



Pädagogische Hochschule Thurgau. *Lehre Weiterbildung Forschung*

# **„Schulen brauchen Beratung“**

**Überblick über die Beratungssituation in  
der Volksschule des Kantons Zürich**

**Erhebung im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich,  
Bildungsplanung**

Ernst Trachsler  
Peter Steidinger

April 2006

## Inhaltsverzeichnis

<i>Zusammenfassung (Management summary)</i> .....	3
<b>1 Ziele und Fragestellungen der Erhebung</b> .....	7
<b>2 Methodische Zugänge</b> .....	7
2.1 Internet-Recherche und Dokumenten-Analyse.....	7
2.2 Leitfadengestützte Interviews mit Beratungsanbietern .....	8
2.3 Schriftliche Befragung der Beratungsnutzerinnen und –nutzer .....	8
<b>3 Ergebnisse</b> .....	10
<b>3.1 Das Angebot an Beratung – ein erster Überblick</b> .....	10
<b>3.2 Das Angebot an Beratung – Interviews mit ausgewählten Anbietern</b> .....	12
3.2.1 Überlegungen zum Beratungsbegriff .....	12
3.2.2 Adressaten des Beratungsangebotes.....	13
3.2.3 Formen des Beratungsangebotes .....	14
3.2.4 Thematische Schwerpunkte .....	17
3.2.5 Beratungsbedürfnisse und Beratungsbedarf .....	18
3.2.6 Beobachtungen bezüglich Veränderung der Beratungsbedürfnisse .....	19
3.2.7 Zugang zur Volksschule .....	21
3.2.8 Überprüfung der Wirkung der Beratung.....	22
3.2.9 Qualitätssicherung .....	23
3.2.10 Kooperation .....	24
3.2.11 Beratungspraxis und Theorie-Hintergründe.....	26
3.2.12 Erfahrungen und künftige Entwicklungen .....	27
<b>3.3 Die Nachfrage nach Beratung – Schriftliche Befragung ausgewählter Nutzerinnen und Nutzer</b> .....	30
3.3.1 Zufriedenheit in Beruf und Funktion.....	30
3.3.2 Einzelberatung.....	34
3.3.3 Kollektive Beratung.....	46
3.3.4 Beratung in schulexternen Settings .....	58
3.3.5 Ausgewählte Zusammenhänge .....	60
<b>4 Perspektiven für eine Weiterentwicklung – Relevante Ergebnisse und Potenzielle Handlungsfelder</b> .....	67
4.1 Zufriedenheit in der Volksschule des Kantons Zürich.....	67
4.2 Beratungslandschaft – Überblick und Orientierung .....	68
4.3 Angebot und Nachfrage (aktuelle Situation) .....	69
4.4 Angebot und Nachfrage (künftige Situation).....	71
4.5 Beratungsverständnis und Beratungsbegriffe.....	73
4.6 Beratungskonzepte und Schulpraxis .....	74
4.7 Autonomie und Kompetenz der Beratungsnutzer.....	75
4.8 Erfahrungsaustausch und Vernetzung der Anbieter.....	76
4.9 Wirksamkeitsüberprüfung und Qualitätssicherung .....	77
4.10 Beratung und Systemsteuerung .....	79
4.11 Beratung und Schülerleistungen.....	80

## **Zusammenfassung (Management summary)**

### **Vorbemerkungen**

Die vorliegende Erhebung ist im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung entstanden. Ihr Ziel ist zunächst die Beschreibung der IST-Situation im Zusammenhang mit der Beratung auf der Ebene der Volksschule des Kantons Zürich sowie daraus hervorgehend das Aufzeigen potenzieller Handlungsfelder für allfällige Massnahmen (vgl. Kapitel 1).

Der Titel „**Schulen brauchen Beratung**“ ist eine Aussage aus einem der geführten Interviews. Das Zitat ergibt in seiner doppelten Bedeutung – ‚Schulen benötigen Beratung‘ oder ‚Schulen nutzen Beratung‘ – für den vorliegenden Bericht einen ausgesprochen sinnigen Titel. Es verweist gleichermassen auf die Gegenwart – wo die Schulen noch Beratung benötigen – als auch in die Zukunft – wo die Schulen in professionellem Stil bei ihrer Entwicklung Beratungsmöglichkeiten nutzen.

Methodisch wurde zunächst mittels einer Internetrecherche mit anschliessender Dokumentenanalyse eine erste Übersicht erstellt (vgl. Kapitel 3.1). In einem weiteren Schritt wurden 4 private und 7 institutionelle Beratungsanbieter in Form von Einzelinterviews befragt (vgl. Kapitel 3.2). Auf Seite der Nutzer wurden in 24 nach repräsentativen Kriterien ausgewählten Schulen je drei Lehrkräfte, die Schulleitung und die Schulpräsidentin oder der Präsident mittels eines Fragebogens befragt (vgl. Kapitel 3.3).

Breitet man die aktuelle Beratungslandschaft gedanklich vor sich aus, kann der Verdacht aufkommen, die Schulen schwächelten, seien unzufrieden und könnten ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen, ohne am Tropf unterschiedlichster Ressourcensysteme zu hängen. Das Gegenteil ist richtig: Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulbehörden sind mit ihrer beruflichen oder funktionsspezifischen Situation mehrheitlich zufrieden. Gleichzeitig wächst die Einsicht, dass die laufenden und/oder bevorstehenden schulischen Entwicklungen – ob sie nun auf Organisations- oder Unterrichtsebene stattfinden – nur in Zusammenarbeit gelöst werden können und oft Kompetenzen erfordern, über welche Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulpräsidien bis anhin noch nicht ausreichend verfügen. Der im Zunehmen begriffene Beizug externer Ressourcen ist eher als wachsendes professionelles Verhalten denn als Schwächezeichen zu deuten.

### **Allgemeiner Überblick**

Die gesamte Komplexität der Beratungslandschaft ist im Rahmen einer Erhebung wie der vorliegenden kaum 1:1 abzubilden. **Der Fokus des hier vorliegenden Berichtes liegt klar auf der Auslegeordnung.** Diesem Zweck dient auch der beiliegende Materialband mit seinen Listen betreffend der insgesamt aufgefundenen Beratungsangebote und den graphisch dargestellten Auswertungen der schriftlichen Befragung der Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten.

Bei näherer Betrachtung der Beratungslandschaft zeigen sich drei unterschiedliche Aktionsfelder, worin sich Beratung abspielt:

- Der freie Markt mit seinen Dienstleistungs- und Beratungsangeboten;
- Die schulischen Institutionen mit ihrem Beratungsangebot;
- Die Schulen mit ihrer Nachfrage nach Beratung.

Während für den freien Markt das Angebot von Beratung ein Mittel darstellt, um Geld zu verdienen, ist für die schulischen Institutionen Beratung ein Mittel zur Um- oder Durchsetzung beschlossener Entwicklungen. Für die Schulen aber ist Beratung ein Mittel, um Probleme zu lösen, welche aus eigener Kraft und/oder Kompetenz nicht gelöst werden können. Diese drei unterschiedlichen Logiken – so hat die Erhebung immer wieder gezeigt – prägen je spezifisch die Rhetorik der verschiedenen Akteure und deren Verständnis, was Beratung ist, was

sie soll und was nicht. Solange die Aktionsfelder getrennt und innerhalb ihrer eigenen Gesetzmässigkeiten einzeln analysiert und beschrieben werden, ergeben sich wenig Schwierigkeiten. Erst in der Verknüpfung zeigen sich die Unterschiede; ganz konkret zum Beispiel in Fragen der Definition des Beratungsbegriffes oder in Fragen der Autonomie der Beratungsnutzer angesichts der Beratungsangebote seitens des Volksschulamtes usw.

Dies ist neben der erwähnten Komplexität ein weiterer Grund, warum der vorliegende Bericht sein Schwergewicht auf die Auslegeordnung – oder besser auf drei Auslegeordnungen – legt. Die Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes Schulberatung steht dagegen noch bevor.

### **Das Angebot an Beratung**

Das Angebot seitens der Institutionen ist in hohem Masse reguliert. Besonders ausgeprägt kommt dies in der Beratung seitens des Volksschulamtes zum Ausdruck, wo hinter den Beratungsangeboten immer der Auftrag steht, innert einer gesetzten Frist in allen Schulen die Intentionen und Vorgaben des Volksschulgesetzes und/oder der einzelnen Entwicklungsprojekte umzusetzen. Diese Beratung ist in hohem Masse zweckgebunden: Beratungsziele, Beratungsinhalte, Beratungsformen und –verfahren sowie die Beratungspersonen sind gegeben. Der Nutzer ist in seinen Wahlmöglichkeiten eingeschränkt. Dies ist deshalb bislang nicht zum Problem geworden, als sich die Ziele der Schulen in weiten Teilen durchaus mit Zielen und Inhalten des Volksschulgesetzes decken.

Das freie Beratungsangebot regelt sich gemäss der Gesetzmässigkeiten des freien Marktes: Dieser ist schwach reguliert. Angebote haben dort Bestand, wo entsprechend Nachfrage vorhanden ist. Auch die Qualität der Angebote regelt sich über das Gesetz von Angebot und Nachfrage. So finden sich auf dem freien Markt neue oder modische Beratungsformen, spezielle Kompetenzen, oder ideologische Ausrichtungen, welche schulische Institutionen in ihrem regulierten Angebot nicht führen. Oft weisen die Anbieter auf dem freien Markt auf die Tatsache hin, dass sie dem Nutzer freie Wahl und völlige Unabhängigkeit garantieren.

In der Praxis arbeiten die Anbieter häufig zusammen und zwar kooperieren einerseits das Volksschulamnt und die Hochschulen oder andererseits die institutionellen und die privaten Anbieter (vgl. Kapitel 3.2).

Die Tatsache, dass seitens der Verwaltung ein grosser Bedarf an Beratung im Zusammenhang mit der Umsetzung des Volksschulgesetzes ausgemacht wird, die Hochschulen gemäss ihres Leistungsauftrages ebenfalls ein grosses Interesse an der Beratung der Lehrkräfte und der Schulen haben und drittens die privaten Anbieter offensiv auf den schulischen Beratungsmarkt stossen, führt insgesamt zu einem sehr vielfältigen und unübersichtlichen Beratungsangebot.

Der Beratungsbegriff führt auch unter professionellen Anbietern immer wieder zu Diskussionen. Weder die Theorie noch die Praxis verfügen über ein einheitliches Beratungsverständnis. In der Praxis ist dies kaum von grosser Bedeutung, da dort die effiziente Lösung der Probleme im Vordergrund steht und definitorische Spitzfindigkeiten keine Rolle spielen. Allerdings gehört das Offenlegen des Beratungsverständnisses zu Beginn eines Beratungsprozesses zum professionellen Verhalten. Auch die Beratungsformen sind vielfältig und verwischen sich in der Praxis oft. So sind zum Beispiel die Grenzen zwischen Beratung und Auskunft, Beratung und Training oder zwischen Beratung und Weiterbildung immer wieder ein Thema.

Die Beobachtungen der Beratungsanbieter lassen auf eine allgemeine Zunahme der Beratungsbedürfnisse seitens der Schulen schliessen. Zunächst ist vor allem Unterstützung in organisationalen Belangen (Strukturaufbau und Führungsfragen) gefragt. In letzter Zeit zeigt sich indessen eine Verlagerung hin zu mehr Unterrichtsentwicklung, verbunden mit Teamentwicklung.

Bezüglich der systematischen Überprüfung der Wirkung und der Qualität der Beratung bestehen Defizite. Dies ist von den Anbietern zwar erkannt, sie sind allerdings aufgrund ihrer Alltagsbelastungen oft nicht in der Lage, elaboriertere Verfahren auszuarbeiten und umzusetzen. Neben der vertieften Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen kommen auch der theoretische Diskurs und die Auseinandersetzung mit aktueller Forschung im Beratungsaltag zu kurz.

### **Die Nachfrage nach Beratung**

Lehrpersonen und Schulen sind umgeben von Beratungsangeboten. Eine Orientierung ist nicht einfach. So verlassen sie sich bei ihrer Wahl von Beratungspersonen auf frühere Kontakte oder auf Empfehlungen von Kolleginnen und Kollegen. Ein Grossteil der befragten Lehrkräfte und Schulpräsidien haben während der letzten fünf Jahre keine Einzelberatung beansprucht. Bei älteren Lehrkräften und bei den Schulleitungen liegt der Anteil höher. Sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitungen und Präsidien verlassen sich vorwiegend auf private Beratungsanbieter.

Hauptgrund für den Beizug von Einzelberatung ist bei den Lehrkräften vor allem der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. Schulleitungen und Schulbehörden lassen sich in Führungsfragen beraten. Gründe für den Beizug von Kollektivberatung bei Lehrkräften und Schulleitungen ergeben sich vor allem aus Schulentwicklungsprojekten und Standortbestimmungen. Bei den Schulbehörden steht Beratung in strategischen Führungsfragen im Vordergrund sowie der Wunsch nach fachlicher Begleitung zu speziellen Themen wie beispielsweise Sucht oder Gewalt.

Mit ihren bisherigen Beratungen sind sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen und Schulbehörden in hohem Masse zufrieden; sie würden die entsprechenden Beratungspersonen denn auch weiterempfehlen. Bei Schulleitungen und Präsidien liegt der Nutzen der Beratung vor allem im fachlichen Bereich. Lehrkräfte ziehen aus der Einzelberatung eher psychischen Nutzen. Die persönliche psychologische Beratung ist dementsprechend die am häufigsten gewählte Form von Beratung. Die Kollektivberatung erfolgte oft in Zusammenhang mit dem Aufbau der geleiteten Schule, deshalb schreiben die Lehrerinnen und Lehrer dieser Beratung einen geringen fachlichen Nutzen zu. Allerdings beginnt sich in letzter Zeit eine Verlagerung in Richtung Unterrichtsentwicklung, verbunden mit Teamentwicklung, abzuzeichnen.

### **Potenzielle Handlungsfelder**

Die aufgezeigten potenziellen Handlungsfelder weisen insgesamt in zwei Richtungen: Zum einen haben sie auf einer praktischen Ebene die Verbesserung der aktuellen Beratungspraxis zum Ziel, und zum andern zielen sie auf einer Metaebene in Richtung eines umfassenden Beratungskonzeptes für die Volksschule des Kantons Zürich, welches seinerseits eingebettet ist in übergeordnetes Qualitätssicherungskonzept.

Im Zusammenhang mit konkreten Verbesserungen ist zu überlegen, inwiefern

- der künftige Bedarf an Beratung – verbunden mit den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Schule – im Zusammenhang mit dem Aufbau der geleiteten Schulen sichergestellt werden kann;
- Übersicht, Ordnung und Orientierung geschaffen werden können;
- zu diesem Zweck möglicherweise eine Beraterdatenbank oder eine Agenturstelle eingerichtet werden soll;
- die Schulen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe vor allem im Aufbau ihrer eigenen Problemlöse- und Entwicklungskompetenz zu unterstützen sind;
- Handlungsbedarf besteht bezüglich Rollenklärungen verwaltungsinterner Beraterinnen und Berater;
- Handlungsbedarf besteht bezüglich des Zugangs privater Anbieter zum schulischen Beratungsmarkt zum Beispiel bei bestimmten ideologischen Vorbehalten oder qualitativen Bedenken;

- *der Austausch zwischen den verschiedenen Beraterinnen und Beratern sowie ihren Institutionen gefördert werden kann;*
- *die Zusammenarbeit zwischen den Beratungsanbietern intensiviert werden soll, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden und Synergien zu nutzen;*
- *schulübergreifende kollektive Beratung bei Lehrkräften und Schulleitungen gefördert werden kann.*

*In Zusammenhang mit konzeptionellen Überlegungen ist zu klären, wie*

- *die notwendige Diskussion des Beratungsbegriffes gestaltet werden soll;*
  - *der theoretische Diskurs gefördert werden kann;*
  - *einerseits eine grosse Vielfalt an Beratungsmöglichkeiten aufrecht erhalten und gleichzeitig die Qualität gesteuert werden kann;*
  - *im Rahmen der Wirkungsüberprüfung und Qualitätssicherung systematische Erhebungen sinnvoll sind;*
  - *Qualitätsstandards entwickelt und umgesetzt werden können;*
  - *geeignete Qualitätsüberprüfungsverfahren einzurichten sind;*
  - *für die Schulberatung ein eigentliches Support- oder Beratungskonzept geschaffen werden kann, worin auch die Schulpsychologischen Dienste eingeschlossen sind;*
  - *auf der Systemebene ein Beratungsmonitoring eingerichtet werden soll.*
- (vgl. Kapitel 4).*

# 1 Ziele und Fragestellungen der Erhebung

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung hält im Auftrag zur vorliegenden Erhebung fest:

„Im Anschluss an die Auswertung der PISA-2000-Ergebnisse hat der Bildungsrat des Kantons Zürich am 14. März 2005 Folgemassnahmen beschlossen. Mit der Realisierung dieser Massnahmen sollen in jenen Bereichen, in denen – ausgehend von PISA 2000 – Handlungsbedarf lokalisiert wurde, Verbesserungen erzielt werden.

Eine dieser Massnahmen, die im Kanton Zürich mit diesem Auftrag eingeleitet wird, betrifft die „Sicherstellung eines ausreichenden Beratungsangebotes“ für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden der Volksschule Zürich. Damit soll die Volksschule bei der Bewältigung ihrer Aufgabe und der bevorstehenden Entwicklungen (z.B. Schulleitungen, Qualitätssicherung, Sonderpädagogisches Angebot) unterstützt werden.

Um beurteilen zu können, ob das zur Zeit vorhandene Beratungsangebot für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden der Volksschule des Kantons Zürich ausreichend ist, d.h. ob damit der aktuell bestehende Beratungsbedarf abgedeckt werden kann, bedarf es zunächst eines Überblicks über die IST-Situation. In einem zweiten Schritt soll aufgezeigt werden, inwiefern sich daraus Perspektiven für eine Weiterentwicklung (beispielsweise in Richtung eines kantonalen Beratungskonzeptes) ergeben. Diese Perspektiven sind in Form potenzieller Handlungsfelder aufzuzeigen.

Ziel der Erhebung ist es in erster Linie, einen systematischen Überblick über das bestehende Beratungsangebot im Volksschulbereich des Kantons Zürich zu schaffen (wobei institutionelle und private Anbieter berücksichtigt werden) sowie den Beratungsbedarf aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer zu spezifizieren. Davon ausgehend soll die Erhebung Perspektiven im Hinblick auf künftige Entwicklung des Beratungsangebots für die Volksschule aufzeigen.“<sup>1</sup>

Die konkreten Fragestellungen sind im Ausschreibungstext<sup>2</sup> enthalten. Einerseits soll bei den Nutzerinnen und Nutzern der bisherige Umgang mit Beratung und andererseits das vorhandene Angebot an Beratung in Erfahrung gebracht werden:

- Welche Beratung wurde in den letzten Jahren hauptsächlich genutzt?
- Wie werden die bestehenden Angebote priorisiert?
- Wer bietet wem zu welchen Themen in welcher Form Beratung an?
- Wie wird der Bedarf des Angebotes begründet und welche Konzepte liegen den Beratungsangeboten zugrunde?
- Wie wird die Wirkung überprüft und die Qualität der Beratung gesichert?
- Aus welchen Anlässen erfolgt erfahrungsgemäss der Einstieg in eine Beratung?
- Welche Weiterentwicklungen sind notwendig?

## 2 Methodische Zugänge

### 2.1 Internet-Recherche und Dokumenten-Analyse

Um zunächst einmal das Beratungsfeld hinreichend ausleuchten zu können, stand am Anfang der Erhebung eine breit angelegte Internet-Recherche. Dabei reichte die Suche weit über den Kreis der öffentlich institutionellen Anbieter hinaus. Die Suchergebnisse liegen in Form von Listen<sup>3</sup> vor und umfassen verschiedene Kategorien von Anbietern.

Im Anschluss an die Internet-Recherche wurden vor allem öffentlich institutionelle Anbieter, aber auch grössere Organisationen und/oder Verbände sowie exemplarisch einige private Anbieter gebeten, für die Erhebung Dokumente wie Konzepte, Leitbilder sowie Informations-

<sup>1</sup> Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung: Auftrag. Erhebung „Überblick Beratungsangebote im Volksschulbereich des Kantons Zürich“ vom 6. Oktober 2005. S. 1.

<sup>2</sup> Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung. (7. Sept. 2005). Beratungsangebote im Volksschulbereich. Ausschreibung. S. 2.

<sup>3</sup> vgl. Materialband

und Werbematerial zur Verfügung zu stellen. Dieses wurde anschliessend gesichtet, kategorisiert und ebenfalls in die erwähnten Listen<sup>4</sup> übernommen.

## 2.2 Leitfadengestützte Interviews mit Beratungsanbietern

Auf der Basis der Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse wurden mit insgesamt 11 ausgewählten Beratungsanbietern leitfadengestützte Interviews<sup>5</sup> von gut einer Stunde Dauer durchgeführt. Einige Interviewpartner zogen für das Gespräch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter bei. In die Auswahl wurden 7 institutionelle Beratungsanbieter aus dem Volksschulamt, der Pädagogischen Hochschule und der Hochschule für Heilpädagogik sowie der Schulpsychologische Dienst mit einbezogen. Daneben wurden auf der Grundlage der Internetrecherche 4 nach repräsentativen Kriterien ausgewählte private Anbieter befragt. Bei den Privaten wurde zusätzlich auf mehrjährige Beratungserfahrung geachtet.

Tabelle 1 Liste der interviewten Beratungsanbieter

Liste der interviewten Beratungsanbieter		
Institutionelle Anbieter	Volksschulamt (VSA), Umsetzung des Volksschulgesetzes (VSG)	(2 Personen)
	Volksschulamt (VSA), Sektor Interkulturelle Pädagogik (IKP) und Projekt Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)	
	Volksschulamt Projekt Grundstufe	(2 Personen)
	Volksschulamt Sektor Sonderpädagogik	
	Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Beratung und Schulentwicklung	
	Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Dienstleistungen	
	Schulpädagogischer Dienst (SPD) Pfäffikon und Stadt Zürich	(2 Personen)
Private Anbieter	Einpersonen-Unternehmen	
	Zweipersonen-Unternehmen	
	Grösseres Unternehmen mit Schwergewicht im pädagogisch-didaktischen Bereich	
	Grösseres Unternehmen mit Schwergewicht im Organisations- und betriebswirtschaftlichen Bereich	

## 2.3 Schriftliche Befragung der Beratungsnutzerinnen und –nutzer

Schriftlich befragt wurden als Beratungsnutzerinnen und –nutzern die Lehrkräfte, die Schulleitungen und die Schulpräsidien. Im Rahmen dieser Erhebung konnte nur eine kleine Stichprobe von insgesamt 24 Schulen befragt werden. Die Auswahl der Schulen erfolgte repräsentativ nach folgenden Kriterien: Schulleitung ja oder nein, Schulstufe, Teilnahme in Projekten sowie Grösse der Schulgemeinde. Bei den Lehrkräften wurde eine Zufallsstichprobe von 3 Personen pro Schule gezogen.

Tabelle 2 Stichprobe und Rücklauf

	Stichprobe	Rücklauf	Rücklauf in %
Lehrkräfte	71 (72)*	51	72%
Schulleitungen	12	10	83%
Schulpräsidien	24	19	79%

\* Durch die Zufallsauswahl von je 3 Lehrkräften pro Schule wurde auch ein Schulleiter oder eine Schulleiterin mit Lehrauftrag angeschrieben. Er / sie füllte den Fragebogen in seiner / ihrer Funktion als Schulleiter oder Schulleiterin aus.

<sup>4</sup> vgl. Materialband

<sup>5</sup> vgl. Materialband



Die Fragebogen für die Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulpräsidien waren in den Grundstrukturen identisch. Für die einzelnen Fragen wurden die Formulierungen jeweils funktionsspezifisch angepasst. Im Zentrum standen neben Angaben zur Person und zur Schule Fragen nach:

- Inanspruchnahme von Einzel-Beratung;
- Inanspruchnahme von oder Teilnahme an Kollektivberatung innerhalb der Schule;
- Inanspruchnahme von oder Teilnahme an Kollektiv-Beratung schulübergreifend.

