kantonen Modelle der Berufseinführung praktiziert werden, die zumindest einige Kriterien des postulierten «Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» erfüllen.

Dieses Modell lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Es wird von der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer selbst getragen.
- Es strebt die Zusammenarbeit und Reflexion unter jungen und professionellen Lehrpersonen an – ohne den Einbezug professioneller Beratungs- oder Supervisionspersonen.
- Es verwirklicht die zentralen Elemente der Kooperation und der Praxisreflexion in der Sozialform der Gruppe. Als Gruppenleiterinnen und -leiter wirken sorgfältig ausgewählte professionelle Lehrpersonen, die über fundierte Beratungskompetenzen verfügen.
- Es geht davon aus, dass Berufseinsteigerinnen und -einstieger fertig ausgebildete, kompetente Berufsleute sind, weshalb es in der Berufseinführung nicht darum geht, die Ausbildung zu vervollständigen, sondern eine bedürfnisorientierte Weiterbildung anzubieten. Daraus folgt auch, dass Beaufsichtigung und Beurteilung nicht Aufgabe der Berufseinführung sind.
- Es überträgt der anstellenden Schule Mitverantwortung für die Gestaltung der Berufseinführung, indem sie u.a. für eine zeitliche und aufgabenmässige Entlastung der jungen Lehrpersonen zu sorgen hat.

Für eine detaillierte Beschreibung des «Modells kollegialer Kooperation und Praxis-reflexion» sowie dessen Begründung müssen wir auf den Bericht selbst verweisen. Bezüglich der Darstellung und Bewertung der Berufseinführungskonzepte in den einzelnen Kantonen ist allerdings zu beachten, dass seit dem Erhebungszeitpunkt (1994) die Berufseinführung doch in einzelnen Kantonen sich weiterentwickelt und an Qualität gewonnen haben dürfte – möglicherweise im einen oder anderen Kanton auch als Folge des Berichts. Zu dieser Annahme berechtigen jedenfalls auch einige im Bericht zitierte Ergebnisse der Befragung kantonaler Expertinnen und Experten: «Bei der Zielfrage dominiert bei den Befragten offensichtlich (nach wie vor) die Vorstellung eines Unterstützungsmodells. Bereits an zweiter Stelle jedoch figurieren Ziele des Modells professioneller Entwicklung, die auch unserem Modell weitgehend zugrundeliegen. (...) Vor allem die berufliche Reflexion wird von der Mehrheit der Befragten als zentral angesehen» (S. 77).

So entspricht beispielsweise das im Kanton Zürich heute praktizierte Modell der Berufseinführung in wesentlichen Teilen nicht mehr der im Bericht dargestellten Situation:

Die mit der Aufgabe der Berufseinführung betrauten Beratungspersonen sind inzwischen von jeglicher Beurteilungsfunktion entbunden worden, und folgerichtig wurde auch das Obligatorium für die Beratung aufgehoben. Neu eingeführt – und dies als Obligatorium – wurde das bereits in Kapitel 3.3 kurz beschriebene Lernvikariat, das den Lehrkräften im zweiten Berufsjahr ermöglicht, für drei Wochen an ihre Ausbildungsinstitution zurückzukehren und ihre Berufserfahrungen in Workshops und Supervisionsgruppen zu reflektieren und zu verarbeiten und sich in einem selbstgewählten Schwerpunktthema weiterzubilden. Ihre Klassen werden in dieser Zeit von Studierenden des entsprechenden stufenspezifischen Seminars übernommen.

Das Zürcher Modell ist allerdings insofern uneinheitlich, als auf der Sekundarschulstufe erfahrene amtierende Sekundarlehrkräfte mit zusätzlicher Ausbildung in Beratung die Aufgabe der Berufseinführung wahrnehmen, während auf der Primarschulstufe professionelle Beraterinnen und Berater eingesetzt werden (die jedoch alle eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung absolviert haben und über Lehrerfahrung auf der Primarschulstufe verfügen). Im Weiteren wird für die Sekundarschulstufe in der Berufseinführung ausschliesslich die Form der Einzelberatung angeboten, während auf der Primarschulstufe sowohl Einzelberatungen wie Gruppenberatungen (Supervision und themenorientierte Praxisberatung) durchgeführt werden.

Träger der zwei Jahre dauernden Berufseinführung sind die stufenspezifischen Seminare bzw. die Sekundar- und Fachlehrerinnen- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich. Dadurch, dass die Beraterinnen und Berater an den entsprechenden Ausbildungsinstitutionen auch Lehrverpflichtungen wahrnehmen, ist eine enge Verknüpfung von Berufsausbildung und Berufseinführung gewährleistet, und mit der Einführung des Lernvikariats ist auch eine Brücke zur Weiterbildung errichtet worden.

Die Beratung während der Berufseinführung ist im Kanton Zürich freiwillig, unentgeltlich und vertraulich.

7.4 Beratung im Rahmen der professionellen Lehrtätigkeit

Die Beratung von amtierenden professionellen Lehrkräften ist integrierender Bestandteil der Weiterbildung. Diese wird zunehmend nicht nur als wünschbar betrachtet, sondern als unabdingbar für die Erhaltung und Weiterentwicklung professioneller Kompetenz. So hat der Kanton Zürich kürzlich mit dem neuen Lehrpersonalgesetz die Weiterbildung als obligatorisch erklärt. Für die Beratung muss allerdings weiterhin das Prinzip der Freiwilligkeit gelten, denn eine obligatorische Beratung wäre, wie schon mehrfach erwähnt und begründet, widersinnig.