Abschliessend wurde nach der allgemeinen Zufriedenheit in Beruf und Funktion gefragt. Ferner war dem Fragebogen ein umfangreiches Glossar beigeheftet (vgl. Materialband Teil 2: Fragebogen)

## **2.4 Validierungsworkshop**

Gegen Ende der Evaluation wurde für alle interviewten Beratungsanbieter und Vertreterinnen und Vertreter aus sechs der befragten Schulen ein Validierungsworkshop ausgeschrieben. Ziel war, erste ausgewählte Ergebnisse in Form von Thesen zu präsentieren und entsprechende Reaktionen einzuholen. Die Reaktionen flossen als zusätzliche Daten, zum Beispiel im Sinne von Akzentuierungen, ebenfalls in den Schlussbericht ein. Leider war die Validierungsveranstaltung von Seiten der Nutzer (1 Schulpräsident) und von Seiten der privaten Anbieter her (1 Vertreter) schlecht besucht, so dass die Vertretungen der institutionellen Anbieter in der Überzahl waren.

## 3 Ergebnisse

### 3.1 Das Angebot an Beratung – ein erster Überblick

In diesem Kapitel werden in knapper Form die Eindrücke aus der Internetrecherche und der Dokumentenanalyse festgehalten. Die vollständige Übersicht findet sich in den Listen im Materialband. Verschiedene der hier in einem ersten Durchgang angesprochenen Probleme werden hinterher in den Interviews und in der schriftlichen Befragung vertieft angegangen.

#### Kategorien von Beratungsanbietern

Zunächst lassen sich die Beratungsanbieter in privatwirtschaftliche auf der einen und öffentlich institutionelle Einrichtungen auf der anderen Seite einteilen. Letztere sind auf lokaler, regionaler, kantonaler oder nationaler Ebene angesiedelt. Die privatwirtschaftlichen Anbieter beschränken ihr Angebot nicht auf bestimmte Regionen oder Kantone. Ihre Grösse reicht von der Einpersonenfirma über mittlere bis zu grösseren Unternehmen (vgl. Materialband Teil 1).

Tabelle 3 Anbieterkategorien

Anbieter-Kategorien		Anzahl der in die Listen aufgenommenen Beispiele <sup>6</sup>
Öffentlich institutionelle Einrichtungen	Anbieter auf kantonaler und nationaler Ebene (Standort Kanton oder Bund)	7
	Anbieter mit regionalen und bezirksbezogenen Strukturen (Standort Region oder Bezirk)	3
	Anbieter auf Lokal- oder Gemeindeebene (Schulgemeinden unter Berücksichtigung von Steuerquote und Sozialindex)	32
Private Anbieter	Einpersonen- oder kleinere Unternehmen (unsystematisch ausgewählte Beispiele, alphabetisch geordnet)	33
	Mittlere und grössere Firmen und Organisationen (ausgewählte Beispiele mit Sitz im Kanton Zürich)	27
	Vereine und Verbände (unsystematisch ausgewählte Beispiele, alphabetisch geordnet) z.T. mit umfangreichen Adresslisten	30
	Netzwerke (unsystematisch ausgewählte Beispiele, alphabetisch geordnet), z.T. mit umfangreichen Adresslisten	7
Gesamt		139

Die privatwirtschaftlichen und öffentlichen Anbieter sind neben ihrem Einzelauftritt häufig zusätzlich in Verbänden und Netzwerken organisiert, welche sich ebenfalls an die Öffentlichkeit wenden. Über verschiedene Beratungsverbände und Vereine von Beraterinnen und Beratern sind auf diese Weise weit über 1000 Adressen zugänglich. Daneben existieren mehrere Netzwerke, welche ebenfalls über Beratungspotential verfügen und Adressen vermitteln. Diese Netzwerke lassen sich in zwei Kategorien einteilen. Zum einen sind es kommerziell orientierte Zusammenschlüsse kleinerer oder mittlerer Firmen. Zum anderen findet man Netzwerke, die sich den Austausch und die gemeinsame Interessenvertretung zum Ziel gesetzt haben (vgl. Materialband Teil 1).

<sup>6</sup> Die Listen sind nicht auf Vollständigkeit ausgerichtet. Ziel ist vielmehr der strukturelle und inhaltliche Überblick über das vorhandene Angebot an Beratung.

### **Gemeinde- und Kantonsgrenzen**

Für öffentlich institutionelle Anbieter sind die lokalen und kantonalen Grenzen aus Gründen der politischen Zuständigkeit verbindlich. Sinngemäss gilt die begrenzte Zuständigkeit auch für regional organisierte Zweckverbände wie zum Beispiel die Schulpsychologischen Dienste. Für private Anbieter haben solche Grenzen keine Bedeutung. Sowohl der Standort der Beratungsanbieter als auch die Herkunft der Beratungsnutzer sind unerheblich. So weisen denn auch viele Angebote kaum einen Bezug zu spezifischen Gegebenheiten der Zürcher Schullandschaft auf. Eine mittlere Position nehmen die Hochschule für Heilpädagogik und die Pädagogische Hochschule ein, welche die Kantonsgrenzen ebenfalls überschreiten (vgl. Materialband Teil 1).

### **Angesprochene Klientel**

Die angesprochene Klientel ist ausgesprochen breit und beschränkt sich keineswegs auf schulische Adressaten. Oft wird auch bewusst gar kein Unterschied zwischen Unternehmen und Schulen gemacht. Angebote wie zum Beispiel Führung coaching richten sich an Führungspersonen aus Wirtschaft, Sozial- und Gesundheitswesen, Verwaltung oder Volksschule. Selbst dort, wo die Beratungsangebote an die Adresse der Schule gerichtet werden, sind wiederum unterschiedliche Gruppen angesprochen wie etwa Kinder, Schülerinnen und Schüler, Jugendliche, Lehrkräfte – einzeln oder in Gruppen – Schulleitungen, Schulbehörden, Eltern, Schulgemeinden, pädagogische Institutionen usw. (vgl. Materialband Teil 1).

### **Beratungsthemen und –formen**

Ein Problem stellt die Unterscheidung verschiedener Beratungsformen dar. So ist zum Beispiel die Grenze zwischen ‚Persönlicher Beratung‘ und ‚Einzel-Coaching‘ unklar. Auch die Unterscheidung zwischen der ‚Entwicklung der Organisation‘ als Prozess und ‚Organisationsentwicklung‘ als Strategie ist schwierig. Ein weiteres Abgrenzungsproblem besteht darin, dass die genaue Bedeutung von Beratungsformen wie zum Beispiel Neurofeedback, Dialog, Focusing usw. wenig transparent bleibt. Auch überlappen sich Beratung und Weiterbildung zum Teil beträchtlich und es ist zudem oft nicht klar, ob die angebotene Beratung sich an Einzelpersonen oder an Gruppen richtet (vgl. Materialband Teil 1).

### **Umfassende Beratungskonzepte oder punktuelle Spezialitäten**

Private Anbieter kommunizieren oder werben in der Regel mit ihrem spezifischen Beratungsansatz und/oder streichen ihre speziellen – nicht selten trendigen – Beratungsformen heraus. Dadurch besteht die Gefahr, dass Nachfragerinnen oder Nachfrager im Sinne von: „Ich brauche jetzt einmal Supervision“, versucht sind, ihre Wahl der Beratungsform vor der Problemanalyse und Diagnose zu treffen. Am ehesten legen noch öffentliche Anbieter wie z.B. die Pädagogische Hochschule umfassende Unterstützungskonzepte vor und bilden damit die Komplexität der Schulrealität einigermaßen ab. Der Zugang erfolgt dann über zentrale Anlaufstellen. Der Entscheid über die problemadäquate Form der Beratung erfolgt erst später. Um ein möglichst breites Publikum ansprechen zu können, werden die Beratungsformen oft kontextneutral angeboten. Angebote wie zum Beispiel Leitbildentwicklung, Change Management, Führungsberatung, Supervision, Coaching, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung, Krisenintervention usw. machen nicht klar, ob damit Schulen oder Wirtschaftsunternehmen anvisiert sind. Dahinter kann natürlich die Absicht stecken, einen möglichst breiten Markt anzusprechen. Allerdings bleibt für den Nutzer so unklar, ob die entsprechenden Anbieter über schulspezifisches Know-how verfügen oder nicht (vgl. Materialband Teil 1).

### **Qualität**

Weder im Internet noch in den Dokumentationen existiert eine Art Qualitätsorientierung. Eine Bewertung von Anbietern und Angeboten fällt auch deshalb schwer, weil nicht immer klar zu erkennen ist, ob der Anbieter nun eine öffentliche Institution oder eine private Einrichtung ist. Manchmal sind die Grenzen auch fließend. Zusätzliche Schwierigkeiten bieten Angaben wie „Psychotherapeut SPV/ASP“ oder „Organisationsberater BSO“. Solche Bezeichnungen mö-

gen für Fachleute ein Qualitätshinweis sein, dem Laien sind sie grossenteils unbekannt (vgl. Materialband Teil 1).

### **Kostentransparenz**

Auf der einen Seite des Spektrums finden sich Anbieter, die schon in ihren Dokumentationen Kostenrahmen abstecken und Stundenverrechnungssätze sowie erfahrungsgemässe Zeitabläufe beschreiben. Diese Anbieter sind in der Regel öffentliche Institutionen wie die Pädagogische Hochschule. Sie zeichnen sich durch Kostentransparenz aus. Auf der anderen Seite sind viele Anbieter zu finden, die keinerlei Zeit- oder Kostenrahmen aufstellen. Oft handelt es sich dabei um Beratungsfirmen, die nicht explizit schulische Adressaten ansprechen. Hier wird eine Abschätzung der Kosten erst nach einer persönlichen Kontaktaufnahme möglich. Dazwischen finden sich vor allem kleinere private Anbieter, welche ihre Stundensätze angeben. Diese bewegen sich in der Regel im Rahmen der Vorgaben der schweizerischen Berufsverbände BSO (Berufsverband für Supervision und Organisationsberatung) oder ISSVS (Interkantonaler Schulpraxis- und Schulsupervisionsverband Schweiz) und liegen zwischen CHF 140.– und 170.– für eine Stunde Beratung. Hingegen fehlen dann hier in der Regel Angaben, wie lange eine durchschnittliche Beratung dauert, was eine Kostenabschätzung schwierig macht (vgl. Materialband Teil 1).

### **Erstes Fazit: Die Orientierung ist schwierig und die Qualität ungewiss**

Wer sich im Internet über Beratungsmöglichkeiten orientieren will, in der Fachpresse die Inserate studiert oder von verschiedenen Anbietern Prospekte und Werbematerial einfordert, steht vor einigen Schwierigkeiten:

- Das Angebot ist immens.
- Die Vielfalt der angebotenen Beratungsinhalte und –formen ist unübersichtlich und begrifflich kaum zu fassen.
- Es gibt weder ein Orientierungssystem noch Kriterien zur Beurteilung der Qualität der Angebote.
- Vergleiche zwischen unterschiedlichen Angeboten und Anbietern lassen sich kaum machen.
- Eine Kostentransparenz fehlt.

## **3.2 Das Angebot an Beratung – Interviews mit ausgewählten Anbietern**

### **3.2.1 Überlegungen zum Beratungsbegriff**

Der Eindruck, wonach der Beratungsbegriff unterschiedlich verwendet werde, bestätigt sich in den Interviews mit den verschiedenen Beratungsanbietern. „Schwierig“ und „diffus“ sei das mit dem Begriff der Beratung, wird etwa gesagt. Von Seiten privater Anbieter wird allerdings ein pragmatischer Umgang angemahnt und betont, dass die „Verwendung der Begriffe letztlich adressatenspezifisch“ geschehe. Was für die einen ‚Supervision‘ heisse, werde von andern ‚Coaching‘ genannt. In der Praxis ergäben sich daraus kaum Schwierigkeiten. Zudem würden sich nicht selten die Beratungsformen im Verlaufe der Prozesse verwischen. Von verschiedener Seite wird zudem die Vermutung geäussert, dass bestimmte Begriffe zu bestimmten Zeiten Hochkonjunktur hätten und deshalb auf dem Markt stark nachgefragt – und in der Folge auch angeboten – würden. Konkret wird dabei auf den „Modebegriff Coaching“ hingewiesen, welcher zur Zeit „boome“. Sowohl private als auch institutionelle Anbieter erwähnen, dass zum Beispiel Beratung und Weiterbildung mitunter ineinander fliessen würden und dass man da „nicht so eng“ denke.

Institutionen, welche sich auftragsgemäss sowohl mit Beratungstheorien als auch mit Beratungspraxis auseinandersetzen haben (Pädagogische Hochschule, Hochschule für Heilpädagogik, Volksschulamt Sektor Interkulturelle Pädagogik, usw.), weisen auf den Umstand

hin, dass in der Beratungstheorie ‚Beratung‘ ein übergeordneter Begriff sei und die Begriffe ‚Supervision‘ und ‚Coaching‘ auf einer nächst tieferen Stufe stünden. Allerdings sei ‚Beratung‘ eben auch ein Alltagsbegriff im schulischen Umfeld. Sobald man nun als Institution Beratungsdienstleistungen anbiete, sei man gehalten, die Sprache der potenziellen Klienten zu sprechen, um verstanden zu werden. Die relevante Frage sei dann, ob „die Ausschreibung verständlich“ sei, und so ergäben sich „Unschärfen“. Von Missverständnissen oder gravierenden Schwierigkeiten zwischen Klienten und Anbietern berichtet allerdings niemand. Bedingung sei aber die vorausgehende Klärung, was man genau unter ‚Beratung‘ verstehe.

In einigen Interviews wird auf verschiedene Schnittstellen hingewiesen. Je nach Anbieter bestehen mehr oder weniger geklärte Berührungsfelder zwischen Beratung und Therapie, Beratung und Begleitung, Beratung und Coaching usw.. Vor allem die Schnittstelle zwischen Beratung und Weiterbildung ist immer wieder ein Thema. Auch wenn zum Beispiel „in der Ausbildung scharfe Grenzen gezogen“ würden, verwische sich das in der Praxis wieder. Allerdings stehen in den beiden folgenden Beispielen weniger die Unschärfen im Vordergrund als vielmehr die Bemühungen, die Schnittstelle funktional auszugestalten: „Wer sich in Förderdiagnostik kundig machen will, der besucht Weiterbildung. Wer Unterstützung bei der Entwicklung eines förderdiagnostischen Konzeptes sucht, der benötigt Beratung.“ „Eine Schule will sich zum Thema Hospitation weiterbilden und anschliessend die Hospitationen implementieren. Dann gibt es zunächst einen Weiterbildungsaspekt. Weiterbildung ist die Ansage eines Inhaltes. Von Leuten, welche davon etwas verstehen. Und dann kommt die Schnittfläche. Wo es dann um die Implementation geht, ist das ein Teil Organisationsentwicklung. Dafür braucht es dann Beratungs-Know-how.“ Aus Sicht der Klienten seien die unterschiedlichen Beratungsformen vor allem dann gut auseinander zu halten wenn sie von verschiedenen Akteuren wahrgenommen würden. Im Projekt ‚Grundstufe‘ seien dies zum Beispiel Fachdidaktikerinnen und –didaktiker der Pädagogischen Hochschule sowie Projektberaterinnen und –berater des Volksschulamtes.

Ob eine breit angelegte gemeinsame Begriffsklärung angebracht sei, wird allerdings bezweifelt: „Das Problem ist, dass man da rasch in Ideologiediskussionen gerät, und das macht dann das gemeinsame Verständnis wieder schwierig. Ich plädiere dafür, dass man genau sagt, was man unter ‚Beratung‘ oder ‚Coaching‘ versteht, dann kann man sich darüber unterhalten.“

Die Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung ergab ebenfalls die Notwendigkeit, den Begriff der Beratung präziser zu fassen. Insbesondere sollen Grenzen zwischen Beratung und Auskunft, Beratung und kollegialem Gedankenaustausch, Beratung und kollegialer Zusammenarbeit, sowie zwischen Beratung und Weiterbildung gezogen werden. Ferner wird festgehalten, dass Beratung auf grundsätzlicher Freiwilligkeit beruhe, ein unter formalen Bedingungen laufender Prozess sei und sich als Schulberatung mit schulischen Fragen oder Problemen befasse. Im Weiteren wird diskutiert, inwiefern in „modernen Schulen“ – wo die Lehrkräfte ihre isolierte Einzelposition zugunsten einer Teamrolle aufgegeben haben – die Unterstützung von Kolleginnen oder Kollegen zum normalen Berufsauftrag gehöre. Ein weiterer Vorschlag aus der Runde der Validierungsveranstaltung geht dahin, zunächst einen klaren Auftrag für die der Beratung festzulegen und sich hernach über Formen und Inhalte Gedanken zu machen. Auf diese Weise könnte auch dem „Wildwuchs im Feld der Beratung“ Einhalt geboten werden.

### **3.2.2 Adressaten des Beratungsangebotes**

Die Antworten auf die Frage, an wen die verschiedenen Anbieter ihre Beratungsangebote richten, fallen unterschiedlich aus.

Zwei der interviewten privaten Anbieter adressieren ihr Beratungsangebot grundsätzlich „an alle“, und sprechen unspezifisch „Erwachsene, Jugendliche, Kinder und Behörden“, „Berufsleute im Bildungs- und Gesundheitsbereich“, „immer mehr auch Leute aus Gewerbe und

Wirtschaft“ oder dann allgemein „die öffentlichen Verwaltungen“ an. Die beiden anderen Privatanbieter richten ihr Angebot gezielt ans öffentliche Bildungswesen, an „Schulbehörden, Schulpräsidien und Schulsekretariate“ oder an „Lehrpersonen und Schulbehörden“. Kantonsgrenzen sind – auch wenn sich die Beratungstätigkeit vorwiegend im Kanton Zürich abspielen mag – grundsätzlich irrelevant.

Anders bei den institutionellen Anbietern: Vor allem bei der Bildungsverwaltung sind die Adressaten aufgrund der Strukturen des Bildungssystems gegeben. Beratungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Volksschulgesetzes laufen über die Schulgemeinden und/oder die entsprechenden Umsetzungsbeauftragten. Auch die Beratungen der Sektoren ‚Interkulturelle Pädagogik‘ und ‚Sonderpädagogik‘ richten sich im Wesentlichen an die Schulgemeinden. Die Projekte ‚Grundstufe‘ und ‚QUIMS‘ leisten konkrete Beratung direkt an die Adresse der Schulen und einzelner Lehrpersonen. Die Beachtung der Kantonsgrenzen ist gegeben.

Anders gelagert ist die Situation der Schulpsychologischen Dienste. Auch wenn deren Strukturen und Aufgaben sich von Dienst zu Dienst zum Teil beträchtlich unterscheiden, steht immer das „Lernen und Leisten des einzelnen Kindes“ im Zentrum. „Die Zusammenarbeit rund um das Kind, das ist unser Kerngeschäft.“ Adressaten des Schulpsychologischen Dienstes sind deshalb das Kind, und darüber hinaus die Eltern, die Klassenlehrperson(en), die Fachlehrpersonen wie zum Beispiel ISF-Lehrerinnen und –Lehrer sowie die Behörden.

Die Pädagogische Hochschule zielt mit ihrem Beratungsangebot sowohl auf die Volksschullehrpersonen (Unterrichtsentwicklung) als auch auf die Schulen als Organisationen (Team- und Organisationsentwicklung). Daneben bestehen konkrete Angebote an die Adresse der Schulbehörden; allerdings ohne die Behördenschulung, denn diese erfolgt durch das Volksschulamt. Aufgrund mehr oder weniger zufälliger Beziehungen ergaben sich auch schon Beratungsaufträge in der Wirtschaft. Systematisch wird hingegen dieses Kundensegment nicht anvisiert. Die Kantonsgrenzen sind insofern relevant, als der Grundauftrag der Pädagogischen Hochschule sich auf den Kanton Zürich bezieht. Anfragen aus andern Kantonen werden indessen ebenfalls angenommen.

Die Hochschule für Heilpädagogik hat mit ihrem Beratungsangebot Kantone, Schulgemeinden und sonderpädagogische Institutionen im Fokus, wobei die Beratung einzelner Personen gezielt reduziert wird zugunsten der Organisationen und/oder Institutionen. Kantonsgrenzen sind für die Hochschule für Heilpädagogik nicht von Bedeutung.

### **3.2.3 Formen des Beratungsangebotes**

Die angebotenen Formen an Beratung erscheinen ausgesprochen vielfältig. Mitverantwortlich für diesen Eindruck sind zunächst die bereits erwähnten Befunde: Die Unschärfe des Beratungsbegriffes, die Überlagerung verschiedener Beratungsformen, die Ausrichtung auf unterschiedliche Adressaten, die Anpassung an die klientenspezifischen Alltagsbegriffe von Beratung und die unterschiedlichen Beratungsbedürfnisse der Klienten. Darüber hinaus spielen die unterschiedlichen Kompetenzen der Anbieter, deren inhaltliche Ausrichtung und/oder Profilierung (private Anbieter) oder der bestehende Leistungsauftrag (institutionelle Anbieter) eine Rolle. Die Beratungsformen können sich zudem nach Adressatengruppen unterscheiden. So verlaufen zum Beispiel Führungskoachings in Wirtschaft und Schule auf Grund der unterschiedlichen (Unternehmens-)Kulturen anders. Im Weiteren kommt der Umstand hinzu, dass verschiedene Anbieter die Formen ihrer Angebote permanent zu verbessern suchen und zum Beispiel ‚Kriseninterventionen‘ von heute sich von solchen von vor wenigen Jahren unterscheiden. In Form einer tabellarischen Darstellung soll zunächst eine summarische Übersicht über die im Internet und in den Dokumentationen vorgefundenen Formen von Beratung geschaffen werden.

Hinweis: Zum besseren Verständnis der beiden folgenden Tabellen sind zunächst einige Hinweise notwendig: Es ist nicht möglich, in tabellarischer Form sämtliche Beratungsformen aller Anbieter lückenlos darzustellen. Auch haben die Gespräche gezeigt, dass vor allem die Beratungsangebote seitens des Volksschulamtes und seiner verschiedenen Sektoren und Projekte mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Wandel begriffen sind. Die Tabellen vermögen lediglich eine summarische Übersicht zu vermitteln. Datengrundlage sind Internetrecherche und Dokumentenanalyse.