Durch die zunehmende Komplexität der Schulwirklichkeit sehen sich die Lehrkräfte im Berufsalltag hohen psychischen Belastungen ausgesetzt: «Das jahrelange Wirken im oft widersprüchlichen und konfliktträchtigen Schulbereich und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gruppierungen, die ihre Vorstellungen und Interessen immer massiver einzubringen versuchen (Kollegium, Elternschaft, Behörden, Öffentlichkeit, Medien usw.), belastet die Lehrkräfte ausserordentlich. Zudem ist in der heutigen, unüberschaubar gewordenen Welt voller Widersprüche und Vieldeutigkeiten längst nicht mehr klar, auf welches Ziel und auf welches Menschenbild hin sich pädagogische Bemühungen ausrichten haben: «Der pädagogische Boden wankt». Immer mehr Lehrkräfte haben Mühe mit diesen Belastungen und Schwindelgefühlen. Sie haben kaum eine Perspektive und sie ringen nach Sinn in ihrem beruflichen Alltag. Um sie vor der Resignation, der inneren Emigration, vor dem Ausbrennen und vor Perpektivenverlust zu schützen, braucht es individuelle und kollektive Hilfe. Die Reflexion der eigenen Berufs- und Lebenssituation und die Suche nach zweckmässigen und hilfreichen Strategien kann nur im geschützten Raum einer professionellen Beratung geschehen» (A. Hügli, 1993, S. 4).

Entsprechend dieser Problemlage hat sich in jüngster Zeit gerade im Bereich der Beratung professioneller Lehrkräfte das Beratungsverständnis verändert und erweitert. Neben der «reparativen» Funktion der Beratung gewinnt ihre präventive Funktion zunehmend an Bedeutung. Zwar bleibt Beratung als Hilfe bei akuten persönlichen Problemen und Konflikten weiterhin unverzichtbar, doch kann Beratung darüber hinaus als Instrument der periodischen Selbst- und Praxisreflexion dazu beitragen, die persönliche und soziale Identität von Lehrkräften soweit zu fördern und zu stabilisieren, dass das Risiko persönlicher Krisen und das Scheitern an ihnen reduziert wird.

Das erfordert aber auch, dass die Beratungsdienste für Lehrkräfte nicht als isolierte «Therapiestationen» geführt werden, sondern eine zentrale Position im Weiterbildungsangebot erhalten.

Diese Konzeption hat beispielsweise der Kanton Zürich realisiert, indem er die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerberatung dem für die Weiterbildung der Zürcher Lehrkräfte zuständigen Pestalozzianum übertragen hat. Dieses führt eine personell gut dotierte Beratungsabteilung, bestehend aus einem Kern von festangestellten Beraterinnen und Beratern und einer Gruppe von externen Beratungspersonen, welche die Beratungsarbeit im Auftragsverhältnis wahrnehmen.

Das Beratungsangebot des Pestalozzianums richtet sich sowohl an die Lehrerschaft wie an die lokalen Schulbehörden. Es reicht von der Einzelberatung und Einzelsupervision über die Gruppenberatung und Gruppensupervision bis zur Teamsupervision im Rahmen der Schulentwicklung. Beratungsschwerpunkte sind u.a. pädagogisch-fachliche Beratung, persönliche und berufliche Standortbestimmung, Konfliktberatung, Krisenberatung und Organisationsberatung.

Die Beratung ist freiwillig, vertraulich, aber nicht unentgeltlich (mit Ausnahme des Beratungstelefons und einer Abklärungsberatung bis maximal drei Stunden).

Neben dem Pestalozzianum, einer privaten Stiftung mit kantonaler Subvention, führen auch die Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen einen Beratungsdienst, und zudem bieten selbstständig tätige Berater und Beraterinnen ihre Dienste an.

Die Gymnasien sowie die Berufsschulen haben ein eigenes Angebot für die Lehrerinnen- und Lehrerberatung. Jeder dieser Schulen steht ein Kredit zur Verfügung, mit dem sie eine Lehrpersonenberaterin oder einen Lehrpersonenberater finanzieren können. Die Beratungspersonen, selbstständig tätige Psychologinnen/Psychologen oder Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten, werden auf Antrag der Schulleitungen von der Bildungsdirektion ernannt.

7.5 Beratung im Rahmen des Berufsausstiegs

Der Lehrberuf – ein «Beruf auf Zeit». Diese etwas plakative Charakterisierung des Lehrberufs hat bereits heute ihre Berechtigung: «An der Volksschule scheint sich eine grössere Berufsmobilität der Lehrkräfte abzuzeichnen. Eine nicht repräsentative Umfrage unter Sekundarlehrkräften (...) hat gezeigt, dass ein Drittel nach fünf Jahren nicht mehr im erlernten Beruf tätig ist. Bei den Frauen beträgt der Anteil der Umsteigerinnen gar 50 Prozent, wobei Mutterschaft kein einziges Mal als Grund genannt wurde. Vielmehr schätzen einige junge Mütter die Tatsache, dass ihnen die Schule auch Teilzeitstellen bietet. Zusätzlich zu den bereits Ausgestiegenen will ein Drittel der heute noch im Beruf Tätigen bis ins Jahr 2004 eine berufliche Alternative suchen. Ausserdem plant gemäss Umfrage jeder dritte der abgewanderten Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der nächsten fünf Jahre eine Rückkehr in die Schule» (Tages-Anzeiger, 22. April 1999).

Es ist zu vermuten, dass die Mobilitätsbereitschaft unter den Lehrkräften in den kommenden Jahren des erwarteten wirtschaftlichen Aufschwungs eher noch zunehmen wird, denn es werden wieder mehr berufliche Alternativen zur Verfügung stehen als in den vergangenen Jahren der wirtschaftlichen Rezession.