Tabelle 4 Beratungsformen seitens privater Anbieter

Formen (in Interview erwähnt und/oder aus Dokumentation ersichtlich)	Interviewte Anbieter			
	Anbieter A	Anbieter B	Anbieter C	Anbieter D
Organisationsberatung	x			
Projektmanagement	x		x	
Projektbegleitung und -beratung	x		x	
Führungsberatung	x		x	
Begleitung von Veränderungsprozessen			x	
Konfliktberatung	x		x	
(Behörden-)Schulung und -weiterbildung (u.U. mit Beratungssequenzen)	x	x		
Schulpraxisberatungs- und Supervisionsausbildung (inkl. Beratung)				x
Bibliothek/Mediothek (mit entspr. Literatur- und Materialberatung)				x
Pädagogische Beratung		x		x
Heilpädagogische Beratung		x		
Neurofeedback und entsprechendes Training		x		
Biofeedback und entsprechendes Training		x		
Offene Erstgespräche				x
Unterrichtsberatung (in Krisensituationen)		x	x	x
Unterrichtsberatung auf der Grundstufe (z.Z. Kanton SG)			x	
Initiierung, Beratung, Begleitung von Workshopteams (Lehrkräfte)				x
Beratung bei Suche, Herstellung, Austausch von Unterrichtsmaterialien				x
Beratung bei Suche und Austausch von Lehrmitteln				x
Beratung bei Forschungsprojekten (im Rahmen von Diplomarbeiten)				x
Supervision		x		x
Coaching	x	x	x	x
Impuls- oder Merkblätter im Internet (v.a. für Eltern)		x		

Tabelle 5 Beratungsformen der institutionellen Anbieter

Formen (in Interview erwähnt und/ oder aus Dokumentation ersichtlich)	Interviewte Anbieter	VSA: Umset- zung VSG	VSA: Sonder- päd- agogik	VSA: Grund- stufe	VSA: IKP, QUIMS	SPD	PHZH	HfH
Informationsveranstaltungen (Ebene Gemeinden)	x			x				
Tools zur Umsetzung des Volksschulgesetzes (VSG)	x							
Handreichungen (zum VSG)	x							
Rechtskommentare	x							
Beratung von Umsetzungsbeauftragten/Steuergruppen	x				x			
Telefonische Auskünfte auf verschiedenen Ebenen	x	x			x		x	
Kurzberatungen			x		x		x	
Konzeptberatung und -entwicklung					x			x
Konzeptüberprüfung			x					
Projektberatung, -entwicklung				x			x	
Schulentwicklungsberatung					Bis 1/2005			
Unterrichtsberatung und -entwicklung				x	x		x	x
Unterrichtsentwicklung				x	x		x	
Institutionsentwicklung (Sonderpädag. Einrichtungen)								x
Organisationsentwicklung und -beratung							x	x
Personalentwicklung							x	
Teamentwicklung				x			x	x
Supervision							x	
Coaching				x			x	x
Konfliktmanagement							x	
Weiterbildung mit Beratungsaspekten				x			x	x
Pädagogische Weiterbildung							x	
Beratung/Supervision während der Ausbildung							x	
Beratung während der Berufseinführung							x	

Vermittlung (Datenbank mit externen Fachleuten)	x			x			x
Schnittstellen (Schule – Sozialversicherungen)		x					
(Beratungs-)Gespräch mit Kind und Eltern					x		
(Beratungs-)Gespräch mit Lehrperson(en), Kind, Eltern					x		
(Beratungs- oder Koordinations-)Gespräch ISF-Lehrperson					x		
Schulhaussprechstunden					x		
Standortgespräche (fallbezogen)					x		
Fachteam (Runder Tisch, fall- oder sachverhaltbezogen)					x		
Evaluationen				x		x	x

Bei den in den Tabellen aufgeführten Beratungsformen (linke Spalte) handelt es sich um Zitate aus den Internetauftritten und den eingegangenen Dokumentationen der entsprechend aufgeführten Anbieter (Tabelle 1: Spalten 2 bis 5, Tabelle 2: Spalten 2 bis 8). Die weiter oben erwähnte Vielfalt ist offensichtlich: Da ist zum einen die Rede von unterschiedlichen Beratungsformen (Projektmanagement, Konfliktberatung, Coaching, Training usw.), aber auch von Beratungsinhalten (Unterrichts-Beratung, Pädagogische Beratung, Organisations-Beratung usw.).

Die Frage nach den Formen von Beratung war auch in den Interviews mit den Anbietern ein Thema. Auf Grund der Antworten lassen sich drei Schwerpunktbereiche ausmachen.

### Beratungsform und das Nähe-Distanz-Problem

Zwischen den Beratungsanbietern und Beratungsnutzern liegen je nach dem unterschiedliche Distanzen. „Eine VSA-Stelle macht keine Einzelberatungen. Das VSA richtet sich an Behörden, Organisationen oder Systeme.“ Im Vergleich zu den privaten Anbietern scheint bei den verwaltungsinternen Anbietern (Volksschulamt Umsetzung Volksschulgesetz, Sektor Sonderpädagogik) die Frage möglichst attraktiver Beratungsformen nicht zwingend im Vordergrund zu stehen: „Insgesamt gilt: Alle Supportleitungen dienen der Umsetzung des Volksschulgesetzes in den Gemeinden.“ Um einerseits diesem Auftrag gerecht zu werden und andererseits mit den knappen vorhandenen Mitteln auszukommen, setzt das Volksschulamt zunehmend auf Formen wie Informations(gross-)veranstaltungen oder schriftliche Handreichungen. Man kann dies als eine Art ‚Beratung auf Distanz‘ verstehen, zumal ursprünglich einmal der „Einsatz von Unterrichtspraxisberatung geplant war“. Mit den vorhandenen Mitteln ist nun zwar die Ausbildung von Praxisberaterinnen oder –beratern möglich, für die Umsetzung in den Schulen aber fehlen die Ressourcen. Um dennoch sicher zu gehen, dass das Volksschulgesetz gewissermassen vorne ankommt, arbeitet das Volksschulamt mit der Pädagogischen Hochschule zusammen und vergibt entsprechende Aufträge (vgl. Kap. 3.2.10). Auch seitens des Projektes QUIMS wird darauf verwiesen, dass angesichts der grossen Mengen an künftigen Projektschulen die Supportstrategien angepasst und das Schwergewicht „von Beratung auf Steuerung und Unterstützung“ verlagert werden muss. Die Distanz zur Praxis vor Ort nimmt damit ebenfalls zu.

Ganz anders präsentiert sich die Distanzfrage aus der Optik des Schulpsychologischen Dienstes. Dessen gezielt verfolgte Politik einer Integration in die Schulen bringt es mit sich, dass aus grosser Nähe – gewissermassen schulintern – beraten werden kann: „Wir sind so nahe dran, dass wir einfach viel mitbekommen.“ Wöchentliche Sprechstunden im Schulhaus für Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern sind denn auch eine Beratungsform, welche nur der Schulpsychologische Dienst anbietet. Erklärtes Ziel des Verbandes der Schulpsychologen des Kantons Zürich (VSKZ) ist nach Aussage dessen Präsidenten, dass die Schulpsychologie zu einem selbstverständlichen Teil der Schule wird. Die lokalen Schulpsychologischen Dienste wollen aus der Position eines integrierten Kompetenzzentrums Beratung und Begleitung leisten.

### Beratungsform und Beraterrolle

Die beiden Projekte QUIMS und Grundstufe sind im Volksschulamt angesiedelt. Um ihren Auftrag zu erfüllen, sind sie auf den direkten Kontakt zur konkreten Praxis auf Ebene der Lehrpersonen angewiesen. Diese Situation birgt den Rollenkonflikt zwischen Steuerung und Beratung in sich. Seitens des Projektes QUIMS wird gesagt: „Als ‚Berater vom Kanton‘ ha-



ben wir beides: Steuerungs- und Beratungsabsichten. Das lässt sich nicht trennscharf auseinander halten. Aber man kann das bewusst und transparent machen! Wir leben damit. Die Alternative wäre die Aufteilung der Rollen auf verschiedene Personen. Die Gefahr, dass dann die Koordination nicht optimal ist und die Dinge in je andere Richtungen laufen, erachte ich aber als grösser.“ Auch seitens des Projektes Grundstufe wird der Konflikt angesprochen: „Natürlich liegt ein Problem in der so genannt ‚obligatorischen Beratung‘. Viele Lehrpersonen gehen zunächst davon aus, die Beratung sei freiwillig. Nun ist sie aber obligatorisch. Das löste zu Beginn Diskussionen aus. Unterdessen, bei der zweiten und dritten Projektstaffel, ist das allerdings kein Thema mehr. Das Feld hat damit umzugehen gelernt und Vertrauen aufgebaut.“

### **Beratungsform und Beratungsinhalte**

Die Pädagogische Hochschule differenziert und strukturiert ihr Beratungsangebot in die vier Leistungsbereiche Persönlichkeitsentwicklung, Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung. Beim konzeptionellen Aufbau des Beratungsangebotes ging man davon aus, dass das Angebot insgesamt die Situation in der Schule abzubilden habe, um von der potenziellen Klientel als systeminformiert und kompetent wahrgenommen zu werden. „In unserer Institution bildet sich ab, dass wir im Schulfeld a) Lehrpersonen haben, diese b) in einem Teamkontext stehen, dieses sich seinerseits c) im Rahmen einer Organisationseinheit bewegt und man d) zusammen Unterricht macht.“ Dass sich die Bereiche dann in der Beratungspraxis vor Ort auch überschneiden können und Mischformen von Beratung zum Einsatz kämen, verstehe sich von selbst.

Im Beratungskonzept der Pädagogischen Hochschule haben die Inhalte – oder die Probleme – das Primat, die Beratungsformen sind zweitrangig. Im Interview wird denn in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass die Entscheidung für eine bestimmte Beratungsform erst nach einer ersten Sitzung und nach gründlicher Erörterung der Problemsituation von den professionellen Beraterinnen oder Beratern selbst festgelegt wird: „Wir haben ein breites Angebot an Beratungsformen, aber nur zwei Triagestellen. Da müssen alle durch. Die Beratungsform wird durch uns professionelle Fachleute festgelegt.“

Vor allem bei den Privatanbietern lassen sich aufgrund der weiter oben tabellarisch aufgeführten Beratungsformen bestimmte Unternehmensprofile erkennen (vgl. Tabelle 4). Nicht selten haben bei den privaten Anbietern die Formen der Beratung Vorrang und stehen oft in einem Bezug zur Ausbildung der Beraterinnen und Berater (Supervisorin oder Supervisor, Organisationsentwicklerin oder –entwickler, Therapeutin oder Therapeut usw.) So werben denn auch private Anbieter nicht selten mit *Beratungsformen*. Auf den entsprechenden Homepages oder in den Prospekten heisst es dann inhaltsneutral „Beratung und Schulentwicklung“, „Coaching und Beratung“, „Teamentwicklung“ oder „Supervision“. Inhaltliche Themen sind nicht explizit angesprochen.

### **3.2.4 Thematische Schwerpunkte**

Auf die Frage nach thematischen Schwerpunkten ihrer Beratungen antworten die interviewten Personen je nach ihrer Funktion und Position im Bildungswesen erwartungsgemäss verschieden. Nochmals ganz anders stellt sich die Frage für Privatanbieter.

Die Anbieter im Rahmen des Volksschulamtes setzen ihre thematischen Schwerpunkte gemäss ihrer jeweiligen Leistungsaufträge: Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes, Unterstützung der Schulgemeinden beim Aufbau der Schulleitungen, Unterstützung der Schulen in sonderpädagogischen Belangen, Sprachförderung in den Schulen mit hohen Migrationsanteilen, Unterstützung der Schulen beim Aufbau der Grundstufen usw..

Ebenfalls ausgehend von seinem Grundauftrag, nämlich das Kind in seinem Lernprozess zu unterstützen, haben die Beratungsangebote der Schulpsychologischen Dienste einen klaren thematischen Schwerpunkt, nämlich die Schulleistungsprobleme bestimmter Kinder. In die-

sem Sinne koordiniert der Schulpsychologische Dienst „den Schulbetrieb rund um diese Kinder“ und sorgt dafür, dass Abklärungen und Massnahmenplanungen breit abgesprochen erfolgen.

Anders die Hochschule für Heilpädagogik: Sie setzt mit der geplanten „Konzentration auf Konzeptentwicklung und Evaluationen im Bereich der Sonderpädagogik“ strategische Schwerpunkte. Die vormals ausgesprochen breite Angebotspalette „im Stile eines Gemischtwarenladens“ sei gestrafft und professionalisiert worden. Auch die Pädagogische Hochschule bietet „ein breites Set von Beratungs- und Unterstützungsformen“. Schwerpunkte spielen insofern eine Rolle, als gewisse zusätzliche Angebote zu aktuellen Themen während einer gewissen Zeit aufrechterhalten werden. Aktuelles Beispiel ist im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung der ‚Baukasten Leseförderung‘.

Private Anbieter verweisen im Zusammenhang mit der Frage nach thematischen Schwerpunkten in ihrem Angebot zunächst auf ihr mit der Zeit aggregiertes Know-how in bestimmten Inhaltsbereichen. Die Eingrenzung thematischer Felder und damit die Entwicklung von Angebotsschwerpunkten hat sich aufgrund der Nachfrage ergeben: Führung, Veränderung, Schulverleider bei Jugendlichen, Burnout bei Lehrkräften, Prozesscoaching usw. In einem Fall wird vom gezielten Aufspüren relevanter Themen berichtet und so ist das Thema ‚Heterogenität‘ zu einem Schwerpunkt geworden. Von direkt unterrichtsbezogenen Schwerpunkten berichten zwei der vier befragten Privatanbieter.

In der Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern in strengem Sinne von Beratung gesprochen werden könne, wenn der Beratungsanbieter die Themen und Inhalte vorgebe, wie dies zum Beispiel in Projekten des Volksschulamtes der Fall sei. Vor allem seitens eines Schulbehördemitglieds wurde zu bedenken gegeben: „Wenn jemand für mich ein Beratungsthema festlegt, dann ist das per definitionem bereits keine Beratung mehr. Wenn ich nicht frei entscheiden kann, dann ist das keine Beratung im eigentlichen Sinne.“ In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage aufgegriffen, wo in einem freien Beratungsmarkt letztlich die Verantwortung für die Beratungsinhalte liege. Institutionelle Anbieter verfolgen zum Beispiel in der Weiterbildung ihre – nicht selten selbst festgelegten – Standards. Da solche Standards für die Beratung nur bedingt zur Verfügung stehen, übernehmen die Institutionen im Rahmen ihrer Leistungsaufträge und ihrer Leitbilder Verantwortung für Inhalte und Qualität der Beratungsdienstleistungen. Auf diese Weise werden unerwünschte Themen oder Ideologien von der Schule ferngehalten. Als Beispiel wird unter anderem auf den integrativen Ansatz beim Umgang mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern hingewiesen. Weiterbildungs- oder Beratungsangebote, die diesem Ansatz zuwider laufen, werden nach Möglichkeit unterbunden. Private Anbieter unterliegen keinen derartigen Grenzziehungen. Die Verantwortung liegt auf der Nutzerseite bei den Lehrkräften, Schulleitungen und Schulbehörden.

### **3.2.5 Beratungsbedürfnisse und Beratungsbedarf**

Um einen Eindruck der Beratungsbedürfnisse seitens des Feldes zu erhalten, bedienen sich die privaten Anbieter unterschiedlicher Strategien. In zwei Fällen werden die Schulblätter verschiedener Kantone „systematisch durchgesehen“ und im Hinblick auf bildungspolitische Entwicklungen überprüft. Demgegenüber steht die Aussage eines Anbieters, dass „die Bedürfnisse von selbst zur Beratung“ kämen und man dann aktiv zuhören müsse. Darüber hinaus nennen einige Privatanbieter sporadische Kontakte mit dem Feld vor allem anlässlich von Veranstaltungen, wo dann bei Gelegenheit die Bedürfnisse und der Beratungsbedarf angesprochen werden können.

Für die institutionellen Anbieter innerhalb der Verwaltung stellt sich die Frage nach den Beratungsbedürfnissen des Feldes ganz anders: „Für Arbeit müssen wir nicht sorgen.“ Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes – und die Einführung des neuen Finanzausgleichs im Sonderschulwesen – bringen eine Menge Beratungsbedarf. Ergänzend wird darauf hin-

gewiesen, dass die „hohe Welle an Beratungsbedarf“ dazu führe, dass vermehrt standardisierte oder eingeschränkte Beratungsdienstleistungen angeboten werden müssten (vgl. Kap. 3.1.2) und dass sich in der Verwaltung die Fragen nach Beratungsauftrag und Beratungskapazitäten immer dringlicher stellten. In den Projekten ergeben sich sowohl der Beratungsbedarf als auch die entsprechenden Angebote aus den Vorgaben der Projektkonzepte. Auf der andern Seite werden auch die Bedürfnisse der Schulen immer wieder überprüft. Dies geschieht etwa in Form von Intervision innerhalb des Beratungsteams oder mittels systematischer Erfassung mit gezielten (Selbst-)Beobachtungsaufträgen in den Projektschulen. So wird die Abgleichung zwischen dem Beratungsbedarf seitens der Projekte und den Beratungsbedürfnissen der Schulen vorgenommen und die konkreten Angebote der Situation in den Projektschulen angepasst.

Auch in dieser Frage bewegt sich der Schulpsychologische Dienst mit seiner engen Anbindung oder gar Einbettung in den Schulen auf einer andern Ebene. Die Schulpsychologinnen und –psychologen werden „heute viel rascher angegangen“. Auf Grund ihrer Nähe und ihrer hohen Verfügbarkeit sind sie punkto Beratungs- und Unterstützungsbedürfnisse seitens der Lehrerinnen und Lehrer auf dem Laufenden. Vor allem „jüngere Lehrkräfte holen sich Rat“ und „arbeiten mehr und mehr mit den Schulpsychologen“ zusammen. Aus Sicht der Schulpsychologischen Dienste erübrigt sich eine systematische Bedürfniserfassung und der Bedarf an Beratung im Zusammenhang mit den Kindern mit Lernschwierigkeiten ist ohnehin gegeben.

Seitens der Pädagogischen Hochschule wird ein ganzes Bündel von Vorgehensweisen zur Erfassung der Beratungsbedürfnisse im Feld aufgeführt:

- Die zahlreichen Anfragen seitens der Lehrkräfte oder der Schulen vermitteln übers Ganze gesehen einen „breiten Einblick“ in die aktuellen Problemlagen. So ergibt sich mit der Zeit ein differenzierter Überblick. Wo gewisse Themen „anziehen“, kann mit einem entsprechenden Angebot reagiert werden.
- Durch den ständigen Kontakt mit der Bildungsdirektion und dem Volksschulamt ergibt sich ein frühzeitiger Einblick in Entwicklungen.
- Die zahlreichen Beraterinnen und Berater bringen eine hohe Dichte an Rückmeldungen aus dem Feld.
- Die Art der Einbindung des Departementes Beratung und Schulentwicklung in der Pädagogischen Hochschule bringt rege Kontakte zwischen Beratung und Didaktik. Dies wird als „riesiger Resonanzraum mit einem immensen Wissen über Unterricht“ bezeichnet.
- All diese Strukturen sind in ständigem gegenseitigem Austausch und verfolgen gemeinsam die Entwicklungen im Volksschulwesen auf allen Stufen und Ebenen.

Seitens der Hochschule für Heilpädagogik wird festgestellt, dass sich die eintreffenden Anfragen immer mehr nach dem strategischen – und inzwischen breit kommunizierten – Angebotsprofil richten. So gehen etwa die Anfragen nach Teamsupervision spürbar zurück. Die Bedürfnisse der Schulen bei Konzeptentwicklungen werden dagegen als „riesig“ eingeschätzt.

### **3.2.6 Beobachtungen bezüglich Veränderung der Beratungsbedürfnisse**

Auf der Ebene der Einzelperson „folgen die Beratungsbedürfnisse den Veränderungen des Lehrberufs“. Zu diesen Veränderungen werden ganz unterschiedliche Bereiche gezählt. „Die alten Konzepte greifen immer weniger in der heutigen Realität, beispielsweise der Umgang mit Heterogenität“, wird etwa gesagt. Die Notwendigkeit von Teamarbeit nehme zu, aber in den Schulen seien „oft noch keine Teams an der Arbeit.“ Der Umbau „einer bisher basisdemokratischen Kultur in eine Organisationskultur“ sei gleichermassen anspruchsvoll wie unabdingbar. In Ansätzen sei zu beobachten, dass die „Lehrkräfte allmählich beginnen, ihr Einzelkämpfertum hinter sich zu lassen und den Beizug externer Hilfe nicht mehr mit Schuldge-

fühlen verbinden“. Seitens des Schulpsychologischen Dienstes wird beobachtet, dass die Lehrkräfte immer mehr Vernetzungsberatung verlangten und sich in schwierigen Situationen mit Schulpsychologen, ISF-Kolleginnen, Kindern, Eltern, Behörden usw. an einen – vom Schulpsychologischen Dienst moderierten – Tisch setzen wollen.

Zentral für die Veränderung der Bedürfnisse scheint eindeutig der schrittweise Aufbau der Geleiteten Schulen. Der Schritt von der ungeleiteten zur geleiteten Schule sei „verbunden mit einem Führungs-, Organisations- und Kulturwandel“ und darin hätten Lehrkräfte und/oder Schulen wenig Erfahrung: „Das sind keine Strukturentwickler.“ Die Tatsache, dass Lehrkräfte „nie wahnsinnig gut ausgebildet waren im Verändern und Entwickeln von Strukturen“, bringe es mit sich, dass sie in diesem Bereich relativ rasch bereit seien, externe Unterstützung zu akzeptieren. Die Schulen hätten sich zusehends mit betrieblichen Fragen auseinanderzusetzen. „Der Beizug von Unterstützung ist selbstverständlicher geworden“. Dies stellen sowohl private als auch institutionelle Anbieter fest. Dass die Medaille der gestiegenen Beratungsbereitschaft auch eine Kehrseite hat, zeigt die Erfahrung eines institutionellen Anbieters, wonach „viele Schulen“ in der Vergangenheit „an der Hand genommen“ werden wollten und die professionelle Distanz zur Beratung noch nicht gegeben war. Wieder andere Schulen springen nach Erfahrungen des Schulpsychologischen Dienstes „oft allzu rasch auf neue Beratungs- und Supportangebote auf“ und „wer noch keinen Schulsozialarbeiter hat, will auch einen“. Erst hinterher zeige sich dann, dass auch ein Schulsozialarbeiter „nicht gleichzeitig überall“ sein und allen Erwartungen gerecht werden könne.

„Unterschiedliche Schulen durchlaufen unterschiedliche Prozesse und benötigen deshalb unterschiedliche Beratung“, ist die Überzeugung eines erfahrenen Projektverantwortlichen. Entsprechend wichtig sind dann präzise und kontextbezogene Standortbestimmungen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Feststellung, dass sich „immer weniger Schulen während eines ganzen Prozesses beraten lassen“. Vielmehr seien die Schulen dazu übergegangen, Beratung lediglich punktuell oder phasenweise beizuziehen und selbst – entweder durch die Schulleitung oder durch eine Steuergruppe – mehr Verantwortung für den Prozess zu übernehmen.

Die weiter oben erwähnte zunehmende Bereitschaft, bei strukturellen Reformen externe Unterstützung zu akzeptieren, trifft nach Ansicht einer Auskunftsperson aus dem privaten Sektor im Bereich Unterrichtsentwicklung und entsprechender beruflicher Entwicklung weit weniger zu. In Unterrichtsfragen herrsche noch verbreitet die Gewohnheit, jeden Fehler als persönliches Versagen zu verstehen. Auch wird vermutet, dass in noch nicht geleiteten Schulen niemand für eine gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung die Verantwortung trage und daher wenig Unterrichtsberatung benötigt werde. Allerdings scheint auch hier der Umbau zu geleiteten Schulen beträchtliche Wirkungen zu zeigen: „Wo die Lehrkräfte einer Schule beginnen, ihren gemeinsamen Auftrag wahrzunehmen, da wächst die Bereitschaft, Probleme zu benennen und zu bearbeiten, zum Beispiel mit externer Beratung.“ Auch im Rahmen des Grundstufenprojektes lässt sich eine eindeutige Entwicklung hin zum methodisch-didaktischen Coaching beobachten. So mussten zum Beispiel die Teamentwicklung und die Unterrichtshospitationen gegenüber dem ursprünglichen Konzept zeitlich vorgezogen werden, was als Hinweis auf eine gestiegene Bereitschaft zu Kooperation und Beizug externer Unterstützung gedeutet wird.

Aufschlussreich ist die Feststellung mehrerer Anbieter, wonach jüngere Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung „mit Beratung und Supervision aufwachsen“ und so den selbstverständlichen, professionellen Umgang mit Beratung erlernen würden.

Ob für Einzellehrkräfte infolge der Erfahrungen mit kollektiver Beratung – zum Beispiel im Rahmen eines Projektes oder der Einrichtung der Schulleitung – auch die Schwelle für den Beizug individueller Beratung sinke, wird kontrovers beantwortet. Während die einen deziert dieser Meinung sind, glauben andere nicht an solche Zusammenhänge. Es wird zu bedenken gegeben, dass Beratungsprozesse auf der Kollektivebene nicht für alle Beteiligten

automatisch positiv verliefen: „Schlechte Erfahrungen führen zum Gegenteil.“ Seitens eines privaten Anbieters wird bedauert, dass „die Leute ganz allgemein zu spät in die Beratung“ kämen. Auch laut Aussage eines institutionellen Anbieters haben verschiedene Gespräche mit Schulleitungen ergeben, dass die Lehrkräfte Unterstützung erst beizögen, „wenn sie bereits Riesenprobleme“ hätten oder „wenn alles in Scherben“ liege.