Es gibt unseres Erachtens kaum einen Grund, diese Entwicklung zu beklagen. Natürlich ist es das primäre Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen, für den Lehrberuf auszubilden, doch es stellt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ja gerade ein gutes Zeugnis aus, dass Lehrkräfte auch in der Privatwirtschaft gute Berufschancen vorfinden und – vor allem im Dienstleistungsbereich – vielseitig einsetzbar sind.

Es kommt dazu, dass Mobilität nicht nur für den Lehrberuf, sondern für viele andere Berufe auch, zum prägenden Merkmal der modernen Gesellschaft geworden ist. Stabile Berufsbilder und Berufsidentitäten lösen sich zusehends auf, Brüche und Diskontinuitäten in der Berufslaufbahn werden für immer mehr Erwerbstätige Realität. Gefordert ist der «flexible Mensch» (Richard Sennett), und die Arbeitswissenschaften haben mit Begriffen wie Job-Hopper, Patchwork- oder Portfolioarbeitende bereits die Typisierung für die Erwerbstätigkeit der Zukunft vorweggenommen.

Zwischen der Mobilität im Lehrberuf und derjenigen in anderen Berufen besteht jedoch ein entscheidender Unterschied. In der Wirtschaft ist die zunehmende Mobilität weitgehend die Folge äusserer Entwicklungen. Neue Technologien und die durch sie ermöglichten Produktivitätsfortschritte, der verschärfte globale Wettbewerb, der Zwang zu immer noch grösserer Rentabilität, die sich Schlag auf Schlag folgenden Fusionen von Unternehmen und die Verlagerung ganzer Produktionsstätten ins kostengünstigere Ausland führen einerseits zum Verlust von Arbeitsplätzen, andererseits werden aber auch neue Arbeitsplätze geschaffen, die allerdings, ebenso wie die weiterbestehenden, auch andere und meist anspruchsvollere Qualifikationen erfordern.

Im Lehrberuf dagegen ist die Mobilität weniger durch äussere Zwänge bedingt. Wer aus dem Lehrberuf in eine andere Berufstätigkeit wechselt, tut dies in aller Regel aus inneren Beweggründen. Das hauptsächlichste Motiv scheint zu sein, ausserhalb der Schule neuartige Erfahrungen zu gewinnen, vielleicht auch die Erwartung, in der Wirtschaft bessere Entwicklungsmöglichkeiten vorzufinden als im Schulbereich, oder auch die Einsicht, nicht ein ganzes Berufsleben lang für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen prädestiniert zu sein.

In der oben zitierten Umfrage scheinen uns, abgesehen von der hohen Ausstiegsquote an sich, zwei Ergebnisse bemerkenswert zu sein. Zum einen ist es die Tatsache, dass der Berufswechsel häufig bereits nach wenigen Jahren Lehrtätigkeit erfolgt, zum anderen ist es die bei einem beachtlichen Teil der abgewanderten Lehrkräfte bestehende Absicht, nach einigen Jahren wirtschaftlicher Praxis wieder in den Schuldienst zurückzukehren. Vor allem dieser letztere Befund deutet darauf hin, dass zumindest in einer ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerlaufbahn das so genannte «Burn-out-Syndrom» noch keine entscheidende Rolle spielt.

Nach längerer Verweildauer im Lehrberuf dürfte dieses Phänomen jedoch an Bedeutung gewinnen, wobei fatalerweise mit zunehmendem Lebensalter die Chancen für die Realisierung beruflicher Alternativen geringer werden. Die sich im Verlauf einer Lehrerinnen- oder Lehrerbiografie tendenziell öffnende Schere zwischen subjektivem Ausstiegswunsch und objektiver Realisierungschance kann zum grossen Problem nicht nur für die betroffenen Lehrkräfte werden, sondern auch für die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler: «Wer keine Perspektive mehr hat, der kann den Kindern und Jugendlichen auch keine Perspektive vermitteln» (A. Hügli, 1993, S. 5).

In dieser Situation kann in der Lehrerinnen- und Lehrerberatung versucht werden, mit gezielten Förderungsmassnahmen die erschöpften Kräfte wieder zu regenerieren und in-

nerhalb des Lehrberufs neue Perspektiven aufzuzeigen. Wenn dies nicht gelingt, muss es Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerberatung sein, mit den Betroffenen berufliche Alternativen zu erarbeiten bzw. sie an eine akademische Studien- und Berufsberatungsstelle zu überweisen, welche über die entsprechenden Fachkompetenzen und das nötige Instrumentarium verfügt.

In einzelnen Kantonen ist die Lehrerinnen- und Lehrerberatung der akademischen Studien- und Berufsberatung unterstellt (Kanton Aargau) bzw. ihr räumlich und infrastrukturell angegliedert (Kanton Bern). In dieser Organisationsform kann das studien- und berufskundliche Informationsangebot der akademischen Studien- und Berufsberatung direkt genutzt werden. Beratung im Rahmen des Berufsausstiegs kann jedenfalls nur im engen Zusammenwirken von Lehrerinnen- und Lehrerberatung und akademischer Studien- und Berufsberatung erfolgreich sein.

Die akademische Studien- und Berufsberatung kann für die Schule auch bezüglich der Mobilität im umgekehrten Sinn eine wichtige Funktion erfüllen, indem sie Berufsleute, die in einer späteren Lebensphase ihren bisherigen Beruf aufgeben wollen oder müssen, über die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und den Lehrberuf als mögliche Alternative informiert und in der persönlichen Beratung die notwendigen Voraussetzungen klärt.