### **3.2.7 Zugang zur Volksschule**

Die Frage nach dem Zugang zur Volksschule stellt sich für private Anbieter in anderer Weise als für Beratungsinstitutionen der öffentlichen Hand. Für die Ersteren ist das Zustandekommen von Kontakten und das Einholen von Beratungsaufträgen existentiell. Zu diesem Zweck werden verschiedene Strategien verfolgt.

Zunächst wird in den Interviews hervorgehoben, wie wichtig die Bekanntheit der Beraterinnen und Berater in der Volksschule sei. Eine gewisse öffentliche Präsenz im Bildungswesen, sei es durch Referate oder durch die Bekleidung von Ämtern in Bildungsgremien, ist von Vorteil. Ebenfalls als bedeutsam wird die Tatsache eingeschätzt, dass die Beraterinnen und Berater selbst einmal Lehrerinnen oder Lehrer gewesen sind und somit bei der potenziellen Klientel in den Schulen hohe Glaubwürdigkeit geniessen. In Prospekten und Internetauftritten werden nicht selten gerade die konkreten Schulerfahrungen speziell hervorgehoben. Allerdings wird auch betont, dass neben der eigenen Lehrererfahrung „Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen“ notwendig seien. In diesem Zusammenhang zeigt die Analyse der Dokumente (Prospekte, Informationsmaterial, Internetauftritt, Inserate usw.), wie wichtig es den privaten Beratungsanbietern ist, in ihrem Auftritt neben Praxiserfahrung auch Ausbildungsnachweise und entsprechende Titel aufzulisten und vorzuzeigen; ein Aspekt, der in den Auftritten der staatlichen Beratungsanbieter weitgehend fehlt. Die Internetportale der Privatanbieter sind zum Teil attraktiv und informativ gestaltet und vermitteln in einem Fall sogar Einblicke in die Räumlichkeiten, was offensichtlich schwelensenkende Wirkung hat. Ein Unternehmen verfolgt die Strategie der offenen Türen an Samstagen. Das Beraterteam steht den ganzen Samstag für kostenlose Erstgespräche von 20 Minuten Dauer zur Verfügung. Dabei werden persönliche oder fachliche Fragen erörtert. Aus solchen Erstgesprächen können sich in der Folge längerfristige Beratungen ergeben. Trotz all dieser Möglichkeiten, den Zugang zu den Klienten zu suchen, meint jemand im Interview, dass man neben all dem noch „die richtigen Themen finden“ müsse. Eines der interviewten Beratungsunternehmen im Bereich der Schul- oder Schulentwicklungsberatung baut zur Zeit Stellen ab und trägt sich mit dem Gedanken, diese Abteilung ganz zu schliessen. Der Konkurrenzdruck ist seit dem Bestehen der Pädagogischen Hochschule zu gross geworden.

Ganz anders zeigt sich naturgemäss die Situation bei den staatlichen Beratungsanbietern. Dort, wo es sich um Arbeitsstellen handelt, ist der Kontakt zwischen Klientel und Beratungsanbieter quasi gegeben und dementsprechend geregelt. Auch wenn bestimmte Schulgemeinden neben der offiziellen Beratung noch private Beraterinnen und Berater beschäftigen, ergeben sich daraus keine Probleme: „Ob die Gemeinden weiterhin ihre privaten Berater beschäftigen, wissen wir nicht.“ In aller Regel erfolgt die Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Beratungsanbietern und den Schulen innerhalb gesetzlicher oder projektspezifischer Vorgaben. Auch bei der Hochschule für Heilpädagogik grenzt deren Leistungsauftrag die Klientenkontakte inhaltlich ein, es geht im weitesten Sinne um sonderpädagogische Anliegen.

Nochmals anders die Situation der Pädagogischen Hochschule: Um die Menge an Beratungsnachfragen zu organisieren, stehen zwei niederschwellige Anlaufstellen (Einzelanfragen, Schulanfragen) offen, welche als eine Art Triagestellen funktionieren und die einlaufenden Anfragen den vier Bereichen Personal-, Team-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung zuführen. Seitens der Pädagogischen Hochschule wird erwähnt, dass die Lehrerschaft bei der Schaffung der Pädagogischen Hochschule Zweifel geäussert habe, ob die vormalige und allseits geschätzte Praxisnähe der Beratung am früheren Pestalozzianum „in der Hoch-

schule nicht wegrutsche“. Diesen Befürchtungen habe man gezielt entgegengewirkt und seither hätten „die Anfragen stetig zugenommen“ und man sei „im Schulfeld akzeptiert“.

Für den Schulpsychologischen Dienst stellt sich die Frage des Zugangs nicht. Er ist je nach Ort oder Region mehr oder weniger in die Schulen integriert.

### **3.2.8 Überprüfung der Wirkung der Beratung**

Die Art und Weise, wie die Beratungsanbieter die Wirkung ihrer Dienstleistungen entweder gezielt erheben oder bei Gelegenheit erfahren, sind von Anbieter zu Anbieter verschieden. Systematische Verfahren sind nicht überall in gleichem Masse ausgereift; dies wird von einigen Auskunftspersonen mit einem selbstkritischen Unterton auch zugegeben. Dennoch zeigen sich die meisten Anbieter betreffend der Wirkungen ihrer Beratungen mehr oder weniger informiert.

Die interviewten Schulpsychologen verweisen auch in diesem Zusammenhang wiederum auf ihre Nähe zu den Schulen: „Durch diese Nähe bekommen wir vieles mit. Falls etwas falsch laufen würde, würden wir es mitbekommen.“ Diese Nähe wird eindeutig als Vorteil gegenüber andern Supportsystemen gewertet: „Jene wissen einfach nicht soviel von der konkreten Schulsituation.“ Trotzdem denkt man seitens des Schulpsychologischen Dienstes darüber nach, wie man die Wirkungen einer Beratung oder einer getroffenen Massnahme noch systematischer in Erfahrung bringen könnte. Man wünscht sich die Möglichkeit prozessbegleitender Beratung mit periodischen Standortgesprächen in vergleichsweise kurzen Abständen. „Wir möchten intensiver ‚dranbleiben‘ und die ‚Fälle‘ mitverfolgen und damit die Wirkung unserer Massnahmen erfahren.“

Die weiter von ihren Klienten entfernten Beraterinnen oder Berater erhalten Rückmeldungen oft auf informellen Wegen: Man trifft sich – auch in ganz anderen thematischen Zusammenhängen – an Veranstaltungen oder Tagungen und erkundigt sich bei Gelegenheit über den Stand der Dinge vor Ort. Offenbar finden solche Kontakte doch in bemerkenswerter Häufigkeit statt, so dass auf diese Weise ausreichend Feedbacks an die Beraterinnen und Berater zurück fließen. Seitens eines institutionellen Anbieters wird erwähnt, dass sich „verschiedene private Beraterinnen und Berater wirklich einen sehr guten Namen geschaffen haben und ihre Arbeit gut machen. Mittels Mund-zu-Mund-Propaganda werden sie inzwischen unter den Schulgemeinden weiterempfohlen.“

Daneben wird von gezielteren und systematischeren Verfahren berichtet: Telefonische Rückfragen bei den Klienten unmittelbar nach Abschluss der Beratung oder regelmässige unternehmens- oder projektinterne Auswertungen der Beratungstätigkeiten. Zum Einsatz gelangen Formen wie der systematische Erfahrungsaustausch im Beratungsteam, regelmässige Standortbestimmungen in den Schulen oder gezielte Beobachtungen in Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Beratungsteam. Zum Teil existieren systematische Erhebungen bereits seit vielen Jahren, allerdings sollen sie in ihrer Ausgestaltung demnächst den neuen Gegebenheiten angepasst werden.

Vor allem von Seite der privaten Anbieter wird erwähnt, dass Beratungsprozesse nicht selten sehr lange dauern und deshalb die langfristigen Wirkungen ihrer zur Zeit laufenden Beratungen noch längere Zeit unklar seien. Nachfragen zum Beispiel nach einem Jahr sind unüblich, da das Beratungsverhältnis unterdessen abgeschlossen und derartige Wirkungserhebungen nicht vereinbart sind. In einem Fall wird darauf hingewiesen, dass private Unternehmen immer auch die ökonomische Balance zu wahren hätten zwischen verrechenbaren Beratungsstunden und nicht verrechenbarem Aufwand wie zum Beispiel Wirkungsüberprüfungen.

Anlässlich der Validierungsveranstaltung wird darauf hingewiesen, dass es wenig Ergebnisse aus der Forschung bezüglich der Wirksamkeit von Beratung gebe, man hingegen aus der Therapieforschung wisse, dass vor allem handlungsrelevante Therapie nutzbringend und er-

folgreich sei und dies vermutlich auch für die berufliche Beratung von Lehrkräften angenommen werden könne.

### 3.2.9 Qualitätssicherung

Die Frage nach der Qualitätssicherung hängt natürlich mit der vorhergehenden Frage nach der Wirkungsüberprüfung zusammen. Allerdings steht die Qualitätssicherung auf einer vergleichsweise höheren Ebene und hat einen verbindlicheren Status. Qualitätssicherung gehört heute zum qualitätsbewussten Unternehmen und ist demgemäss auch aus Leitbildern und Führungskonzepten nicht wegzudenken.

Zunächst zeigt sich in den Interviews, dass die befragten Personen unterschiedliche Vorstellungen bezüglich des Qualitätsbegriffs und entsprechend unterschiedliche Erfahrungen bezüglich der einzusetzenden Qualitätssicherungsverfahren haben. Schon bei den privaten Anbietern zeigt sich die Spannweite. Während auf der einen Seite berichtet wird, dass eigentlich „wenig in solche Sachen investiert“ werde und andere unter dem Aspekt der Qualitätssicherung ihre eigene, intensiv betriebene Weiterbildung – oder die Ausbildung an der Universität – erwähnen, verweisen wiederum andere auf die periodische externe Qualitätsüberprüfung, welche sie durch EDUQUA (Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen) bei sich durchführen lassen. Dies sei „für private Anbieter notwendig“, denn die Klienten müssten wissen, dass sie an einem Ort sind, „wo sauber und professionell gearbeitet wird“. Auch einige Schulpsychologische Dienste lassen ihre Arbeit durch externe Institute überprüfen. Andere führen Kundenbefragungen durch und erhalten auf diese Weise Auskunft betreffend Zufriedenheit mit den Beratungsleistungen.

Auch auf Seite der institutionellen Anbieter lassen sich Unterschiede erkennen. Grundsätzlich orientieren sich sowohl Qualitätsvorgaben als auch der Einsatz bestimmter Qualitätssicherungsverfahren pragmatisch an den gegebenen Möglichkeiten. Im Überblick werden unter anderem genannt:

- Gewisse Projekte können auf langjährige Erfahrung zurückblicken und bauen mit der Zeit auf diesem Erfahrungsfundus Qualitätsvorstellungen oder –standards auf.
- Die Leitbilder enthalten Handlungsgrundsätze. Diese werden zur Qualitätsüberprüfung herangezogen.
- Aufgrund der in den Kontrakten vereinbarten Zielsetzungen oder Qualitätskriterien finden formative und/oder summative Überprüfungen statt. Die laufende Qualitätssicherung während eines Prozesses geschieht „oft ganz pragmatisch“.
- Eine sorgfältige Personalpolitik garantiert qualitativ hochstehende Beratung.
- Beratungsprozesse werden am Schluss evaluiert. Daraus werden entsprechende Verbesserungsmassnahmen überlegt.
- Informelle Rückmeldungen bei Gelegenheit oder Reklamationen ergeben Hinweise auf die Zufriedenheit der Klienten.

Von verschiedener Seite wird darauf hingewiesen, dass auf Grund der momentanen Veränderungssituation (Umsetzung Volksschulgesetz, neues Finanzierungsmodell in sonderpädagogischen Bereich, Aufbau der Beratungsdienstleistungen seitens der Pädagogischen Hochschule und der Hochschule für Heilpädagogik usw.) auch die Qualitätssicherung überdacht werden müsse.

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel mit der Frage nach den Wirkungen sind auch hier die interviewten Personen mit ihrer eigenen Qualitätssicherungspraxis teilweise nicht zufrieden und in einem Fall wird in diesem Zusammenhang eine gewisse Sorge spürbar: „Unser Problem ist, dass wir derart mit Arbeit eingedeckt sind, dass wir keine Zeit für die Reflexion unserer Arbeit haben. Das kommt zu kurz und das spüren wir ganz deutlich. Ich kann es mir seit längerer Zeit kaum mehr leisten, mich in irgendeinem Gebiet aufzudatieren. Dieses Auskop-

pein aus dem theoretischen Diskurs ist ein Problem. Man kann zwar noch eine Zeitlang vom Vorrat zehren, aber das ist, wie wenn Lehrer allmählich ins Burnout laufen.“

Eine der Auskunftspersonen greift ein grundsätzliches Problem der Evaluation von Beratungsdienstleistungen und auf verweist auf die Tatsache, dass in einer Beratungsbeziehung der Klient oder die Klientin in hohem Masse für den Prozess mitverantwortlich ist: „Du, Klient machst den Prozess und ich unterstütze dich dabei.“ So gesehen ist die Evaluationsfrage an die Klientin oder den Klienten, ob der Prozess gut oder schlecht verlaufen sei, nicht einfach, da sie oder er ja (mit-)verantwortlicher Akteur ist und damit substanziell zum Gelingen oder Misslingen beigetragen hat.

### **3.2.10 Kooperation**

Die Frage nach Zusammenarbeit mit anderen Beratungsanbietern stellt sich für private und institutionelle Anbieter in unterschiedlicher Weise. Private Anbieter erwähnen in diesem Zusammenhang spontan Berufs- oder Interessenverbände, Netzwerke oder Expertenforen. Die institutionellen Anbieter hingegen verweisen ohne Ausnahme auf ihre vielfältigen Vernetzungen innerhalb des Volksschulwesens. Die Verwaltungsbereiche und die Hochschulen wirken als gegenseitige Ressourcensysteme, welche in bestimmten – bildungspolitischen – Situationen in unterschiedlicher Weise kooperieren. Gerade bei strukturellen Entwicklungen oder Reformen, wie sie zur Zeit in der Zürcher Volksschule umgesetzt werden, sind sowohl rechtliche Vorgaben als auch Weiterbildung und Prozessunterstützung notwendig. In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis von Interesse, welcher Bezug nimmt auf die weiter oben erwähnten Rollenüberschneidungen zwischen Beratung und Kontrolle. Mit der unterschiedlichen Zugehörigkeit der Akteure vor Ort (Weiterbildung Pädagogische Hochschule, Prozessunterstützung Projekt Grundstufe im Volksschulamt) ist für die Klienten klar ersichtlich, mit wem sie es zu tun haben und worum es im Moment geht. Mit den Kooperationen können die entsprechenden Kompetenzen problemspezifisch koordiniert werden. Den interviewten Personen ist wichtig zu betonen, dass die Zusammenarbeit gleichermassen partnerschaftlich wie auch klar geregelt erfolgt. Klare Aufträge und entsprechend verbindliche Vereinbarungen sind die Regel.

Es macht wenig Sinn, sämtliche in den Interviews berichteten Kooperationen aufzulisten. Vielmehr soll am Beispiel des Projektes Grundstufe exemplarisch aufgezeigt werden, wie funktional solche Verknüpfungen sind: „Wir haben seitens des Projektes eine enge Verknüpfung mit der PHZH. ... Diese Vernetzung trägt viel zum Gelingen des Projektes bei. Und dann ist mit dem Institut Unterstrass auch noch eine private Einrichtung dabei. Diese Vernetzung mag ein Grund für den Erfolg des Projektes sein.“ In einem andern Fall wird festgehalten, dass die Zusammenarbeit innerhalb kantonaler Projekte immer die Möglichkeit biete, „Überblick zu gewinnen und konkret zu erkennen, wo in den Schulen die Fragen liegen.“

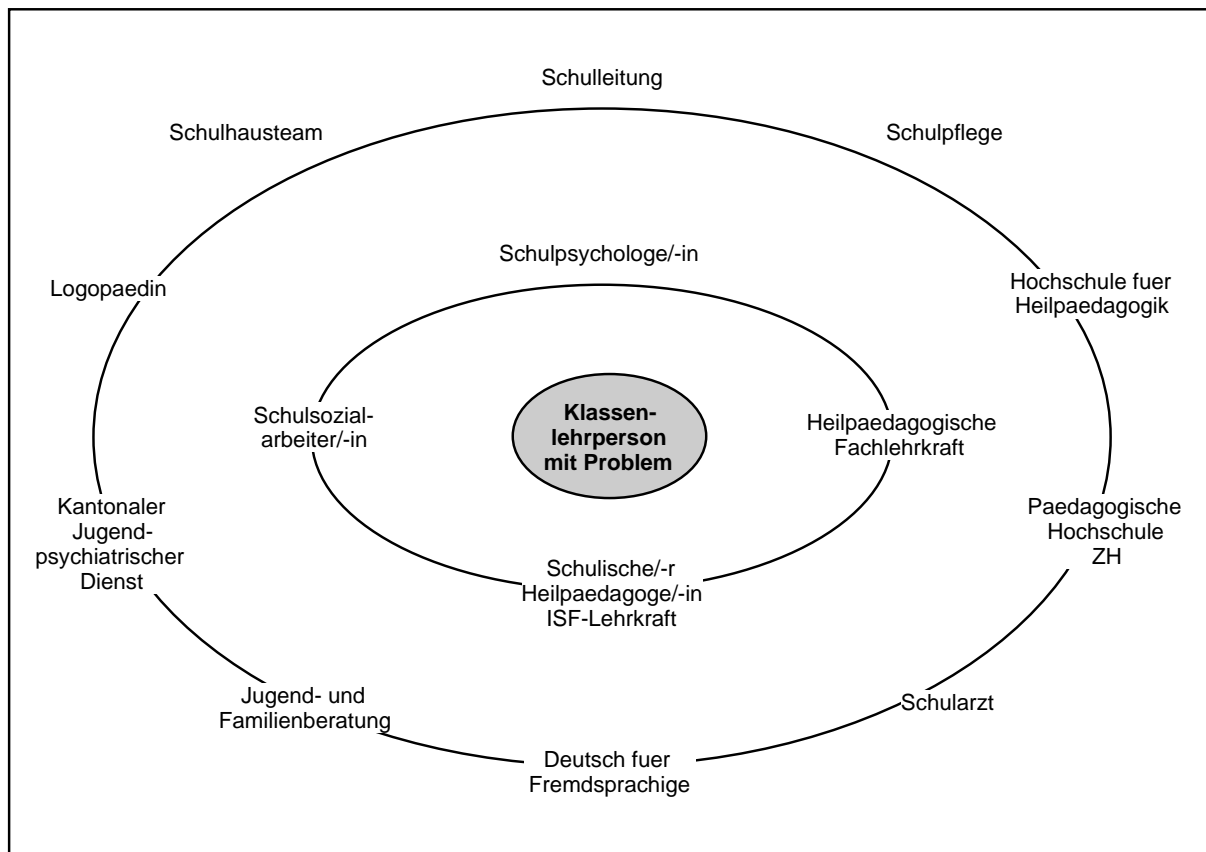
Natürlich wird von verschiedenen Auskunftspersonen gar nicht verschwiegen, dass es mitunter zwischen den Institutionen zu Animositäten kommt. „Aber bisher kamen die nirgends zum Tragen.“ Im Gegenteil: Seitens QUIMS wird darauf hingewiesen, wie durch die konkrete Zusammenarbeit vor Ort mit der Pädagogischen Hochschule Einblicke in Wissen und Verfahren des jeweiligen Kooperationspartners möglich werden und so ein sinnvoller Austausch stattfinden könne.

Seitens eines Schulpsychologischen Dienstes wird im Interview auf die konkrete Situation hingewiesen, wenn eine Lehrperson mit einem Problem konfrontiert sei und zu dessen Lösung Unterstützung benötige. Dann sei sie „beinahe zugedeckt von Beratungseinrichtungen“ und die Frage sei dann zunächst, wer in welcher Reihenfolge oder in welcher Kombination beigezogen werden solle. Der betreffende Schulpsychologische Dienst versucht, dadurch Ordnung zu schaffen, indem er die Potenziellen Beratungseinrichtungen in einem problemnäheren und einem problemferneren Horizont gliedert und unter seiner Leitung entsprechend in die Problemlösung einbezieht (vgl. Abbildung 1). Die Frage nach den Kooperatio-



nen weist aus Sicht des Schulpsychologischen Dienstes in zwei unterschiedliche Richtungen. Die eine ergibt sich aus der konkreten Situation in den Schulen. Ein aktuelles Konzeptpapier „Fachteams“ des Schulpsychologischen Dienstes Hinwil zeigt die – teilweise bereits realisierten – konzeptionellen Grundlagen für die fall- oder sachverhaltbezogene Zusammenarbeit (vgl. Abbildung 1). Das Konzept ist laut Interviewaussage der Versuch, „Ordnung ins vorhandene Chaos“ zu bringen.

Abbildung 1 Beratungsangebote aus der Sicht einer einzelnen Lehrperson – geordnet in zwei Horizonten



Nach Tschannen, R. (2005). Das Fachteam im Schulhaus. Ein Konzeptpapier des Schulpsychologischen Beratungsdienstes Hinwil. S. 2.

Die andere Fragerichtung ergibt sich aus der aktuellen Situation und der Umsetzung des Volksschulgesetzes, wo zwar das Gesetz Bestimmungen betreffend des Schulpsychologischen Dienstes enthält, die entsprechende Verordnung aber noch nicht erlassen ist. In diesem Zusammenhang verweisen die interviewten Vertreter des Schulpsychologischen Dienstes auf zahlreiche Kontakte seitens ihres Verbandes VSKZ mit Volksschulamt, Pädagogischer Hochschule und Hochschule für Heilpädagogik, aber auch mit Universität, Volksschulamt, kantonalen Projekten, Amt für Jugend- und Berufsbildung, Jugendhilfe, Schulsozialarbeit (wo vorhanden), sowie Schulleitungs- und Lehrerinnen- und Lehrerverbänden. Ziel all dieser – immer auch verbandspolitisch motivierten – Kontakte ist die Klärung der Situation des Schulpsychologischen Dienstes. Dabei steht nicht die Kooperation um jeden Preis im Vordergrund. Am Beispiel einer QUIMS-Projektschule zeigt der Schulpsychologische Dienst auch auf, dass das Thema Sprachförderung auf Klassenebene und die sprachlichen Lernschwierigkeiten eines einzelnen Kindes auf zwei unterschiedlichen Ebenen liegen und es so durchaus „Situationen gibt, wo wir sinnvollerweise aneinander vorbei gehen.“

Über die erwähnte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen hinaus existieren auch Kooperationsformen zwischen Privaten und Institutionen. Im Wesentlichen wird auf zwei Beispiele hingewiesen: Seitens des Volksschulamtes wird erwähnt, dass es gute Beraterinnen und Berater auch ausserhalb der institutionellen Anbieter gebe und bestimmte Schulgemeinden schon seit langer Zeit auf dieselben bewährten Beratungspersonen setzen. Um nun bei der Umsetzung des Volksschulgesetzes sicher zu gehen, dass die Entwicklungen vor Ort im Sinne des Gesetzgebers verlaufen, verlangt das Volksschulamt von den externen Beratungspersonen die Teilnahme an einer entsprechenden Schulung, damit „Unité de doctrine“ sichergestellt ist. „Sonst verlieren wir Steuerung und Kontrolle.“ Seitens eines privaten Anbieters wird ein „grosser Auftrag in einer Stadt“ erwähnt, wo private Anbieter neben der Pädagogischen Hochschule ebenfalls zum Zuge kämen und die Lehrkräfte nun wählen könnten, wo sie ihre Beratungen beziehen wollten. Auf diese Weise wäre auch ein Ausweg aus dem weiter oben erwähnten Problem ‚Berater aus der Verwaltung‘ gewonnen.

Von beiden Seiten – sowohl von der privaten als auch von der institutionellen – wird gesagt, dass eine gewisse Konkurrenz auf dem „Beratungsmarkt“ sinnvoll sei. So wird seitens der Pädagogischen Hochschule gesagt: „Was ich sicher gut finde an der heutigen Entwicklung ist, dass es heute mehr Konkurrenz gibt als früher. Das ist meine klare Haltung.“ Auch aus Sicht eines privaten „Nischenanbieters“ würde „mehr Konkurrenz die Situation beleben und Qualität schaffen“. Es sei allerdings nicht optimal, wenn der Staat die staatlichen Anbieter subventioniere und bevorzuge. Demgegenüber hält die Pädagogische Hochschule fest, dass sich ihre Preise auf dem Niveau der Privatanbieter bewegten. Ein anderer privater Anbieter konstatiert, dass in letzter Zeit die „PHZH sehr erstarkt und damit zur direkten Konkurrenz“ geworden sei. Ihr offizieller Charakter bringe ihr dabei spürbare Marktvorteile.

Anlässlich der Validierungsveranstaltung wurde Verständnis für das Gefühl des „Umzingelt-Seins“ und den entsprechenden Wunsch „nach Ordnung, Struktur oder Wegweisern“ geäußert. Die Situation sei die konsequente Folge einer seit langem fortschreitenden Differenzierung und Spezialisierung im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Problemen. Dieser Prozess beinhalte folgerichtig die „Herausbildung unterschiedlicher Berufs- und Funktionsgruppen mit Beratungsabsichten“. Was aus Sicht des Systems als erwünschte Differenzierung erscheint, kann – folgt man den Aussagen des betreffenden Schulpsychologischen Dienstes – aus der Optik der einzelnen Lehrperson als überkomplexe Situation wahrgenommen werden. Dabei sind die zahlreichen privaten Beratungsdienstleister in der schematischen Darstellung (vgl. Abbildung 1, Kap. 3.2.10). noch nicht einmal berücksichtigt. Die Diskussion an der Validierungsveranstaltung ergab klar, dass während der letzten Jahre gerade auch von Seiten dieser privaten Anbieter die Schule als eigentlicher Beratungsmarkt entdeckt worden ist und entsprechend offensiv beworben wird. Auch so kann sehr wohl der Eindruck des „Umzingelt-Seins“ entstehen.

Im Weiteren wird in der Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung die Frage aufgeworfen, inwiefern diese differenzierte Struktur mit ihren unterschiedlichen Institutionen, Funktionen und Rollenträgern überhaupt etwas mit dem Thema Beratung zu tun habe. Kritisiert wird von Seiten eines Schulbehördemitglieds die Tatsache, dass nun der Schulpsychologische Dienst versuche, in eigener Regie Orientierung zu schaffen und die Ressourcen vor Ort zu bündeln. Dies sei nicht Aufgabe des Schulpsychologischen Dienstes.

### **3.2.11 Beratungspraxis und Theorie-Hintergründe**

Im Beratungsalltag steht die Bewältigung konkreter Probleme im Vordergrund. Die Beraterinnen und Berater müssen jederzeit spontan und intuitiv handeln und sich innerhalb der situativen Gegebenheiten oder Ereignisse pragmatisch verhalten. Theoretische Rückbezüge erfolgen – wenn überhaupt – unbewusst: „Wer theoretisch vorgeht, verändert oft wenig bei den Leuten.“ Trotzdem orientiert sich das konkrete Handeln an Überzeugungen und Theorien. Die privaten Anbieter erwähnen namentlich: „Operantes Konditionieren“, „Systemlehre“, „Idiolektik nach Ehrat“, „Teamentwicklung nach Gasser“, „Konflikttheorie nach Glasl“.

Ganz anders die Hochschulen mit ihrem immer auch theorie- und wissenschaftsbezogenen Ausbildungsauftrag. Die ständige Auseinandersetzung ist Teil ihres Alltags. So verweisen denn die interviewten Personen auf die „aktuelle Forschung an der Universität Freiburg“ oder auf den „Integrativen Ansatz“, auf „Schul- und Schulentwicklungstheorie“ sowie auf die „Systemtheorie“. Insgesamt zeigen die Aussagen recht eindrücklich, dass es streng genommen *die* Beratungstheorie (noch) nicht gibt. Allerdings – so geben die meisten zu – findet die Auseinandersetzung mit Theorie im Beratungsalltag eher sporadisch statt. Lediglich in Zusammenhang mit der Erarbeitung von Konzepten und Leitbildern spielen Theorien eine orientierende Rolle und auch die schrittweise Weiterentwicklung der Konzepte „geschieht eher prozesshaft“ und fusst auf Erfahrungen aus der Beratungspraxis.

Eine Grundüberzeugung zieht sich freilich durch praktisch alle Aussagen hindurch, Ziel ist die „Hilfe zur Selbsthilfe“. An diesem Grundsatz orientieren sich vor allem auch die Projekte QUIMS und Grundstufe. Deren Interventionen vor Ort lehnen sich wesentlich an den Organisationsentwicklungsansatz an und verfolgen neben der inhaltlichen immer auch eine prozessbezogene Zielebene. Daneben spielen in den Projekten selbstverständlich Theorien im Zusammenhang mit dem jeweiligen Projektthema eine Rolle: Interkulturelle Pädagogik sowie Migrations- und Integrationstheorien.

Anlässlich der Validierungsveranstaltung führte die These, dass sich konkrete Beratung stark an der Praxis orientiere und für die Theoriereflexion oft Zeit fehle, zu folgenden – zum Teil gegenteiligen – Überlegungen: Zum einen wird gesagt, dass es in der konkreten Beratungssituation immer noch besser sei, „eine rechte Lösung zur richtigen Zeit als eine hervorragende Lösung zu spät“ zu haben. Dem wird entgegnet, dass Zielgerichtetheit und Praxisbezug die begleitende Metakognition nicht ausschliessen, auch wenn diese im Alltag oft zu kurz komme.

Schliesslich kam die Diskussion im Zusammenhang mit der Frage nach Theorie und Praxis der Beratung nochmals auf die Schwierigkeiten mit dem Beratungsbegriff und es wurde festgehalten, dass auch in der Theorie der Beratungsbegriff nicht klar sei und keineswegs konsistent verwendet würde. Im Gegenteil: Einmal werde unter Beratung „ein formales Verfahren“, ein andermal „eine Technik oder Methode“ und ein drittes Mal „Prozessbegleitung“ verstanden. „Solche Unschärfen sind alle auch in der Theorie zu finden. Das muss einmal gesagt sein.“

### **3.2.12 Erfahrungen und künftige Entwicklungen**

Ganz generell beurteilen die interviewten Beratungsanbieter auf Grund ihrer erfolgreichen Erfahrungen die derzeitige Beratungssituation in der Volksschule positiv und auf die nahe Zukunft bezogen optimistisch, dies selbst dort, wo die Mittel knapp werden und bisherige Angebote zurückgenommen oder durch günstigere ersetzt werden müssen. Sowohl institutionelle als auch private Anbieter sind überzeugt, dass die aktuellen Entwicklungen in der Volksschule auch in Zukunft Beratung erfordern: Schulen brauchen Beratung. Sowohl der Beratungsbedarf als auch die Beratungsbedürfnisse dürften in Zukunft zunehmen. „Die Lehrerinnen merken, dass Beratung nützt. Da sind auf jeden Fall die Schwellen gesunken. Sobald sie den Nutzen erkennen, kommen die Anfragen dann relativ zügig. Die Lehrpersonen haben gelernt, mit Beratung umzugehen.“ Aber auch „die Gemeinden schätzen die Beratung sehr“ und nehmen positiv wahr, dass die „Verwaltung nach aussen in Erscheinung tritt und zuhört.“

Als konkrete Gründe für einen auch in Zukunft abzudeckenden Beratungs- und Unterstützungsbedarf werden etwa angeführt:

- Die Rasanz der laufenden Entwicklungen, welche dazu führt, dass die „Lehrkräfte am Anschlag“ seien und Unterstützung benötigen.

- Der notwendige Kulturwandel von der traditionellen Basisdemokratie zur Organisation, welcher Prozessbegleitung erfordere.
- Die Komplexität der neuen Strukturen, deren Aufbau ohne externe Beratung kaum zu machen sei.
- Die Tatsache, dass solche Veränderungsprozesse zeit- und kräfteraubend sind und die Schulen (noch) über (zu) wenig eigene Entwicklungskompetenzen verfügen.
- Die zunehmende Differenzierung der Volksschule, welche einen hohen Bedarf an Beratung mit sich bringe.

Auf die Frage, in welche Richtung die Entwicklungen künftig wohl laufen werden, ergeben sich aus den verschiedenen Perspektiven der befragten Beratungsanbieter zahlreiche, zum Teil unterschiedliche Aspekte:

- Im Moment gilt es vor allem, die bislang noch nicht geleiteten Schulen mit ausreichend Prozesskompetenzen auszustatten und ihnen Organisations- und Betriebswissen zu vermitteln. Zu diesem Zwecke sei Führungserfahrung aus der Wirtschaft zwar nicht 1:1 auf die Schule zu transferieren, biete jedoch eine taugliche Grundlage für den begleiteten Aufbau entsprechender Führungsstrukturen und -kulturen.
- Gut ausgebildete und etablierte Schulleitungen sind künftig vermehrt in der Lage, viele Entwicklungen selbst zu übernehmen und zu organisieren. In diesem Zusammenhang wären die Schulen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe beim Aufbau von schulinterner Supervisions- und Interventionskompetenzen zu beraten, um die Einrichtung entsprechend niederschwelliger Unterstützungsformen zu fördern. In einem Interview wird zudem ausgesagt: „In ungeleiteten Schulen konnte eine schlechte Beratung viel länger überleben. Die geleiteten Schulen haben Qualitätsvorstellungen. Sie kommen nicht einfach mit Hilferufen, sondern mit klaren Anliegen und entsprechenden (Beratungs-)Aufträgen.“ Die Schulen sind daran, sich im Umgang mit externen Ressourcen und Supportsystemen schrittweise zu professionalisieren.
- In manchen Interviews wird darauf hingewiesen, dass in den geleiteten Schulen unterdessen die notwendigen Strukturen aufgebaut sind, und sich nun eine Konzentration auf Unterrichtsentwicklung abzuzeichnen beginne. „Ohne Inhalte und ohne ein gemeinsames Ziel lässt sich Schulkultur nicht aufbauen und die Inhalte sind im Wesentlichen der Unterricht“. Damit verschiebt sich in diesen Schulen auch der bisherige Beratungsfokus: Die bislang ausgeprägt psychologisch konzipierte Einzelberatung oder die organisational konzipierte Organisations- und Führungsberatung wird nun vermehrt zur berufsbezogenen Fach- und Unterrichtsberatung: „Die Verknüpfung von Beratung mit didaktischen Inhalten.“ Da werden in Zukunft jene Anbieter im Vorteil sein, welche qualifizierte fachliche Unterstützung anbieten oder diese aus unternehmensinternen Ressourcen gewissermassen zuschalten können wie zum Beispiel einer der befragten Privatanbieter mit seiner betriebswirtschaftlichen Abteilung oder die Pädagogische Hochschule mit den verschiedenen Fachdidaktikabteilungen. „Das Lernen der Kinder muss wieder in den Vordergrund rücken“, und „die Fragen aus der Praxis werden uns den Weg zeigen.“
- Ein grosser Beratungsbedarf wird auch in Zukunft bei den Behörden gesehen. Dabei wird deren Milizfunktion in einer sich zunehmend professionalisierenden Volksschule als Schwierigkeit gesehen. In diesem Zusammenhang müsse intensiv über „obligatorische Weiterbildung“ oder den gezielten „Aufbau von Entwicklungskompetenzen verbunden mit Entwicklungsberatung“ nachgedacht werden.
- Aus Sicht der Schulpsychologischen Dienste möchte man in Zukunft auch den Eltern vermehrt Unterstützung anbieten und zwar in erster Linie Erziehungsberatung. „Das könnte ein wichtiger Bereich werden.“

- Von einer Seite wird die Idee vorgebracht, den Lehrkräften künftig Coaching-Gutscheine auszuteilen. Auf diese Weise könnte der Umgang mit externer Unterstützung zur professionellen Selbstverständlichkeit werden.
- Geteilt sind die Meinungen, ob die künftige Entwicklung in Richtung einer staatlichen Beratungsagentur und akkreditierten Anbietern laufen könnte. Es wird zu bedenken gegeben, dass eine solche Einrichtung gut organisiert sein und über sehr gute Kenntnis der Anbieter verfügen müsste. Zudem könne die staatliche Anbindung einer solchen Agentur, welche gezwungenermassen auch das private Beratungsangebot offiziell zu beurteilen oder gar zu zertifizieren habe, sich als heikel erweisen. Da sei wohl der „bisher praktizierte ‚Ansatz der Transparenz‘ überlegen, wo sich die Klientel über das Angebot kundig machen könne und auf diese Weise nicht die Katze im Sack kaufen müsse“. Seitens der Hochschule für Heilpädagogik wird erwähnt, dass im Zusammenhang mit dem Strategieentscheid, keine Einzelberatungen mehr anzubieten, eine Datenbank mit externen Mitarbeitern erstellt worden sei und bei Anfragen zur Verfügung gestellt werde. Dieses Angebot funktioniert offenbar zur vollen Zufriedenheit der Klienten.
- Beratung kann dem innersystemischen Wissenstransfer dienen, indem die Beraterinnen und Berater ihre Erfahrungen in andere Schulen mitnehmen können oder einzelne Lehrpersonen über die Schulen hinweg thematisch vernetzen können. Dieses Modell von „Workshop-Gruppen“ wird besonders von einem der privaten Anbieter erfolgreich praktiziert.
- In der Pädagogischen Hochschule wird im Hinblick auf künftige Entwicklungen über Vor- und Nachteile der Dezentralisierung der Beratung nachgedacht. Eine grössere Nähe zu den Schulen könnte die Distanz zur Klientel und ihren Problemen minimieren und gleichzeitig die Zugangsschwelle senken. Auf der andern Seite muss die Beratung gerade die allzu grosse Nähe zum Feld vermeiden, um unabhängig bleiben zu können und nicht lokal oder regional vereinnahmt zu werden.
- Abschliessend soll noch auf eine – möglicherweise auch bildungspolitisch bedeutsame – Aussage hingewiesen werden: „Zwischen den Lehrpersonen werden die Unterschiede grösser. Es gibt diejenigen, welche zu spät Beratung beiziehen und es gibt diejenigen, die entwicklungsfreudiger sind und einen anderen Zugang zur Beratung haben. ... Da entwickelt sich die Lehrerschaft auseinander und es zeigen sich unterschiedliche Philosophien: Es gibt die Entwicklungsfreudigen und die Bremser. ... Auch die Unterschiede zwischen ganzen Schulhauskollegien sind grösser geworden. So gesehen fördert Beratung die Ungleichheit.“
- Ebenfalls in Richtung Bildungspolitik zielt die Aussage, wonach die „Beratungslandschaft eine Strukturierung und eine Ordnung“ benötige. Aus Sicht einer einzelnen Schule sei manches in der Beratungslandschaft diffus und da wären strukturelle und organisatorische Klarheiten und Verbindlichkeiten bezüglich der jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten sehr erwünscht. Unübersichtlichkeit mache mit der Zeit unzufrieden und „viele Lehrkräfte mögen denn auch Neues schon gar nicht mehr angehen und sind (inmitten der vorhandenen Beratungsangebote, Trachsler.) überfordert.“
- Dass sich in jedem Fall – und in Zukunft noch akzentuierter – die Frage nach den Mitteln stellt, ist allen klar. Allerdings wurde in den Interviews nicht auf finanzielle Aspekte im Detail eingegangen.

### 3.3 Die Nachfrage nach Beratung – Schriftliche Befragung ausgewählter Nutzerinnen und Nutzer

Nachdem im vorhergehenden Kapitel die Aussagen der Interviews mit Beratungsanbietern dargestellt wurden, sind nun die Beratungsnutzer an der Reihe. Diese wurden mittels Fragebogen befragt (vgl. Materialband Teil 2). Befragt wurden je 3 nach Zufall ausgewählte Lehrpersonen aus 12 geleiteten und 12 nicht geleiteten Schulen sowie die 12 Schulleitungen und die 24 Schulpräsidentinnen oder –präsidenten.

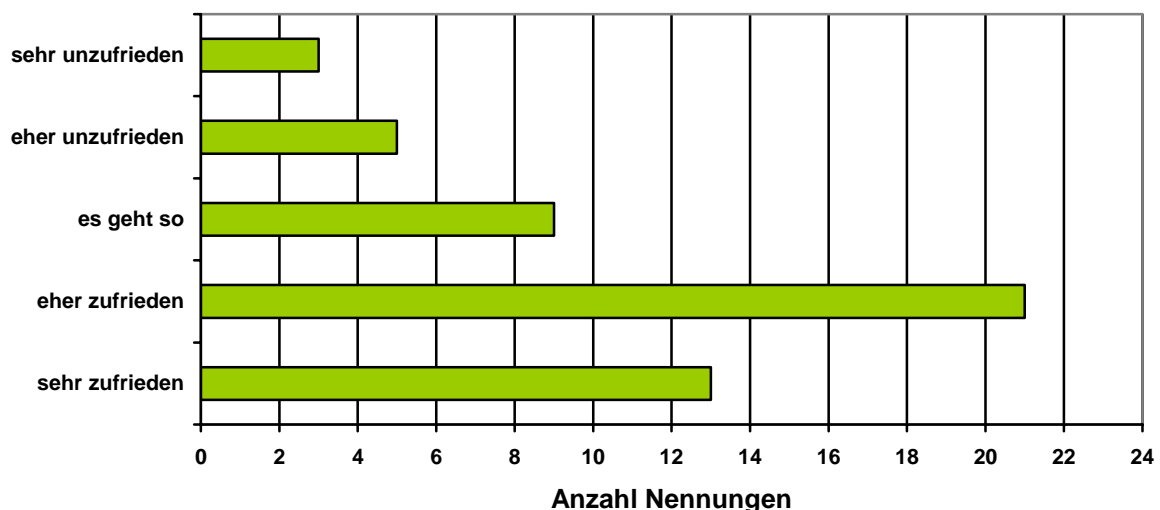
Der Fokus der Befragung wurde a) auf den bisherigen Umgang mit Beratung (Wieviele Beratungen im Verlaufe der letzten fünf Jahre?) und b) die konkreten Erfahrungen aus der zuletzt zurückliegenden Beratung gelegt. Dabei wurde in Einzel- und in Kollektiv-Beratung unterschieden. Nach allfälligen Wünschen nach mehr oder anderer Beratung wurde nicht gefragt, um nicht lediglich persönliche Wunschlisten zu erhalten.

#### 3.3.1 Zufriedenheit in Beruf und Funktion

Ergänzend zum Thema Beratung wurden den *Lehrkräften*, *Schulleitungen* und *Schulpräsidentinnen* und –präsidenten einige Fragen zur Zufriedenheit im Lehrberuf oder in den entsprechenden Funktionen gestellt. Aufgrund der Ergebnisse lassen sich sowohl Rückschlüsse auf die allgemeine Stimmung als auch Perspektiven für künftige Schwerpunkte für die Beratung und Unterstützung in der Volksschule ableiten.

Auf die zunächst generell gestellte Frage, wie zufrieden Lehrkräfte, Schulleitungspersonen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten insgesamt mit ihrer aktuellen Situation in Beruf oder Funktion seien, sagen 34 *Lehrkräfte* – das entspricht insgesamt zwei Dritteln – sie seien mit ihrer beruflichen Situation ‚sehr zufrieden‘ oder ‚eher zufrieden‘, 9 Lehrkräfte sagen ‚es gehe so‘ und 8 Lehrkräfte sind ‚eher unzufrieden‘ oder ‚sehr unzufrieden‘ (vgl. Abbildung 2 und Materialband Teil 3.1, S. 87).

**Abbildung 2 Lehrkräfte: Zufriedenheit insgesamt mit der aktuellen Situation als Lehrperson**

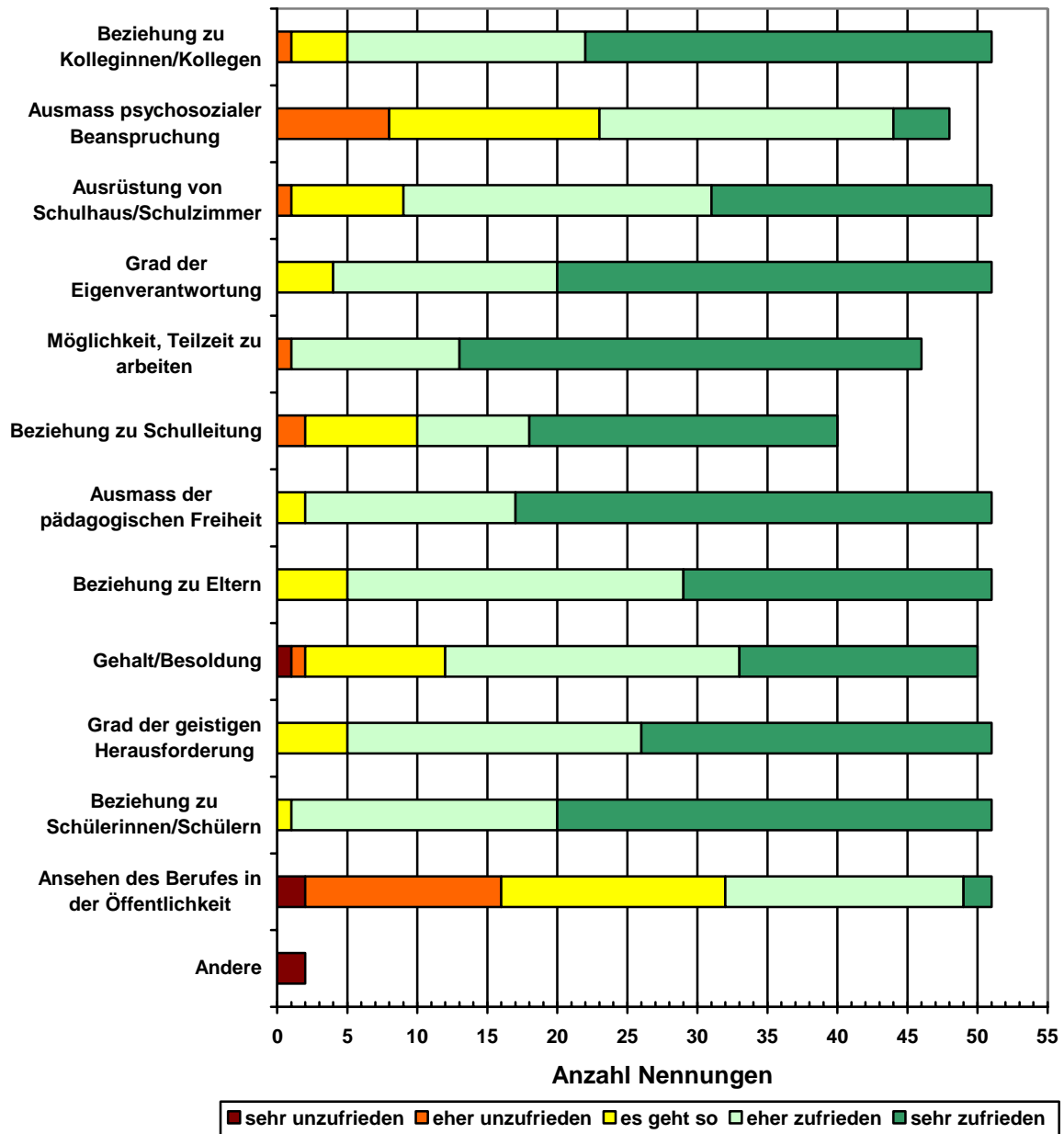


Bei den *Schulleitungspersonen* liegen die generellen Gewichtungungen ähnlich. Die Mehrheit ist ‚sehr zufrieden‘ oder ‚eher zufrieden‘ (6 Nennungen). Je 1 Schulleiter sagt ‚es gehe so‘ oder er sei ‚eher unzufrieden‘ (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 102).