Es besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass es der Qualität der Schule nur förderlich sein kann, wenn Berufsleute mit anderer Berufsausbildung und Berufspraxis wirtschaftliche Erfahrung in die Schule einbringen. Deshalb sollte der Zugang zu den Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen vermehrt auch für Berufsleute geöffnet werden, die sich für den Lehrberuf als Zweitberuf qualifizieren möchten, und es muss für deren Ausbildung ein eigenes, speziell konzipiertes Ausbildungsangebot geschaffen werden (vgl. dazu: Lehrerbildung für Berufsleute, EDK-Dossier 28). Für die Pädagogischen Hochschulen ist die Flexibilisierung des Zugangs vorgesehen, und mit der geplanten Modularisierung der Ausbildungsgänge werden die Voraussetzungen geschaffen, um auch der zweiten Forderung gerecht werden zu können.

8 Empfehlungen für die Optimierung bestehender Beratungsmodelle

Wie unsere bisherigen Ausführungen gezeigt haben, bietet die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesamtschweizerisch ein sehr vielfältiges Bild – so vielfältig wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst. Überall wird engagierte und zu meist auch professionelle Arbeit geleistet. Doch es fehlt an Koordination und an übergreifenden Gesamtkonzepten nicht nur zwischen den einzelnen Kantonen, sondern oft auch innerhalb der einzelnen Kantone. Dies führt nicht selten zu Doppelspurigkeiten oder unklaren Zuständigkeiten, und insgesamt wird das vorhandene Synergiepotenzial, insbesondere bezüglich fachlichem Know-how, zu wenig genutzt.

Wir verstehen Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eine Einheit von Grundausbildung, Berufseinführung, Weiterbildung und Zusatzausbildung und sind deshalb der Überzeugung, dass sich auch die Neukonzeption und Neuorganisation der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an diesem Verständnis ausrichten müsste.

Die geplanten Pädagogischen Hochschulen mit ihrem Grundkonzept der Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Forschung und Entwicklung bieten dafür die notwendigen inhaltlichen und strukturellen Voraussetzungen.

8.1 Integration und Vernetzung

Mit der Überführung der stufenspezifischen seminaristischen Ausbildungen in die Pädagogischen Hochschulen – je nach Kanton bzw. Region betrifft dies die Vorschulstufe und die Primarstufe oder zusätzlich die Sekundarstufen I und II, im Kanton Zürich auch das Seminar für Pädagogische Grundausbildung – stellen sich zwangsläufig zwei Fragen:

1. Wo sollen die bestehenden Beratungsdienste für Studierende angesiedelt werden: innerhalb oder ausserhalb der Pädagogischen Hochschulen?
2. Sollen die bestehenden Beratungsdienste für Studierende als einzelne Dienste weiterbestehen, oder sollen sie zu einem gemeinsamen Dienst zusammengefasst werden?

Zur ersten Frage: In Fachkreisen der psychologischen Beratung wird gelegentlich die berufs-ethisch begründete Position vertreten, Beratungsdienste müssten institutionsunabhängig, also extern organisiert sein. Nur so bestehe die Gewähr, dass die Beratung ausschliesslich im Interesse der Ratsuchenden erfolge und nicht durch eventuell divergierende institutionelle Interessen instrumentalisiert werden könne.

Demgegenüber kann argumentiert werden, dass bei einer Integration der Beratungsdienste in die Institution die Beratungspersonen mit den institutionellen Gegebenheiten besser vertraut sind und deshalb situationsgerechter beraten können. Vor allem haben Beratende gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung die Möglichkeit, in einer aktuellen Problemsituation stützende und fördernde Massnahmen zu planen und durchzu-

führen oder im Einverständnis mit den Ratsuchenden und in Absprache mit dem Mentor oder der Mentorin und gegebenenfalls der Schulleitung darauf hinzuwirken, dass auf persönliche Schwierigkeiten während einer begrenzten Zeit besondere Rücksicht genommen wird.

Das entscheidende Argument scheint uns jedoch zu sein, dass mit einer Integration der Beratungsdienste für Studierende in die Ausbildungsinstitution sichergestellt werden kann, dass Beratung zu einem zentralen Element der Ausbildungs- und Lernkultur wird und im Ausbildungscurriculum und in der Ausbildungsorganisation im Sinne der ständigen Theorie- und Praxisreflexion sowie der Selbstreflexion einen festen Platz einnimmt. Ein ausgelagerter Beratungsdienst würde hingegen Gefahr laufen, in die Position einer von der Ausbildung abgekoppelten «Therapiestation» abgedrängt zu werden.

Allerdings ist den möglichen Nachteilen einer in die Ausbildungsinstitution integrierten Beratung unbedingt dadurch Rechnung zu tragen, dass Beratung strikt von Beurteilung und Selektion getrennt wird, dass durch klare Regelungen zwischen Beratungsdienst und Schulleitung die Vertraulichkeit der Beratung gewährleistet bleibt und dass das Prinzip der Freiwilligkeit nicht durchbrochen wird. Grundsätzlich ist der Beratung innerhalb der Ausbildungsinstitution, aber auch gegenüber den Erziehungsbehörden, grösstmögliche Unabhängigkeit zuzugestehen.

Zur zweiten Frage: Die Beratungsbedürfnisse von Studierenden der einzelnen Ausbildungsstufen unterscheiden sich nicht grundsätzlich. Eine angehende Primarlehrperson muss weitgehend dieselben persönlichen und sozialen Kompetenzen erwerben wie eine angehende Sekundarlehrperson, und die Lehrerinnen- und Lehrerrollen in den einzelnen Schulstufen weisen wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede auf. Dies spricht unseres Erachtens klar dafür, dass die bestehenden Beratungsdienste für die verschiedenen Schulstufen zu einem einzigen Beratungsdienst zusammengefasst werden.

Wir empfehlen also, mit der Überführung der seminaristischen Ausbildungen in die Pädagogischen Hochschulen die Beratungsdienste für die Studierenden zu integrieren und zu einem einzigen Dienst zusammenzufassen.

Im Weiteren stellt sich die Frage, wo die Berufseinführung und wo die Beratung für professionelle Lehrkräfte angesiedelt werden sollen.

Die Berufseinführung hat enge Bezüge sowohl zur Berufsausbildung wie zur Weiterbildung. Es gehört insbesondere auch zu ihren Aufgaben, im Sinne des Theorie-Praxisbezugs systematisch Rückmeldungen aus der Beratung mit jungen Lehrpersonen an die Ausbildung zu geben, damit sie dort umgesetzt werden können. Der Bezug zur Weiterbildung besteht sowohl in der Vermittlung von bedürfnisorientierten Elementen der Weiterbildung für die jungen Lehrkräfte wie in der Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung der mit der Berufseinführung beauftragten Beratungspersonen.

Die Beratung von professionellen Lehrkräften ist selbst Teil der Weiterbildung. Zudem sind selbstverständlich auch die Beraterinnen und Berater auf ständige Weiterbildung an-

gewiesen. Es besteht aber auch ein Bezug zu Forschung und Entwicklung. Die Pädagogischen Hochschulen werden Schulentwicklungsprojekte wissenschaftlich begleiten und evaluieren, und die Beratung für professionelle Lehrkräfte wird ihrerseits Lehrkräfte und Mitglieder von lokalen Schulbehörden in Schulentwicklungsprozessen unterstützen.

Auf Grund dieser Überlegungen und als Konsequenz unseres Verständnisses von Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eines Kontinuums, das von der Grundausbildung über die Berufseinführung bis zur Weiterbildung und Zusatzausbildung reicht, empfehlen wir, auch die Berufseinführung und die Beratung für professionelle Lehrkräfte in die Pädagogischen Hochschulen zu integrieren und sie mit der Beratung für Studierende zusammenzuführen. Auf diese Weise entstehen eigentliche Kompetenzzentren für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in denen die Beratungsaufgabe auf der Basis eines gegenseitig abgestimmten und kohärenten Konzepts erfolgen kann.

Ein solches Kompetenzzentrum wäre demnach gegliedert in die drei Teilbereiche Beratung für Studierende, Berufseinführung und Beratung für professionelle Lehrkräfte, wobei wir uns vorstellen, dass der gesamte Beratungsdienst einem Leitungsteam unterstellt wäre, dem je ein Vertreter oder eine Vertreterin der drei Teilbereiche angehört.

An grösseren Pädagogischen Hochschulen dürften die Kompetenzzentren für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die für professionelle Qualität und Effizienz erforderliche «kritische Grösse» erreichen. Bei kleineren Institutionen wäre eine Verbundlösung zu prüfen, in der zwei benachbarte Pädagogische Hochschulen gemeinsam einen Beratungspool unterhalten, wie dies aus denselben Gründen auch für den Bereich Forschung und Entwicklung vorgeschlagen wird (vgl. dazu: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, EDK-Dossier 24, S. 29).

Es bleibt anzumerken, dass im Bereich der Beratung für professionelle Lehrpersonen nicht alle bestehenden Beratungsdienste in die Pädagogischen Hochschulen integriert werden können. Dies gilt für die Beratungsdienste der Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen und natürlich auch für die privaten Beratungsangebote. Ob Beratungsdienste mit gemischten öffentlichen und privaten Trägerschaften integriert werden können, ist im Einzelfall zu prüfen. Mit den Beratungsdiensten, die extern weiterbestehen, ist eine enge Zusammenarbeit und Koordination anzustreben. Dies sicherzustellen ist Aufgabe des Leitungsteams. Als Instrument für die Zusammenarbeit und Koordination könnten kantonale Konferenzen für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen werden, die ihrerseits in einer schweizerischen Konferenz eingeschlossen sind. Diese schweizerische Konferenz könnte zu einem von der EDK anerkannten Fachorgan werden, womit die EDK auch längerfristig Einfluss auf die Entwicklung der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nehmen kann.

Offen bleiben muss die Frage, wie ein Kompetenzzentrum für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Strukturen der Pädagogischen Hochschulen eingebunden werden soll, da an diesen Strukturen in den einzelnen Kantonen bzw. Regionen

zurzeit noch gearbeitet wird. Falls neben den Bereichen der Ausbildung, Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung ein Dienstleistungsbereich geschaffen wird, wäre eine Zuordnung zu diesem Bereich naheliegend. Denkbar wäre jedoch auch eine Direktunterstellung unter die Schulleitung. Wo auch immer die Zuordnung erfolgt, muss durch geeignete organisatorische und personelle Massnahmen für eine enge Verknüpfung des Beratungsdienstes mit allen Bereichen der Pädagogischen Hochschule gesorgt werden. Auf jeden Fall muss die Schulleitung in die direkte Verantwortung eingebunden werden.

Zwischen der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und anderen Beratungsangeboten bestehen Schnittstellen, die eine Vernetzung notwendig machen. Es betrifft dies u.a. die akademische Studien- und Berufsberatung, die Schulpsychologischen Dienste, Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienste, die Erziehungsberatung, weitere Beratungsstellen für Kinder und Jugendliche sowie private therapeutische Angebote. Eine institutionalisierte Zusammenarbeit könnte im Rahmen der von uns vorgeschlagenen kantonalen Konferenzen für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgen, beispielsweise durch thematische Veranstaltungen zu Fragen der Berufseignung, der Begabungsförderung, des Umgangs mit verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern usw., aber auch zu ganz praktischen Fragen wie der Triage und der Überweisungspraxis für ratsuchende Studierende und Lehrkräfte.