Auch die *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* sagen grossmehrheitlich, sie seien ‚sehr zufrieden‘ oder ‚eher zufrieden‘ (15 Nennungen). Nur 4 sagen aus, ‚es gehe so‘ (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 120).

Auch in der Ausdifferenzierung der generellen Zufriedenheit nach verschiedenen Kategorien, bestätigt sich bei den *Lehrkräften* das hohe Mass an Zufriedenheit (vgl. Abbildung 3).

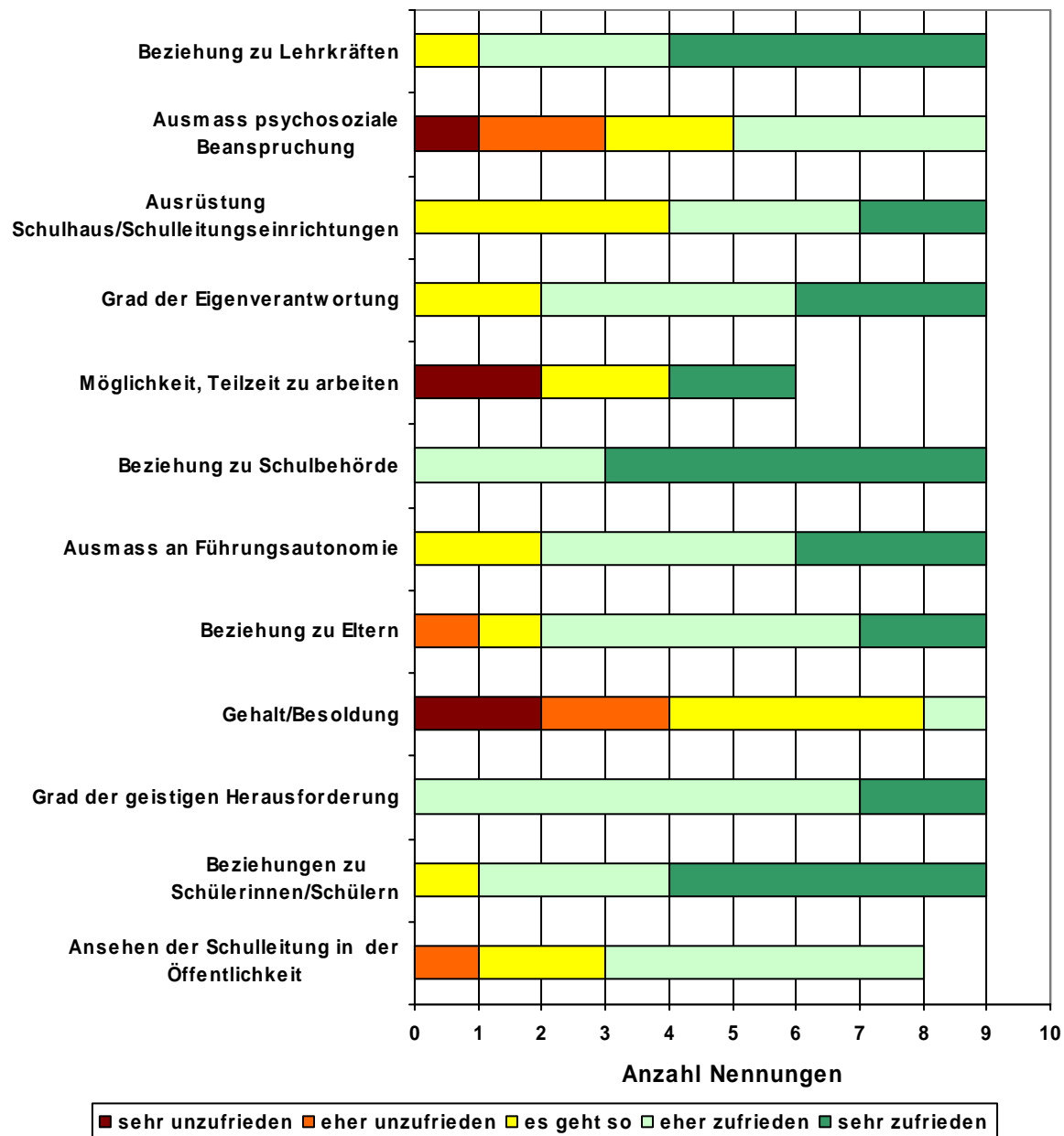
**Abbildung 3 Lehrkräfte: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Tätigkeit als LehrerIn**



Ganz oben auf der Skala stehen Kategorien wie ‚Beziehungen zu Schülerinnen/Schülern‘, ‚Beziehungen zu Kolleginnen/Kollegen‘ sowie ‚Beziehung zur Schulleitung‘. Auch in den Kategorien ‚Ausmass der pädagogischen Freiheit‘ und ‚Grad an Eigenverantwortung‘ ist die Zufriedenheit hoch. Weniger zufrieden sind die *Lehrkräfte* hingegen mit dem ‚Ausmass an psychosozialer Beanspruchung‘. Ambivalent ist die Beurteilung des ‚Ansehens des Berufes in der Öffentlichkeit‘ mit gleich viel Zustimmungen wie Verneinungen.

Ausdifferenziert nach verschiedenen Zufriedenheitskategorien zeigt sich bei den *Schulleitungen* der mit Abstand höchste Wert bei ‚Beziehung zur Schulbehörde‘. Ebenfalls positiv, wenn auch geringer ausgeprägt, werden ‚Beziehung zu den Lehrkräften‘, ‚Beziehungen zu Schülerinnen/Schülern‘ und der ‚Grad der geistigen Herausforderung‘ beurteilt. Knapp zufrieden zeigen sich die *Schulleitungspersonen* bei ‚Ausmass der psychosozialen Beanspruchung‘. In hohem Ausmass unzufrieden sind sie mit ‚Gehalt/Besoldungen‘ (vgl. Abbildung 4).

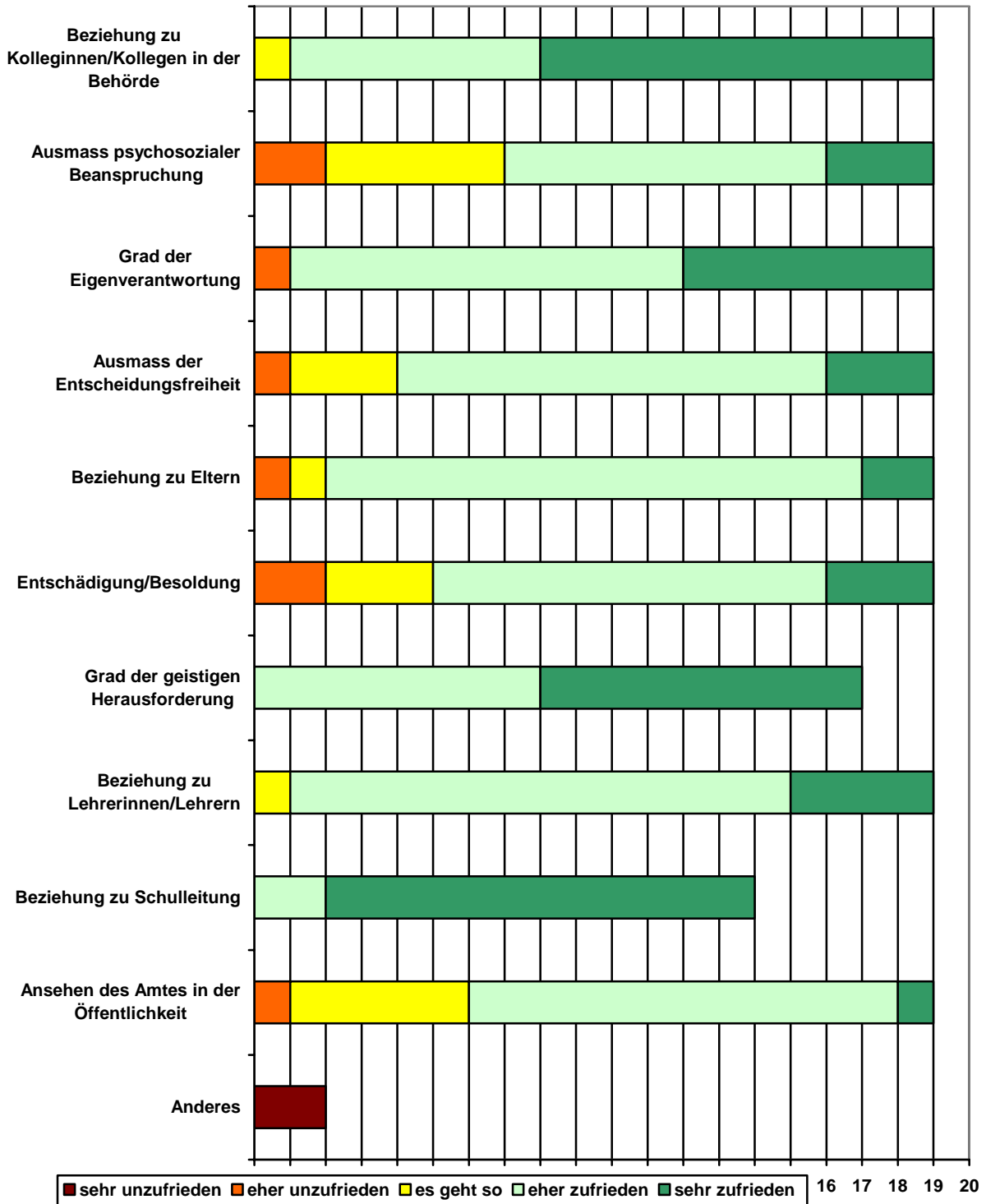
**Abbildung 4 Schulleitung: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Funktion als SchulleiterIn**



Vor allem zufrieden sind die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* mit den Kategorien ‚Beziehungen zur Schulleitung‘, ‚Beziehungen zu Kolleginnen/Kollegen in der Behörde‘, ‚Grad der geistigen Herausforderung‘ und ‚Grad der Eigenverantwortung‘. Am wenigsten zufrieden sind die Schulpräsidentinnen und –präsidenten mit dem ‚Ansehen des Amtes in der Öffentlichkeit‘ (vgl. Abbildung 5).



**Abbildung 5 Schulpräsidenten: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Amtes als SchulpräsidentIn**



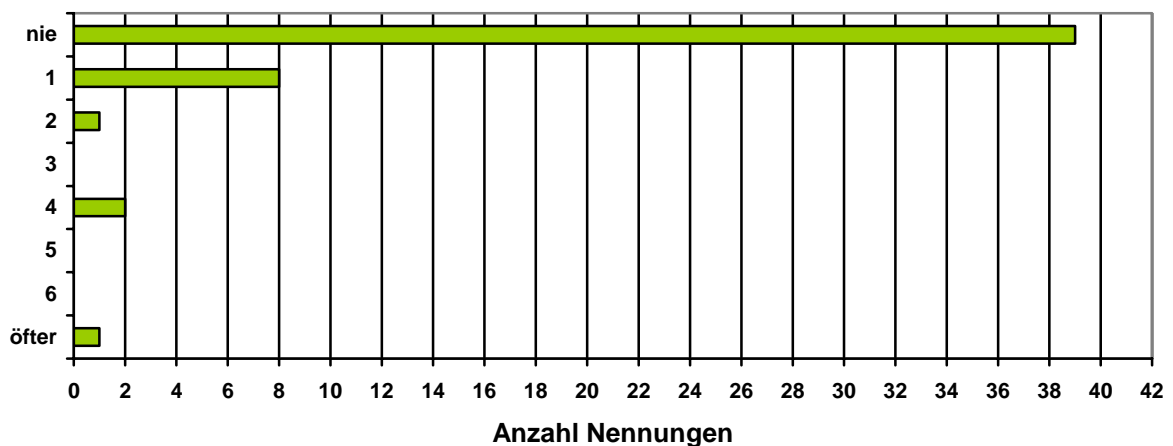
Abschliessend lässt sich festhalten, dass die befragten *Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und -präsidenten* mit ihrem Beruf oder ihrer Funktion mehrheitlich zufrieden sind. Differenziert man diese generelle Zufriedenheit nach bestimmten beruflichen oder funktionsspezifischen Aspekten, zeigt sich ein entsprechend differenziertes Bild. Bei allen drei befragten Akteurgruppen ist der Umgang mit psychosozialen Belastungen offen

sichtlich schwierig. Vor allem aber zeigt sich das vermutete geringe ‚Ansehen in der Öffentlichkeit‘ als Problem.

### 3.3.2 Einzelberatung

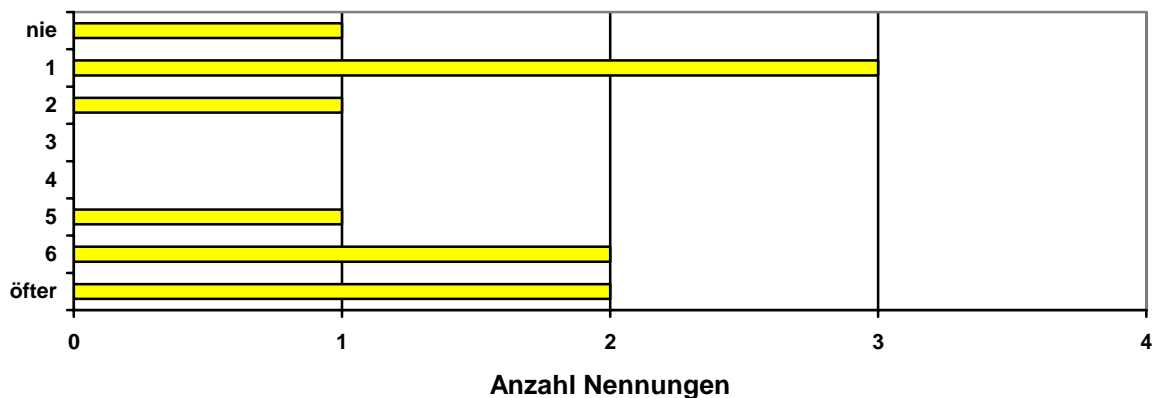
Von den insgesamt 51 antwortenden *Lehrkräften* haben 39 noch nie eine Einzelberatung in Anspruch genommen, 8 Personen einmal, eine Person zweimal und 2 Personen viermal. Eine Lehrperson hat bereits ‚öfter‘ Einzelberatung beansprucht (vgl. Abbildung 6).

**Abbildung 6 Lehrkräfte: Anzahl Einzelberatungen**



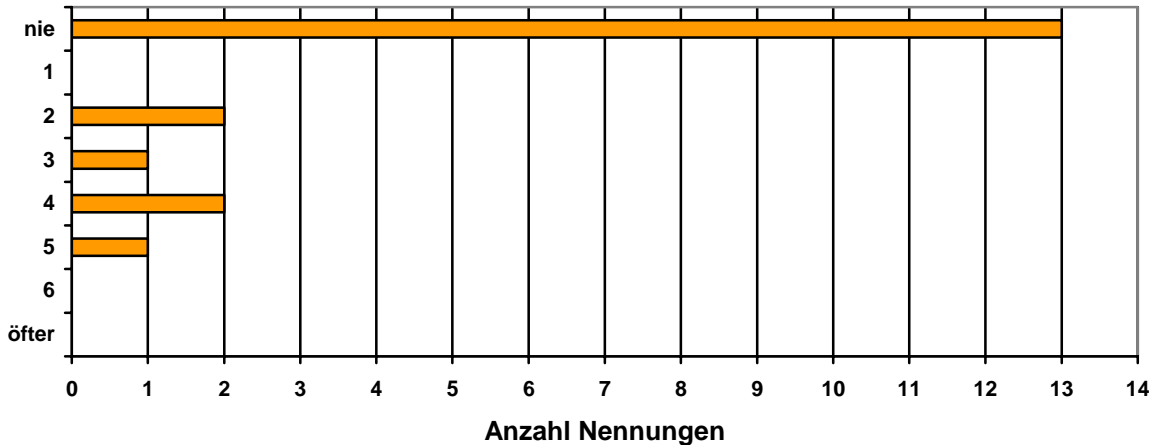
Von den 10 antwortenden *Schulleitungspersonen* hat 1 Person noch nie eine Einzelberatung beansprucht. Von den restlichen 9 Schulleitungen melden 4 entweder eine oder zwei Beratungen. Die andere Hälfte sagt aus, sie hätte sich bereits fünfmal oder öfter beraten lassen (vgl. Abbildung 7).

**Abbildung 7 Schulleitung: Anzahl Einzelberatungen**



19 von 24 *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* haben den Fragebogen zurückgeschickt. Von diesen 19 haben 13 noch nie eine Einzelberatung in Anspruch genommen. Die anderen 6 geben an, zwischen zwei- und fünfmal Einzelberatung in Anspruch genommen zu haben (vgl. Abbildung 8).

**Abbildung 8 Schulpräsidien: Anzahl Einzelberatungen**

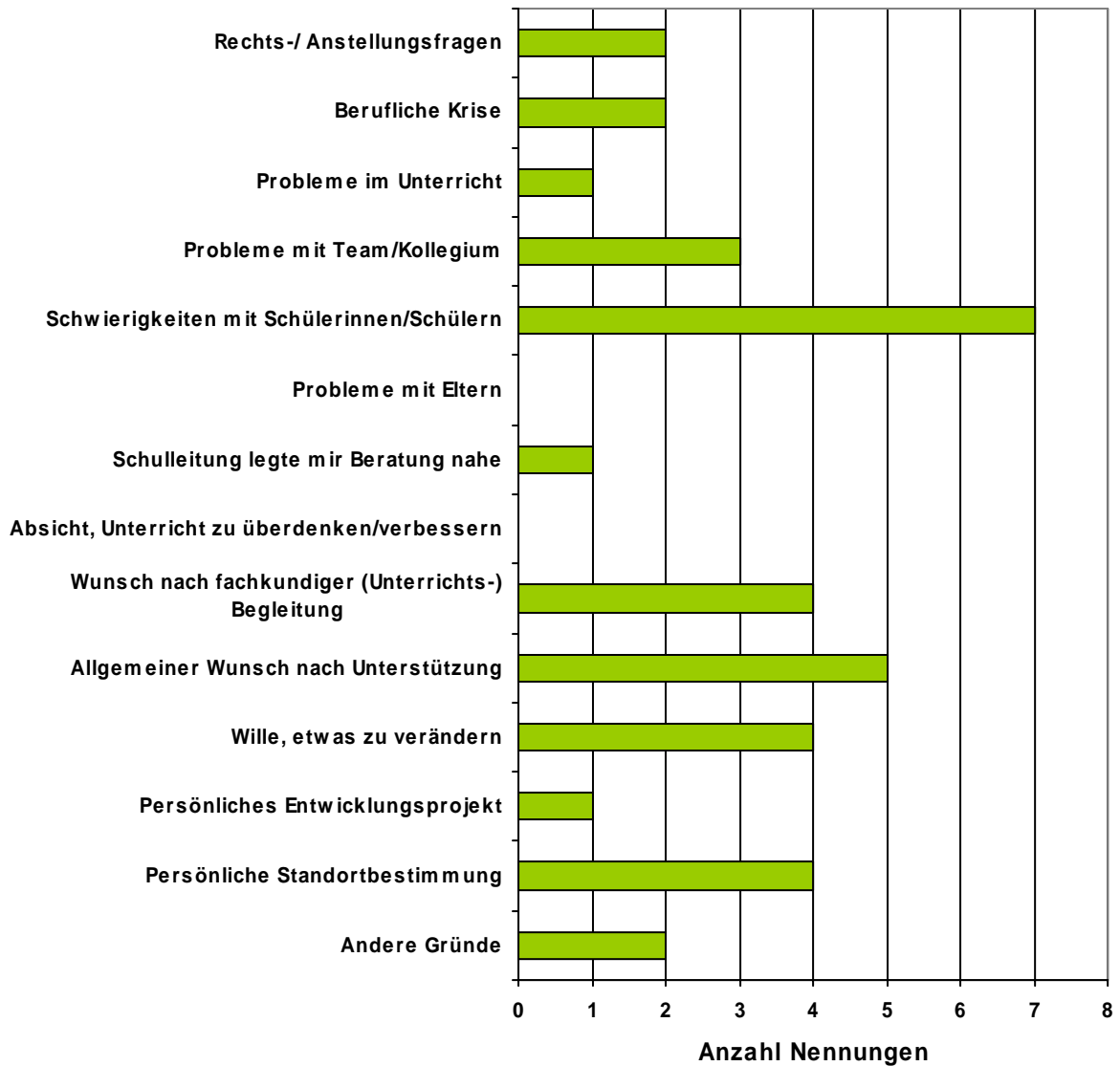


Vergleicht man die Personen, welche bislang noch nie Einzelberatung beansprucht haben, mit jenen, welche dies bereits ein oder mehrere Male taten, ergeben sich unterschiedliche Verhältnisse: Ca. 75% der befragten *Lehrkräfte* haben noch ‚nie‘ Einzelberatung beansprucht und bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* 70%. Bei den *Schulleitungen* ist das Verhältnis umgekehrt: Lediglich 10% haben noch nie Einzelberatung beigesteuert. Damit erweisen sich die Schulleitungen als die intensivsten Nutzer von Einzelberatung. Zu erklären ist dies wohl mit der Einführung der geleiteten Schulen und den damit verbundenen Veränderungsprozessen. (Diese Zahlenvergleiche können auf Grund der kleinen Stichprobe von 10 Schulleitungen als Richtwerte dienen).