8.2 Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung

Beratung wird heute im Bereich der Ausbildung noch weitgehend verstanden als Hilfe bei persönlichen Schwierigkeiten und in akuten Krisensituationen. Es geht bei diesem Beratungsansatz um die Behebung von Störungen und Defiziten mit dem Ziel, den Ratsuchenden kurzfristig wieder zu Handlungsfähigkeit zu verhelfen. Eine Beratung mit dieser Ausrichtung wird weiterhin unverzichtbar bleiben, doch sollte sie sich nicht darauf beschränken.

Wenn Beratung nachhaltig wirken soll, muss sie bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften die Grundlagen schaffen, die es ihnen ermöglichen, den grossen Belastungen im Lehrberuf auch langfristig standhalten zu können. Dies bedingt einen ressourcen- oder entwicklungsorientierten Beratungsansatz, der den Ratsuchenden die eigenen Stärken bewusst macht, sie aber auch befähigt, die eigenen Schwächen und Grenzen zu erkennen. Es geht um die Anleitung zur kritischen Selbst- und Praxisreflexion und zur ständigen Überprüfung des theoretischen Wissens auf Grund der praktischen Erfahrung, um die Förderung der Motivation, sich neues Wissen anzueignen und dieses durch eine Veränderung der beruflichen Praxis wirksam werden zu lassen.

Im Sinne der ressourcen- und entwicklungsorientierten Selbst- und Praxisreflexion erfüllt die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine basissichernde Funktion.

Die für eine ressourcen- und entwicklungsorientierte Beratung geeignete Form ist die Gruppenberatung bzw. Gruppensupervision. Es fällt auf, dass diese Form – wenn überhaupt – eher im Bereich der Berufseinführung und in der Beratung von professionellen

Lehrpersonen angeboten wird, während sich die Beratung von Studierenden weitgehend auf die Form der Einzelberatung beschränkt. Dies ist eine Bestätigung für unsere Feststellung, dass vor allem in diesem Bereich noch ein defizitorientiertes Verständnis von Beratung wegleitend ist. Wie wir in Kapitel 7.2 bereits ausgeführt haben, dürfte dies mit der relativ kurzen Dauer der seminaristischen Ausbildungen zusammenhängen, die für die Beratung kurzfristige Interventionen mit eher «reparativem» Charakter bedingt. An den Pädagogischen Hochschulen wird die Verweildauer der Studierenden durch die Zusammenführung von Grundausbildung und stufenspezifischen Ausbildungen jedoch länger sein, was eine auf Nachhaltigkeit und Basissicherung ausgerichtete Beratung eher ermöglicht.

Wir plädieren deshalb dafür, dass künftig auch für die Beratung während der Ausbildung der Akzent vermehrt auf die Ressourcen- und Entwicklungsorientierung gelegt und das Beratungsangebot neben der Einzelberatung auch die Gruppenberatung umfasst. Eine stärker ressourcen- und entwicklungsorientierte Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnte mit ihrer präventiven Wirkung tendenziell dazu beitragen, dass eine defizitorientierte Beratung im Sinne der Krisenintervention mittel- und langfristig weniger häufig in Anspruch genommen werden muss.

8.3 Forschung und Entwicklung

Während die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten Jahren vermehrt zum Thema wissenschaftlicher Forschung geworden ist – so u.a. in verschiedenen Projekten des Nationalen Forschungsprogramms 33 («Wirksamkeit unserer Bildungssysteme») –, ist die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diesbezüglich weitgehend unerschlossenes Brachland geblieben. Es fehlen gesicherte Erkenntnisse über die Qualität und die Wirksamkeit der verschiedenen praktizierten Beratungsmodelle, und die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Beratung werden weder systematisch überprüft noch auf wissenschaftlicher Basis weiterentwickelt. So bleibt diese Aufgabe den professionellen Beraterinnen und Beratern überlassen, die zwar dank fundierter theoretischer und methodologischer Ausbildung in der Lage sind, ihre Arbeit kritisch zu reflektieren und ihre fachlichen Kompetenzen durch ständige Weiterbildung zu aktualisieren; die wissenschaftliche Begleitforschung aus unabhängiger Warte können sie jedoch nicht selbst leisten.

Es ist deshalb dringend zu empfehlen, die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem der Schwerpunkte der Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen werden zu lassen. Beratungsforschung und -entwicklung als ausgesprochen praxisrelevantes Feld kann wesentlich zur Qualitätsförderung der Beratung und damit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt beitragen.

Dabei sollten die Beraterinnen und Berater die Möglichkeit erhalten, selbst entsprechende Forschungsprojekte anzuregen und sich auch an einzelnen Forschungsprojekten zu beteiligen.

8.4 Erheblicher Entwicklungsbedarf

Der Ausbaustand der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich. In zahlreichen Kantonen dürfte er bei weitem nicht ausreichen, um die Aufgaben wahrzunehmen, welche dem von uns postulierten Beratungsverständnis entsprechen.

Wir haben zur Berechnung von Richtzahlen für einen angemessenen Ausbaustand in Kapitel 5.7 einige Hinweise gegeben, doch sind hierzu weitere Abklärungen unumgänglich.

Die Frage der Finanzierung des in einzelnen Kantonen bzw. Regionen erheblichen Entwicklungsbedarfs ist im Rahmen der Schaffung von interkantonalen Trägerschaften bzw. von interkantonalen Finanzierungsmodellen für die Pädagogischen Hochschulen zu lösen. Da nur ausreichende personelle, finanzielle und infrastrukturelle Ressourcen eine wirksame Beratung ermöglichen, ist in der Finanzplanung für die Pädagogischen Hochschulen ein angemessenes Budget für die Beratungsaktivitäten von Anfang an einzuplanen und mit ebenso hoher Priorität zu versehen wie das Budget für Forschung und Entwicklung.

Gewiss hat die Beratung auch Möglichkeiten der Selbstfinanzierung, die, soweit verantwortbar, auszuschöpfen sind. Zu denken ist vor allem an Beratungsaktivitäten in Schulentwicklungsprozessen, die den Gemeinden verrechnet werden können, aber auch an die Beratung von professionellen Lehrpersonen, für die Einzelberatungen und Gruppenberatungen im Rahmen der Weiterbildung als kostenpflichtig erklärt werden können, soweit sie über ein stundenmässig zu fixierendes Grundangebot hinaus in Anspruch genommen werden. Unbedingt festzuhalten ist jedoch an der Unentgeltlichkeit für die Beratung während der Berufsausbildung und in der Berufseinführung. Damit sind dem Selbstfinanzierungsgrad, gemessen am gesamten Beratungsauftrag, allerdings enge Grenzen gesetzt.

Insbesondere für die Phase der Berufseinführung empfiehlt sich das im Bericht «Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK-Dossier 40A) entwickelte «Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion» als ebenso kostengünstige wie fachlich sinnvolle Lösung. (Zum Konzept der «kollegialen Praxisberatung» siehe auch: schweizer schule 3/97.)

Schliesslich ist zu prüfen, inwieweit durch die in Kapitel 8.1 empfohlene Vernetzung der Beratungsdienste im Bildungswesen das vorhandene Beratungspotenzial besser ausgeschöpft werden könnte.

8.5 Einhaltung von Qualifikationsstandards

Die Qualität der Beratung bestimmt sich durch die Qualität der Beraterinnen und Berater, die sie durchführen. Das ist zwar eine tautologische Aussage, doch halten wir sie trotzdem für angebracht, denn nicht immer wird den für eine beraterische Tätigkeit erforder-

lichen Qualifikationen genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Dies wird im Bericht «Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK-Dossier 40A) kritisch festgestellt, und was für die Berufseinführung gilt, dürfte auch für die anderen Bereiche der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zutreffen.

Wir haben in Kapitel 6 dargelegt, über welche fachlichen Qualifikationen einerseits professionelle Beratungspersonen, andererseits aber auch Lehrpersonen mit beraterischen Aufgaben verfügen müssen. Zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen sind für die Beratungstätigkeit auch entsprechende persönliche und soziale Kompetenzen vorauszusetzen.

Diese je nach Beratungsfunktion zu differierenden Qualifikationsstandards sind bei der Auswahl der Beratungspersonen unbedingt einzuhalten, und deren ständige Weiterbildung ist systematisch zu fördern.

8.6 Qualitätssicherung und -entwicklung

Wie für alle von der öffentlichen Hand finanzierten Dienstleistungen ist auch für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine ständige Qualitätskontrolle notwendig. Diese erfolgt durch Selbst- und Fremdevaluation. Wir vertreten nun die Meinung, dass die Qualitätskontrolle und -entwicklung der Beratungsdienste in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitgehend durch die Selbstevaluation sichergestellt werden sollte, so dass sich die Fremdevaluation auf die Messung der Zielerreichung, der Effizienz und der Effektivität beschränken kann.

Für eine qualitätsfördernde Selbstevaluation sind die Beratungsdienste deshalb gefordert, die notwendigen Evaluationsinstrumente zu entwickeln und intersubjektiv überprüfbare Qualitätsstandards zu definieren. Diese Aufgabe sollte als Teamarbeit wahrgenommen werden, eventuell begleitet durch eine externe Moderation. Im Weiteren ist zu empfehlen, dass die Beratungsdienste bei der Entwicklung der Evaluationsinstrumente und Qualitätsstandards auf interkantonaler Ebene zusammenarbeiten. An den Pädagogischen Hochschulen wird in die Aufgabe der Qualitätsentwicklung der Beratung auch der Bereich Forschung und Entwicklung einzubeziehen sein.

8.7 Ausblick

Wir halten es für notwendig, dass die EDK während der nun laufenden Planungsphase für die Realisierung der Pädagogischen Hochschulen ihre Verantwortung für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterhin wahrnimmt, weil nur sie darauf hinwirken kann, dass diese für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung so wichtige Dienstleistung an allen Pädagogischen Hochschulen einen möglichst hohen und vergleichbaren Standard aufweisen wird.

9 Zusammenfassende Thesen

These 1

Das Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin unterliegt einem raschen Wandel. Es relativiert die Rolle des Unterrichtens im Sinne des Vermittelns von gesichertem Wissen und betont die Rolle des Beratens, Moderierens und Erziehens. Zudem wird von den Lehrkräften im Hinblick auf die Schaffung von teilautonomen Schulen erwartet, dass sie vermehrt teamorientiert arbeiten und Verantwortung für die Entwicklung ihrer Schule übernehmen.

Diese neuen Rollenerwartungen erfordern von den Lehrkräften zusätzliche Qualifikationen u.a. im Bereich der persönlichen und sozialen Kompetenz, die nur bedingt in Lehrveranstaltungen vermittelt werden können, sondern in der reflektierenden Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis und in der Reflexion der Wirkungen eigenen Handelns und Verhaltens zu erwerben sind. In der Beratung können diese Reflexionsprozesse initiiert, angeleitet und begleitet werden.