**Gründe für Einzelberatung**

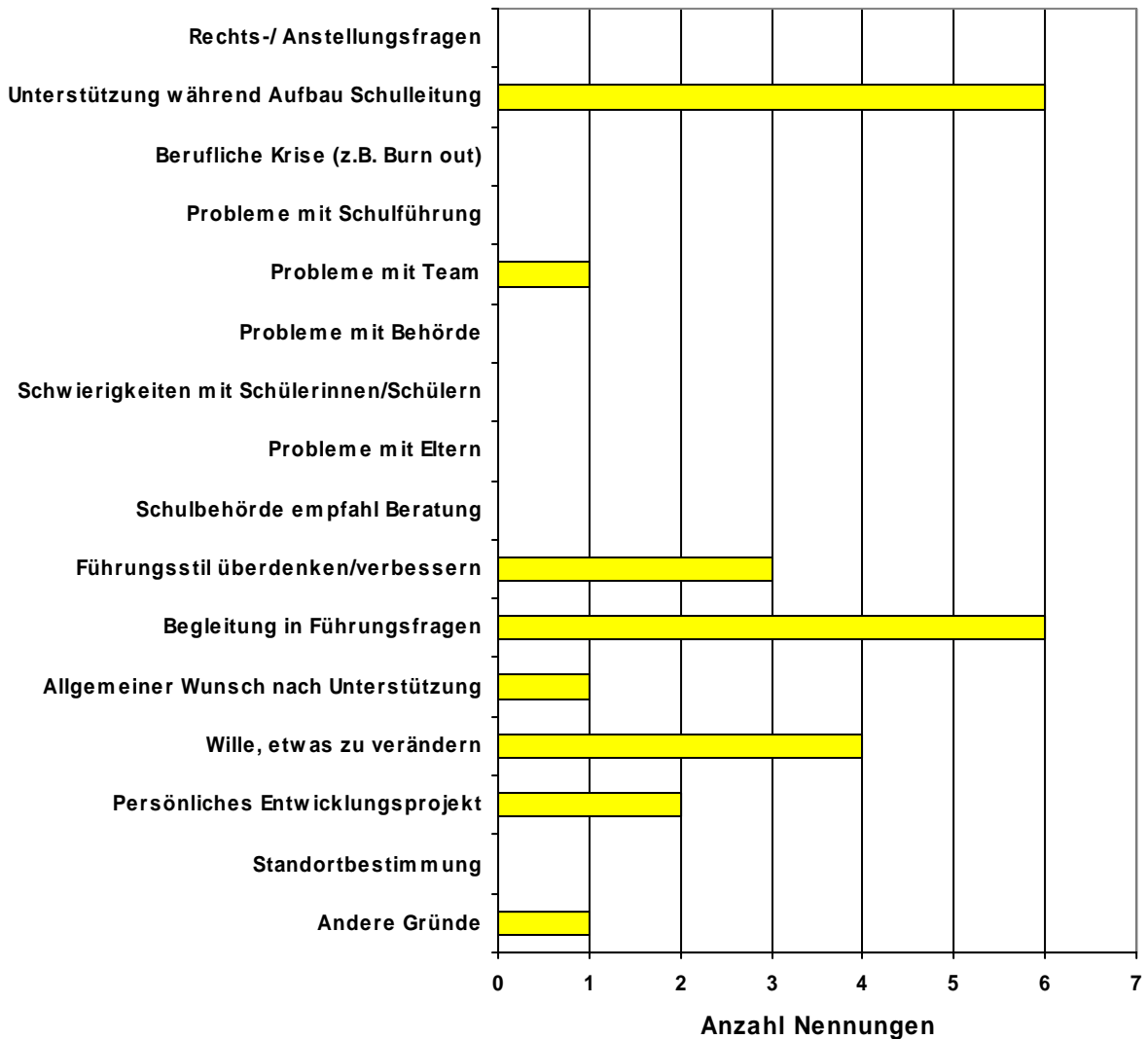
Für die befragten *Lehrpersonen* sind ‚Schwierigkeiten mit Schülerinnen/Schülern‘ der wichtigste Grund, Einzelberatung beizuziehen (7 Nennungen). An zweiter Stelle wird der ‚allgemeine Wunsch nach Unterstützung‘ angegeben (5 Nennungen), gefolgt von Gründen mit jeweils 4 Nennungen, nämlich ‚Wunsch nach fachkundiger Unterrichtsbegleitung‘, ‚Wille, etwas zu verändern‘ und ‚Persönliche Standortbestimmung‘. Hingegen haben ‚Probleme mit Eltern‘ noch in keinem Fall eine Lehrperson bewogen, Beratung zu beanspruchen. 2 Lehrpersonen nennen ‚andere Gründe‘. Dabei geht es in einem Fall um Beratung bei der Suche nach Abgrenzung oder Ausgleich zwischen Schule und Privatleben und im andern um die Bewältigung einer Krise im Privatleben (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9 Lehrkräfte: Gründe für Einzelberatung



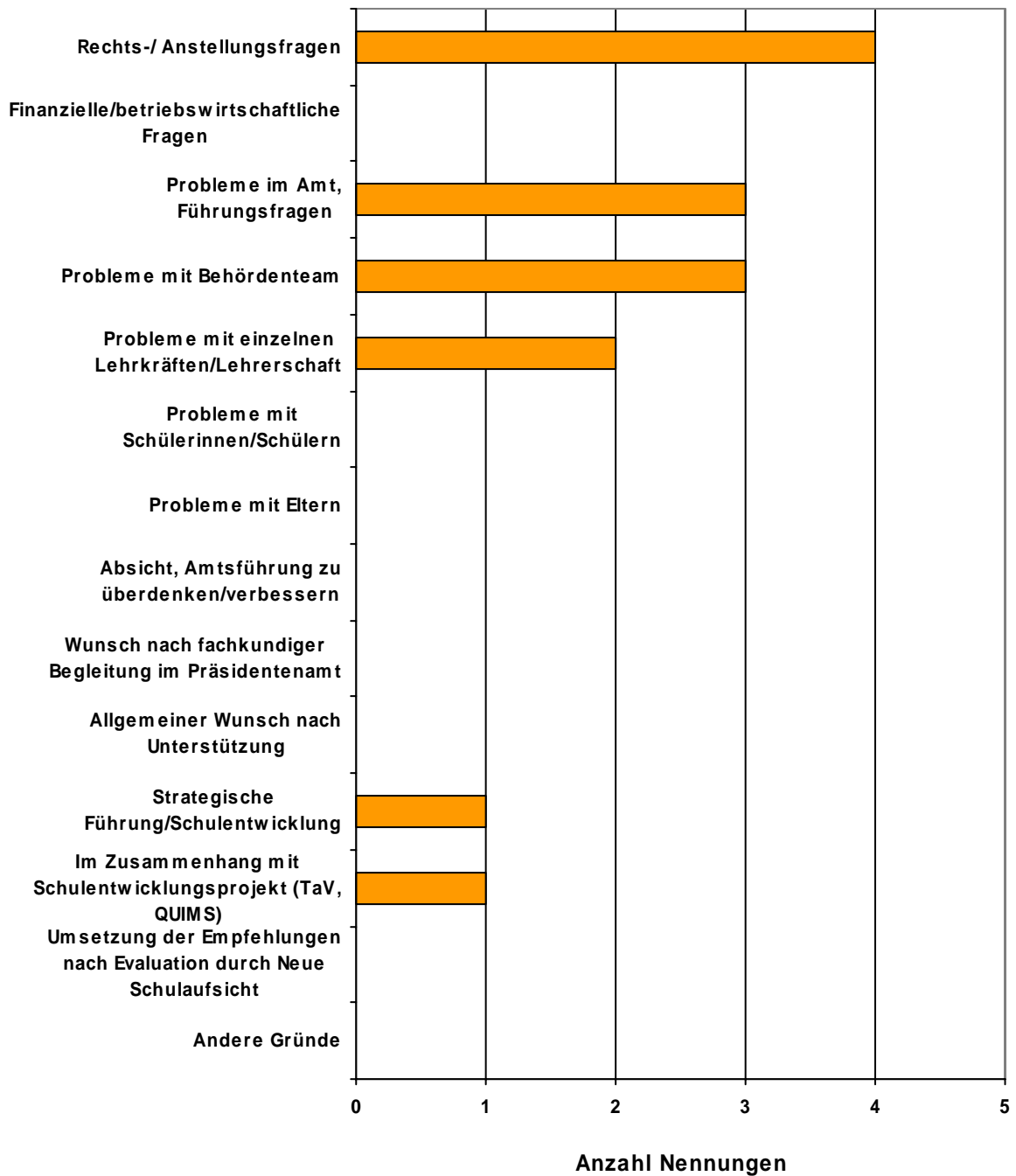
*Schulleitungspersonen* nutzten ihre Einzelberatung vorwiegend für die ‚Begleitung in Führungsfragen‘ und um den ‚Führungsstil zu überdenken und verbessern.‘ Dazu kommt der ‚Wille, etwas zu verändern‘. Probleme mit irgendwelchen Akteuren (Team, Behörde, Eltern) waren nur in einem Fall (‚Probleme im Team‘) ein Grund, Einzelberatung beizuziehen. Allerdings – so ist zu vermuten – können sich hinter Führungsfragen durchaus auch Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Personalführung befinden (vgl. Abbildung 10).

**Abbildung 10 Schulleitung: Gründe für Einzelberatung**



Bei den *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* liegen die Gründe für den Beizug von Einzelberatung anders (vgl. Abbildung 11). Neben ‚Rechts– und Anstellungsfragen‘ (4 Nennungen) werden ‚Probleme im Amt/Führungsfragen‘ und ‚Probleme mit dem Behördenteam‘ (je 3 Nennungen) sowie ‚Probleme mit Lehrkräften/Lehrerschaft‘ (2 Nennungen) genannt. Je 1 Nennung findet sich bei ‚Strategische Führung/Schulentwicklung‘ und Beratung ‚Im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprojekt‘.

Abbildung 11 Schulpräsidenten: Gründe für Einzelberatung



Vergleicht man die Gründe für die Inanspruchnahme von Einzelberatung zwischen den drei befragten Akteurguppen, zeigt sich bei den *Lehrkräften* eine breite Streuung. Neben eher psychosozialen Gründen (Schwierigkeiten mit Schülerinnen/Schülern', ‚Probleme im Team', ‚Standortbestimmung' und ‚Berufliche Krise') werden unterrichtsbezogene Gründe für den Beizug von Einzelberatung selten genannt. Bei den *Schulleiterinnen und Schulleitern* bündeln sich die Gründe in den Bereichen Führen und Entwickeln. Auch die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* lassen sich vor allem in Führungs– und Entwicklungsfragen beraten.

Dass die Lehrkräfte wenig unterrichtsbezogene Einzelberatung heranziehen, macht nach Aussage des Vertreters der Pädagogischen Hochschule durchaus Sinn. Wo Unterrichtsent-

wicklung an die Hand genommen wird, geschieht dies in der Regel als gemeinsames Projekt auf der Ebene des Teams oder des Kollegiums. Dieser Ansatz wird seitens der Pädagogischen Hochschule bewusst priorisiert.

### **Wahl der Beratungsperson(en) für Einzelberatung**

Die *Lehrkräfte* halten sich bei der Wahl der Beratungsperson(en) in erster Linie an ‚Empfehlungen der Kolleginnen/Kollegen‘ (6 Nennungen). Fast ebenso häufig (5 Nennungen) werden Kontakte zu einer bereits von früher her ‚persönlich bekannten Beratungsperson‘ aufgenommen. Zunächst ‚unverbindliche Erstgespräche geführt‘ haben 4 und auf ‚Empfehlung von Fachleuten‘ abgestützt 3 *Lehrkräfte*. Niemand hat sich via Internet orientiert (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 75).

Auch die *Schulleitungen* wählen die Beratungsperson(en) aufgrund von ‚positiven Erfahrungen aus früheren Beratungen‘ und aufgrund der ‚Empfehlung von Kolleginnen oder Kollegen‘. Systematischere Verfahren wie ‚Preisvergleich‘, ‚Offerten eingeholt‘ oder ‚Empfehlung von Fachleuten‘ kommen nicht zum Zuge. Auch von den Schulleitungen hat niemand via Internet eine Beraterin oder einen Berater gesucht. 3 Schulleitungen nennen andere Vorgehensweisen: In zwei Fällen erfolgte die Wahl der Beratungsperson auf Vorschlag der Schulbehörde und in einem Fall erfolgte die ‚Zuteilung durch die Projektleitung‘ (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 91).

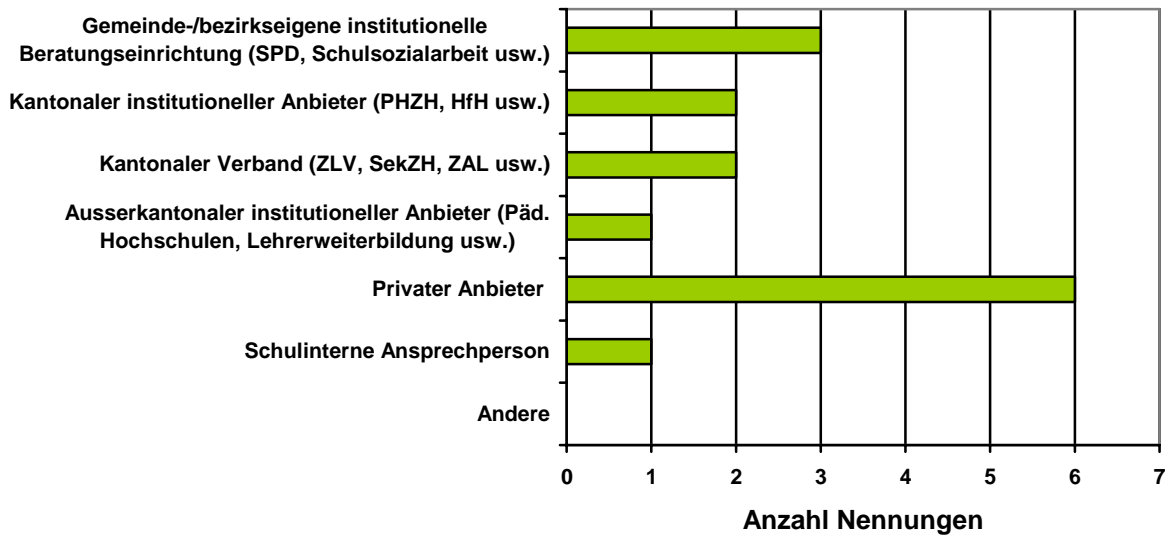
Bezüglich der Wahl einer Beraterin oder eines Beraters verlassen sich die *Schulpräsidentinnen und Präsidenten* auf ‚Empfehlungen von Kolleginnen/Kollegen‘ (4 Nennungen) oder auf ‚eigene Erfahrungen aus früheren Beratungen‘ (5 Nennungen). Lediglich je 1 *Schulpräsident oder –präsidentin* hat die ‚Entscheidung aufgrund eines Preisvergleichs‘ getroffen, ‚mehrere Offerten eingeholt‘ oder das ‚Angebot sorgfältig mit dem Problem verglichen‘. Bezüglich Internet gilt dasselbe wie schon bei Lehrkräften und Schulleitungspersonen: Niemand gibt an, sich dort informiert zu haben (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 108).

Vergleicht man das Zustandekommen der Wahl einer Beratungsperson bei den drei Akteurguppen, so ergeben sich weitreichende Parallelen. Der Beizug einer externen Person für Einzelberatung basiert offensichtlich auf Bekanntheit und Vertrauen. Dabei verlässt man sich auch auf Empfehlungen aus dem Bekanntenkreis. Dieser Befund trifft sich weitgehend mit Aussagen aus den Interviews. Die Schulgemeinden beschäftigen – gemäss Interviewaussage aus dem Volksschulamt – zum Teil schon jahrelang dieselben Beratungspersonen und empfehlen diese mittels Mund-zu-Mund-Propaganda immer weiter.

### **Berücksichtigte Anbieter von Einzelberatung**

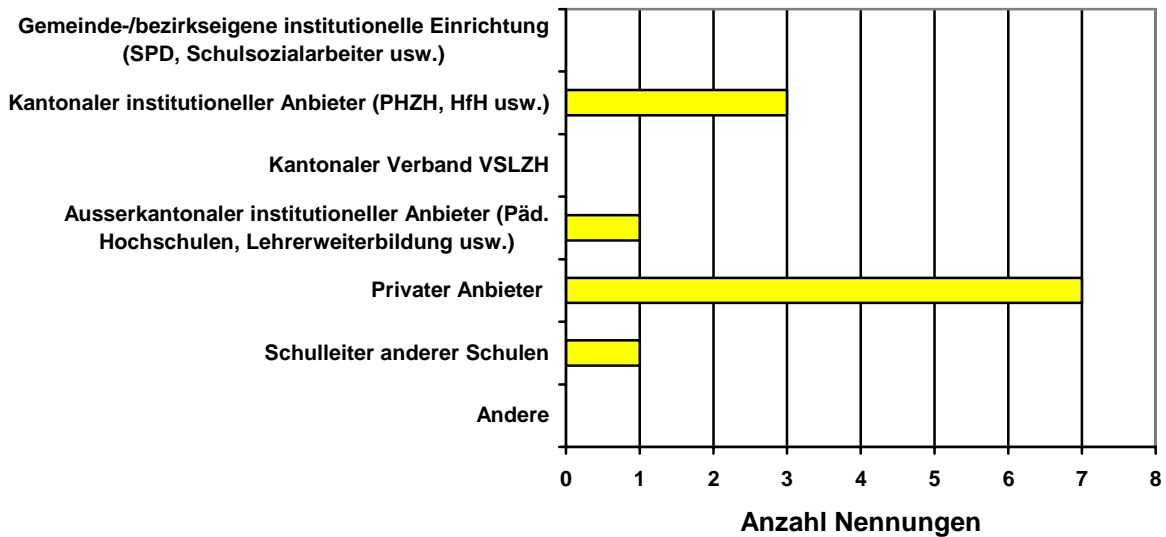
Die meisten *Lehrkräfte* entschieden sich beim Beizug von Einzelberatung für private Anbieter (6 Nennungen). 3 *Lehrkräfte* nennen ‚gemeinde– oder bezirkseigene, institutionelle Beratungseinrichtungen‘ und je 2 ‚kantonale Anbieter‘ sowie ‚Verbände‘. 1 Lehrperson hat sich an eine ‚Schulinterne Ansprechperson‘ gewandt (vgl. Abbildung 12).

**Abbildung 12 Lehrkräfte: Berücksichtigte Anbieter der Einzelberatung**



Die *Schulleitungspersonen* holen die Einzelberatung zum Teil bei ‚kantonalen institutionellen Anbietern‘ (3 Nennungen), vornehmlich aber ebenfalls bei ‚Privaten Anbietern‘ (7 Nennungen). Kollegiale Beratung seitens einer Schulleitungsperson einer andern Schule wird in einem Fall beigezogen (vgl. Abbildung 13).

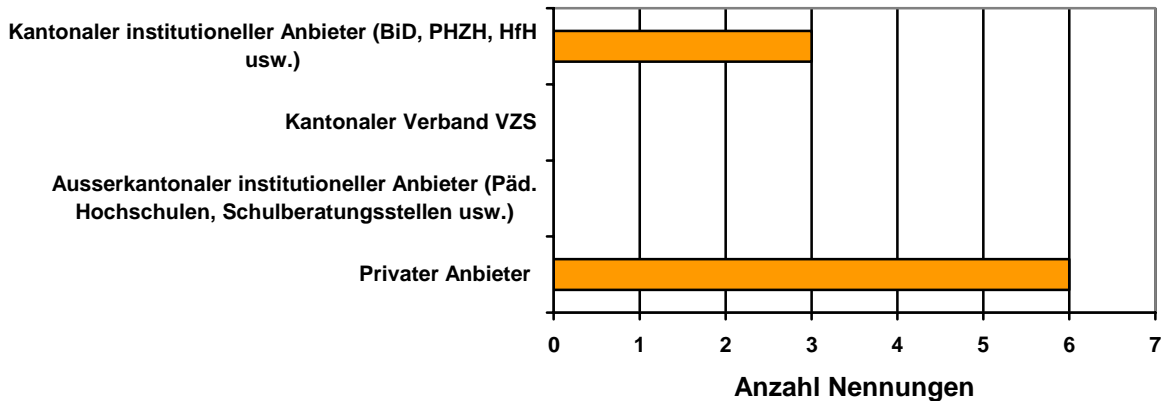
**Abbildung 13 Schulleitung: Berücksichtigte Anbieter der Einzelberatung**



Auch die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* bevorzugen für Einzelberatung die ‚Privaten Anbieter‘ (6 Nennungen). Die ‚kantonal institutionellen Anbieter‘ wurden dreimal genannt (vgl. Abbildung 14).



**Abbildung 14 Schulpräsidenten: Berücksichtigte Anbieter der Einzelberatung**



Bei allen drei befragten Akteurgruppen fällt der hohe Anteil an berücksichtigten Privatanbietern auf. Diese werden insgesamt etwa doppelt so oft genannt wie institutionelle Anbieter. Ausserkantonale Berater kommen nur in Ausnahmefällen zum Zuge. Ein Zusammenhang zwischen der Präferenz privater Anbieter und den Gründen für den Beizug von Beratung (vgl. Abbildungen 9–11) lässt sich zwar vermuten, auf Grund der Daten jedoch nicht schlüssig belegen.

Die Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung hat ergeben, dass sich der auf den ersten Blick hohe Anteil privater Beratungsanbieter vergleichsweise einfach erklären lässt. Vor allem von Seiten der Hochschule für Heilpädagogik wird gesagt, dass sie sich aus Einzelberatungen gezielt zurückziehe, da Kosten und Nutzen in keinem vertretbaren Verhältnis stünden. Da könne die Hochschule für Heilpädagogik mit Privaten gar nicht konkurrieren. Seitens der Pädagogischen Hochschule wird betont, dass aus ihrer Sicht Einzelberatungen ein sehr wichtiges Angebot seien. Allerdings sei dazu eine präzise Abklärung erforderlich und damit liege die Schwelle bei der Einzelberatung eindeutig höher als bei der kollektiven Beratung. Da liegt der Zugang zu privater Beratung vermutlich wesentlich tiefer. Die Pädagogische Hochschule hat sich für dieses Verfahren entschieden, weil sie in erster Linie die Gruppen- und Teamentwicklung fördern und die Lehrkräfte zur Zusammenarbeit bewegen will.

### Formen der Einzelberatung

Bei der Einzelberatung der *Lehrkräfte* steht die ‚Persönliche psychologische Beratung‘ mit 7 Nennungen im Vordergrund, gefolgt von ‚Einzel-Supervision‘ und ‚Einzel-Coaching‘ mit je 3 Nennungen sowie ‚Fachberatung‘ und ‚Krisen-/Konfliktberatung‘ mit je 2 Nennungen (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 76).

*Schulleitungspersonen* entscheiden sich vorwiegend für ‚Einzelcoaching‘ (6 Nennungen), ‚Fachberatung in Führungsfragen‘ (3 Nennungen) und für ‚Einzel-Supervision‘ (1 Nennung). Daneben wird Beratung auch im Zusammenhang mit Weiterbildung beansprucht (2 Nennungen) (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 92).

*Schulpräsidentinnen und –präsidenten* beziehen Einzelberatung in Form von ‚Führungsberatung‘ (4 Nennungen), ‚Krisen-/Konfliktberatung‘ (3 Nennungen) und ‚Einzelcoaching‘ (2 Nennungen). 1 Person hat ‚Persönliche, psychologische Beratung‘ beansprucht (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 109).

Schulleitungen und Schulpräsidenten in ihren Führungsfunktionen beanspruchen Führungsberatung. Bei den Lehrkräften stehen die ‚Persönlichen psychologischen Beratungen‘ weit vor

den ‚Fachberatungen‘. Dies mag mit dem Umstand der hohen Belastung im Bereich psychosozialer Beanspruchungen zusammenhängen (vgl. Abbildung 3).

Hier noch ein Hinweis auf die Diskussion im Rahmen der Validierungsveranstaltung: Die Feststellung, dass nämlich die *Lehrkräfte* Einzelberatung vorwiegend als persönliche psychologische Beratung nutzen, die *Schulleitungen* Einzelcoaching im Bereiche ‚Aufbau‘ und ‚Führung‘ und die *Präsidentinnen und Präsidenten* ‚Fachberatung in Führungsfragen‘ beanspruchen, wurde kontrovers diskutiert. Vor allem seitens der Pädagogischen Hochschule wird die Erfahrung gemacht, dass aus ihrer Sicht ein klarer Trend hin zu mehr Nachfrage in Unterrichtsentwicklung festzustellen ist. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung erscheint die hier festgestellte niedrige Rate an Fachberatung erstaunlich. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass Schulen die Unterrichtsentwicklung oft mit dem Begriff der ‚Schulinternen Weiterbildung‘ und nicht mit ‚Beratung‘ verbinden. Im Weiteren wird seitens der Pädagogischen Hochschule auch nicht ‚psychologische Beratung‘ angeboten, sondern ‚berufsbezogene Beratung‘. Der Nutzen kann dann zwar durchaus auch ein psychologischer sein, die Beratung zielt indessen in eine fachliche Richtung.

### **Dauer der Einzelberatung**

Einzelberatungen bei *Lehrkräften* dauern in der Regel zwischen 2 bis 5 Sitzungen (5 Nennungen). 3 Personen geben eine Dauer von ‚6 bis 10 Sitzungen‘ an und ebenfalls 3 Personen ‚mehr‘ als 10 Sitzungen. 1 Beratung ist zurzeit noch nicht abgeschlossen (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 77, 79).

Bezüglich der Beratungsdauer sagt die Mehrheit der *Schulleitungspersonen*, dass diese zurzeit noch andauern. 3 Personen nennen eine Beratungsdauer von ‚2 bis 5 Sitzungen‘ (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 93, 95).

Bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* sind die Beratungen zum grossen Teil noch nicht abgeschlossen und dauern noch an (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 110, 112).