These 2

Zu einem professionellen Berufsverständnis der Lehrerin und des Lehrers gehört die Bereitschaft, sich beraten zu lassen und Beratung als lebenslange Lernchance wahrzunehmen. Die in der Beratung zu fördernde Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion von Theorie und Praxis erweist sich als unabdingbare Voraussetzung für die Professionalisierung im Lehrberuf. Es ist deshalb Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Studierenden für die Beratung zu sensibilisieren und ihnen ein entsprechendes Beratungsangebot bereitzustellen.

These 3

Das bestehende Angebot der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist vielfältig, differenziert und im Allgemeinen von professioneller Qualität. Es ist aber auch, sowohl gesamtschweizerisch wie innerhalb der einzelnen Kantone, wenig koordiniert. Es fehlt an kohärenten, übergreifenden Gesamtkonzepten.

Die geplante Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte dazu genutzt werden, auch die Angebote der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu harmonisieren.

These 4

Mit der im Rahmen der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geplanten Überführung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare an die Pädagogischen Hochschulen sollten die bestehenden Beratungsdienste für Studierende, aber auch diejenigen für die Berufseinführung und für die Beratung professioneller Lehrkräfte, in die Pädagogischen Hochschulen integriert und zu einem einzigen Beratungsdienst zusammengeführt wer-

den. Auf diese Weise entstehen eigentliche Kompetenzzentren für Beratung, welche nach einem kohärenten und übergreifenden Konzept arbeiten können, das dem engen Zusammenhang von Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung Rechnung trägt.

Dabei sind die Rahmenbedingungen einer fachlich unabhängigen Beratung – Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Trennung der Beratung von Beurteilung und Selektion – unbedingt zu respektieren.

These 5

Damit Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integrierender Bestandteil der Ausbildungs- und Lernkultur werden und ihre basissichernde Funktion erfüllen kann, muss sie im Ausbildungscurriculum und in der Ausbildungsorganisation bewusst eingeplant werden. Es gehört in den Verantwortungsbereich der Schulleitung, der Beratung Raum und Zeit zu verschaffen.

These 6

Die Beratung ist insbesondere im Bereich der Ausbildung noch stark defizitorientiert. Die Hilfestellung bei persönlichen Schwierigkeiten und in Krisensituationen steht im Vordergrund, und dementsprechend überwiegt die Form der Einzelberatung. Beratung sollte auch während der Ausbildung vermehrt zur Förderung von bewusst vollzogenen Lernprozessen eingesetzt werden und der ausbildungs- und praxisbegleitenden Reflexion und der Selbstreflexion und damit der Entwicklung der persönlichen und sozialen Identität dienen. Für eine solchermaßen ressourcen- und entwicklungsorientierte Beratung eignen sich die Formen der Gruppenberatung und der Gruppensupervision, denen auch während der Ausbildung grösseres Gewicht zukommen muss.

These 7

Den für die Beratung erforderlichen Qualifikationen ist grösste Beachtung zu schenken. Dies gilt sowohl für professionelle Beraterinnen und Berater wie für professionelle Lehrkräfte, die mit Beratungsaufgaben betraut werden.

Ebenso selbstverständlich ist aber auch, dass die Beratungsdienste laufend einer Qualitätskontrolle unterzogen werden – die entsprechenden Evaluationsinstrumente und Qualitätsstandards sind noch zu entwickeln –, wobei die Selbstevaluation im Vordergrund stehen sollte.

These 8

Es existieren heute noch kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über die Qualität und die Wirksamkeit der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. An den Pädagogischen Hochschulen sollte deshalb die Beratung zu einem der Forschungsschwerpunkte werden, und die Entwicklung der Beratung ist wissenschaftlich zu unterstützen und zu begleiten.

These 9

Für die Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht in allen Bereichen – Ausbildung, Berufseinführung und professionelle Lehrtätigkeit – je nach Kanton bzw. Region ein erheblicher Entwicklungsbedarf. Es sind deshalb in der Finanzplanung für die Pädagogischen Hochschulen von Anfang an die entsprechenden Budgets bereitzustellen. Investitionen in eine qualitativ hochstehende, leistungsfähige Beratung werden sich mittel- und langfristig als sinnvolle Investitionen erweisen.

These 10

Ein Leitgedanke der aktuellen Bildungsreform besteht darin, die Schule zu einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden werden zu lassen – zu einem «Haus des Lernens». In Analogie dazu könnte die Pädagogische Hochschule zu einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, Beratenden und Beratenen werden – zu einem «Haus des Lernens und Reflektierens».

Literatur

Beratungskonzepte aus verschiedenen Kantonen und aus allen Bereichen der Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Besonders erwähnt sei das umfassende Beratungskonzept des Pestalozzianums Zürich (1997)

Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied und Berlin, 1995

Hügli, Anton: Beratung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Internes Arbeitspapier des Ausschusses Lehrerbildung. Sekretariat EDK, Bern, 1993

Landert, Charles: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur und Zürich, 1999

LCH, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: Lehrerin/Lehrer sein – Berufsleitbild LCH. Landquart, 1999

Mehlin, Urs H.: Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 2/1988

Schucan, Luzi: Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. Sekretariat EDK, Bern, 1996

schweizer schule, 3/1997: Kollegiale Praxisberatung

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK):

- EDK-Projekt Bildung in der Schweiz von morgen. EDK-Dossier 13A, Bern, 1990
- EDK-Projekt Lehrerfortbildung von morgen. EDK-Dossier 16A, Bern, 1991
- Eignungsabklärung in der Lehrerbildung. EDK-Dossier 21A, Bern, 1992
- Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. EDK-Dossier 24, Bern, 1993
- Lehrerbildung für Berufsleute. EDK-Dossier 28, Bern, 1994
- Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Sekretariat EDK, Bern, 1995
- Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. EDK-Dossier 40A, Bern, 1996