Die Vielzahl der noch nicht abgeschlossenen Beratungsprozesse hängt vermutlich mit der Fragestellung nach der letzten Beratung zusammen. Die grosse Zahl noch laufender Beratungen – vor allem bei Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten – lassen kaum verlässliche Schlussfolgerungen zu.

### **Beurteilung der Einzelberatung (allgemein)**

Die Befragten wurden zunächst gebeten, die zuletzt beanspruchte Einzelberatung ganz allgemein danach zu beurteilen, ob ihre Erwartungen ‚übertroffen‘, ‚erreicht‘, ‚teilweise erreicht‘ oder ‚nicht erreicht‘ wurden. In einem nächsten Schritt wurde dann gefragt, ob die in Anspruch genommene Beratung weiterzuempfehlen sei oder nicht.

Die Erwartungen der 11 antwortenden *Lehrkräfte* an die Einzelberatung wurden in 3 Fällen ‚übertroffen‘ und in 7 Fällen ‚erreicht‘. Lediglich je 1 Lehrperson sagt, dass die Erwartungen nur ‚teilweise erreicht‘ oder gar ‚nicht erreicht‘ wurden. So erstaunt nicht, dass auch eine überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer die Einzelberatung weiter empfehlen würde (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 77).

Auch die Erwartungen der *Schulleitungspersonen* wurden mehrheitlich ‚erreicht‘ (8 Nennungen) und sie würden die Einzelberatung denn auch folgerichtig weiterempfehlen (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 93).

Ebenfalls wurden die Erwartungen der *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* an ihre Einzelberatung grossmehrheitlich erfüllt (5 Nennungen von insgesamt 6) und sie würden die Be-

ratung auch weiterempfehlen. Lediglich 1 Person sagt aus, es sei ‚schwer zu sagen‘, ob die Erwartungen erfüllt worden seien oder nicht (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 110).

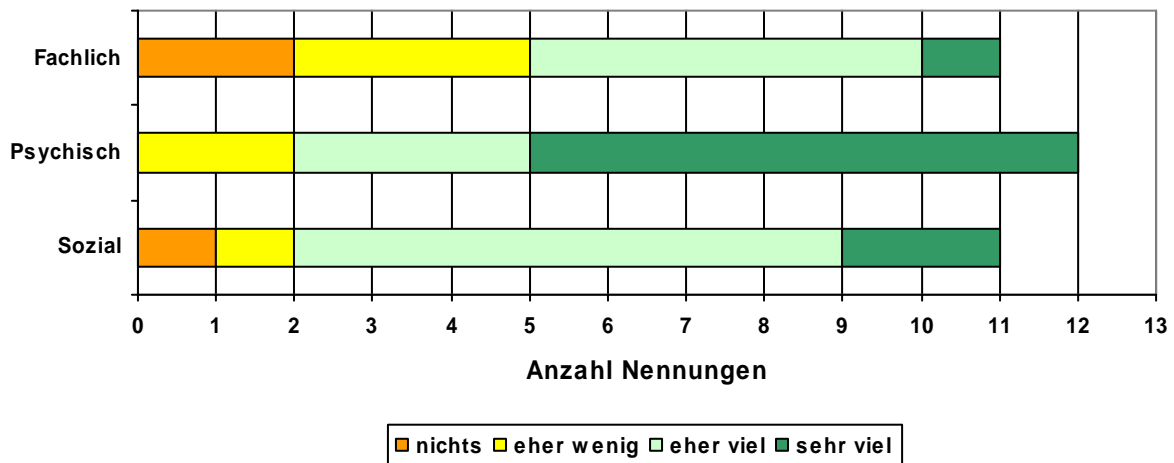
In Bezug auf die allgemeine Beurteilung der Beratung ergibt sich ein recht einheitliches Bild: Die Erwartungen wurden bei allen drei Akteurgruppen mehrheitlich erfüllt und die beratenen Personen würden ihre Beraterinnen und Berater auch weiterempfehlen. Dies mag für die Qualität der Einzelberatungen sprechen. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Frage aus der Validierungsveranstaltung, was denn aus Sicht der befragten Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulpräsidenten *gute* Beratung eigentlich sei, wo doch offensichtlich objektive Qualitätskriterien fehlten. Allerdings wurde in der Diskussion dann postuliert, dass auch wenn die Urteile betreffend der Qualität subjektiv sein mögen, die bisherigen Erfahrungen mit Einzelberatung offensichtlich positiv seien und dass die Institutionen beim künftigen Ausbau der Beratung auf diesen Erfahrungen aufbauen könnten.

### Beurteilung des Nutzens der Einzelberatung

Im Anschluss an obige allgemeine Beurteilungsfragen wurden die Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten nach dem Nutzen der Einzelberatung gefragt. Die genaue Fragestellung im Fragebogen lautete: ‚Wieviel hat Ihnen die Beratung in Bezug auf die folgenden Aspekte gebracht?‘ Die Items waren wo nötig funktionspezifisch angepasst und lauteten: ‚In fachlicher Hinsicht (Unterricht [resp. Schulleitung, resp. Schulführung])‘, ‚In psychischer Hinsicht (persönliches Befinden, Motivation und Ermutigung)‘ und ‚In sozialer Hinsicht (Beziehungen)‘.

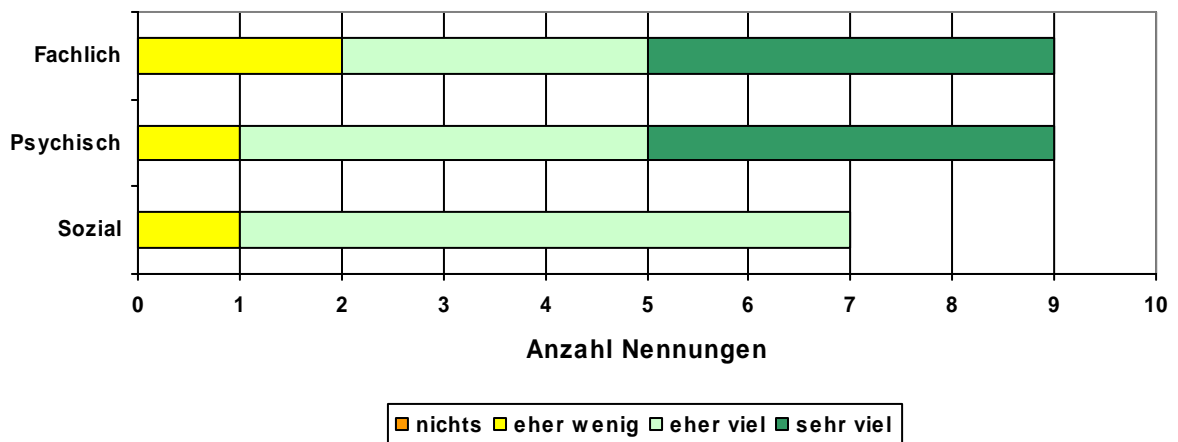
Die *Lehrkräfte* schätzen den Nutzen ihrer Einzelberatungen insgesamt positiv ein. Mit Abstand am höchsten ist der psychische, gefolgt vom sozialen Nutzen. Weit geringer wird der fachliche Nutzen eingestuft (vgl. Abbildung 15).

**Abbildung 15 Lehrkräfte: Nutzen der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



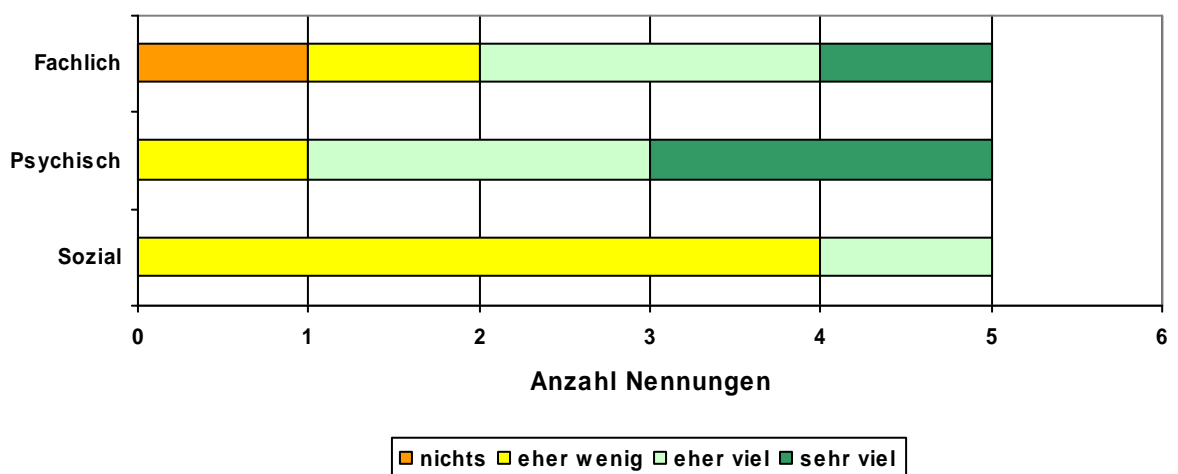
Auch die *Schulleitungspersonen* beurteilen den Nutzen der Beratung auf allen Aspekteebenen positiv. Vor allem der psychische und der fachliche Nutzen stehen im Vordergrund, der soziale Nutzen fällt etwas geringer aus (vgl. Abbildung 16).

**Abbildung 16 Schulleitung: Nutzen der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



Die *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* schätzen den psychischen Nutzen der Einzelberatung am höchsten ein. An zweiter Stelle wird der fachliche und an dritter der soziale Nutzen genannt (vgl. Abbildung 17).

**Abbildung 17 Schulpräsidien: Nutzen der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



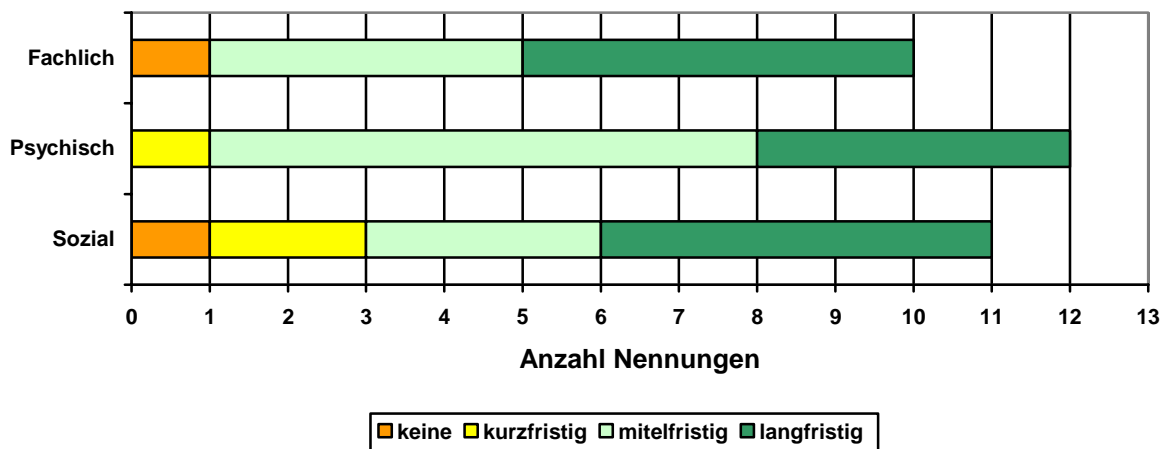
Die *Lehrerinnen und Lehrer* schöpfen in zwei Aspekten die ganze Skala von ‚nichts‘ bis ‚sehr viel‘ aus. Ihre Einschätzungen betreffend Nutzen streuen vergleichsweise breit. Am grössten wird der Nutzen – über alle drei Aspekte hinweg gesehen – von den *Schulleitungen* eingeschätzt. Vergleichsweise hohe Werte erhält der psychische Nutzen bei allen drei Akteurguppen. Fachlich haben vor allem die *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* profitiert, während die Lehrpersonen gerade den fachlichen Nutzen weit geringer einschätzen. Allerdings handelt es sich bei der Einzelberatung der Lehrpersonen – wie weiter oben bereits ausgeführt – in erster Linie um ‚persönliche psychische Beratung‘ und nicht um Fachberatung. Dies gilt auch dann, wenn in fachlichen Belangen (Neben-)Nutzen anfällt. In diese Richtung wies – wie bereits erwähnt – auch die Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung.

### Beurteilung der Nachhaltigkeit des Nutzens der Einzelberatung

Die genaue Fragestellung im Fragebogen lautete hier: ‚Als wie nachhaltig hat sich der Nutzen der Beratung erwiesen?‘ Die Items waren dann wiederum funktionspezifisch angepasst und lauteten: ‚In fachlicher Hinsicht (Unterricht [resp. Schulleitung, resp. Schulführung])‘, ‚In psychischer Hinsicht (kollektives Befinden, Motivation und Ermutigung)‘ und ‚In sozialer Hinsicht (Beziehungen)‘.

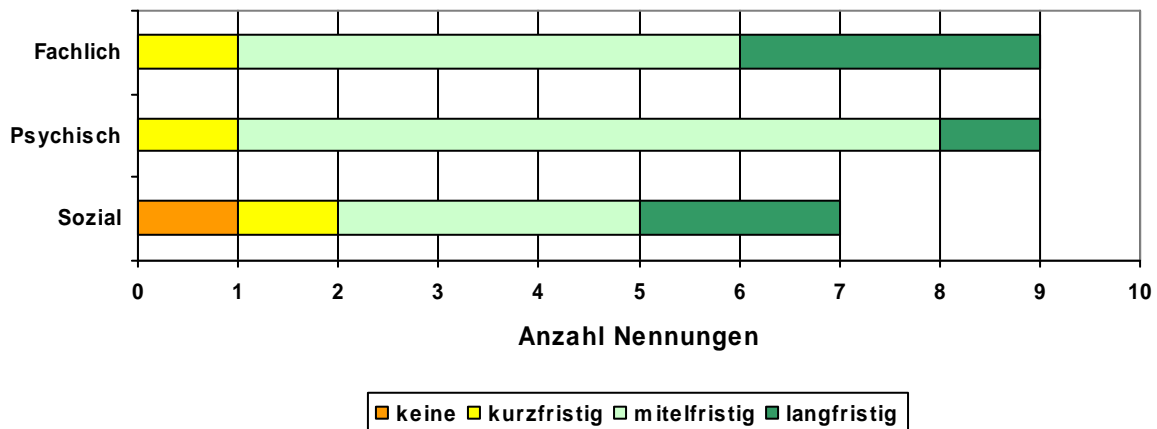
Die *Lehrkräfte* beurteilen die Nachhaltigkeit in derselben Reihenfolge wie schon den Nutzen. Allerdings fallen die Unterschiede weitaus geringer aus. An oberster Stelle steht der psychische, gefolgt vom sozialen und vom fachlichen Nutzen (vgl. Abbildung 18).

**Abbildung 18 Lehrkräfte: Nachhaltigkeit des Nutzens der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



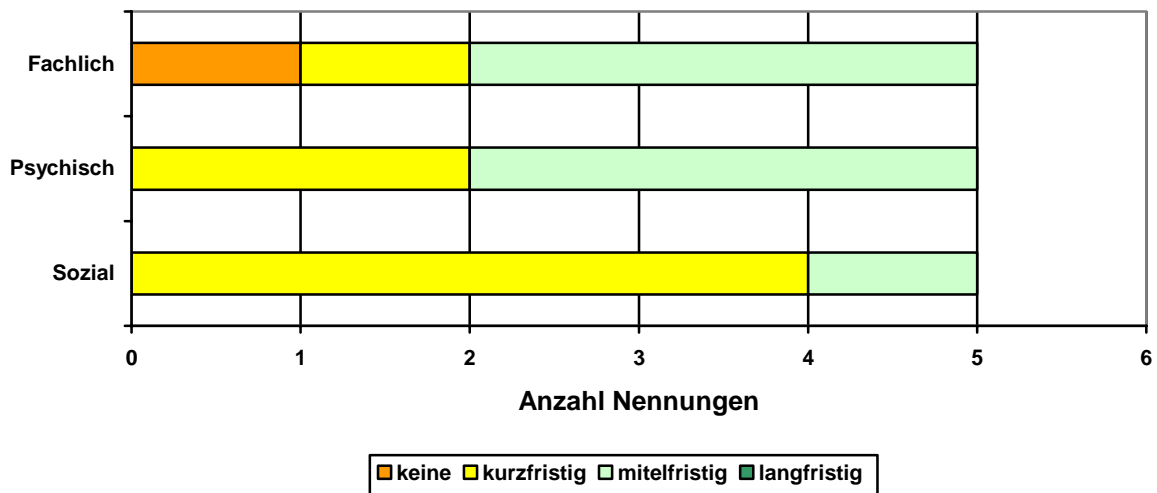
Für die *Schulleitungen* steht an erster Stelle die Nachhaltigkeit des Nutzens in ‚fachlichen‘ Aspekten (Schulleitung). An zweiter Stelle folgt die Nachhaltigkeit in psychischen Aspekten (Persönliches Befinden, Motivation, Ermutigung). Die soziale Nachhaltigkeit (Beziehungen) wird am geringsten eingeschätzt (vgl. Abbildung 19).

**Abbildung 19 Schulleitung: Nachhaltigkeit des Nutzens der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



Ganz ähnlich sehen dies die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten*. Sie beurteilen die fachliche und psychologische Nachhaltigkeit höher als die soziale (vgl. Abbildung 20).

**Abbildung 20 Schulpräsidenten: Nachhaltigkeit des Nutzens der Einzelberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**

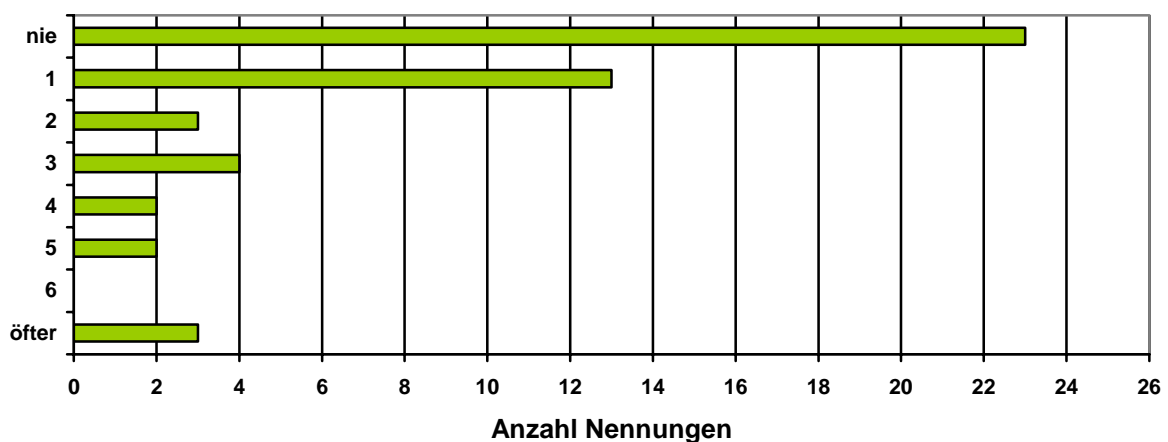


Vergleicht man die Einschätzungen der Lehrkräfte, Schulleitungen und der Schulpräsidentinnen und –präsidenten, fällt auf, dass vor allem die Lehrpersonen die Nachhaltigkeit des Nutzens der Einzelberatungen optimistischer beurteilen und allen drei Aspekten – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung – langfristig wirksame Nachhaltigkeit zuschreiben. In abgeschwächter Form tun dies auch die Schulleitungen. Anders aber die Schulpräsidentinnen und –präsidenten; der Wert ‚langfristig‘ taucht in ihrer Einschätzung gar nicht auf.

### 3.3.3 Kollektive Beratung

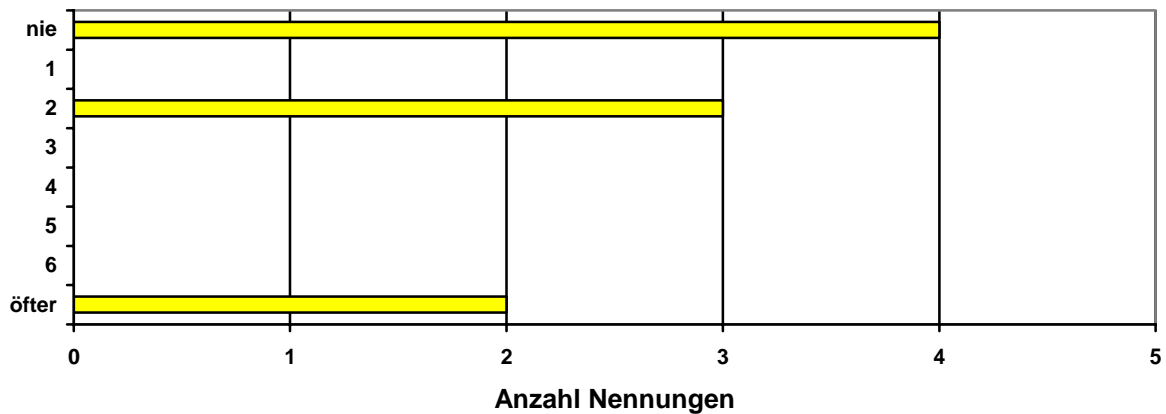
23 von 51 antwortenden *Lehrkräften* geben an, noch nie kollektive Beratung in Anspruch genommen zu haben. 13 haben einmal, 3 zweimal, 4 dreimal, je 2 vier- oder fünfmal kollektive Beratung genutzt. 3 Lehrpersonen antworten mit ‚öfter‘ als sechsmal (vgl. Abbildung 21).

**Abbildung 21 Lehrkräfte: Inanspruchnahme kollektiver Beratung**



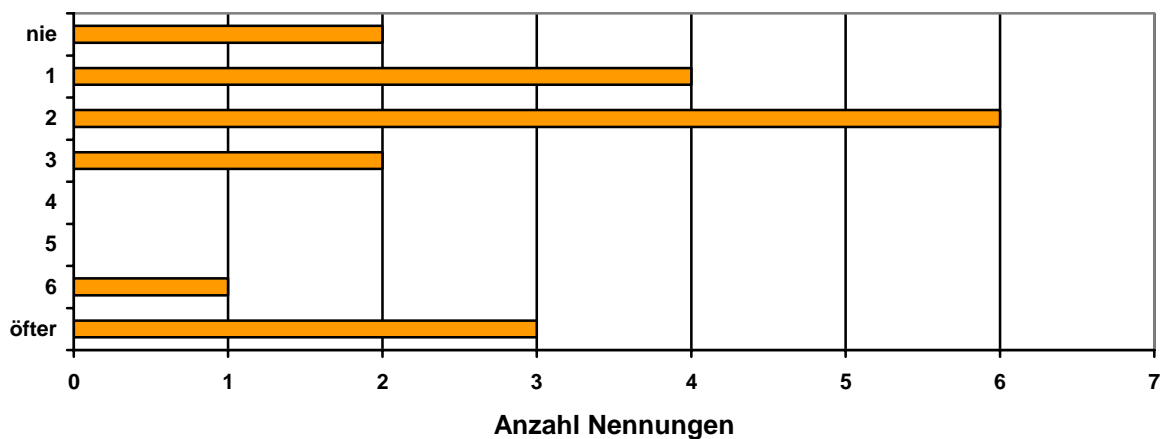
4 *Schulleitungspersonen* haben noch nie Kollektivberatung beansprucht, 5 hingegen schon, davon 3 zweimal und 2 bereits öfter (vgl. Abbildung 22).

**Abbildung 22 Schulleitung: Inanspruchnahme kollektiver Beratung**



2 *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* haben noch ‚nie‘ Kollektivberatung beansprucht, 16 hingegen antworten insgesamt mit ‚ja‘. Von diesen 16 haben sich 4 Personen einmal, 6 zweimal und 2 dreimal, 1 sechsmal und 3 bereits ‚öfter‘ als sechsmal kollektiv beraten lassen (vgl. Abbildung 23).

**Abbildung 23 Schulpräsidien: Inanspruchnahme kollektiver Behördenberatung**



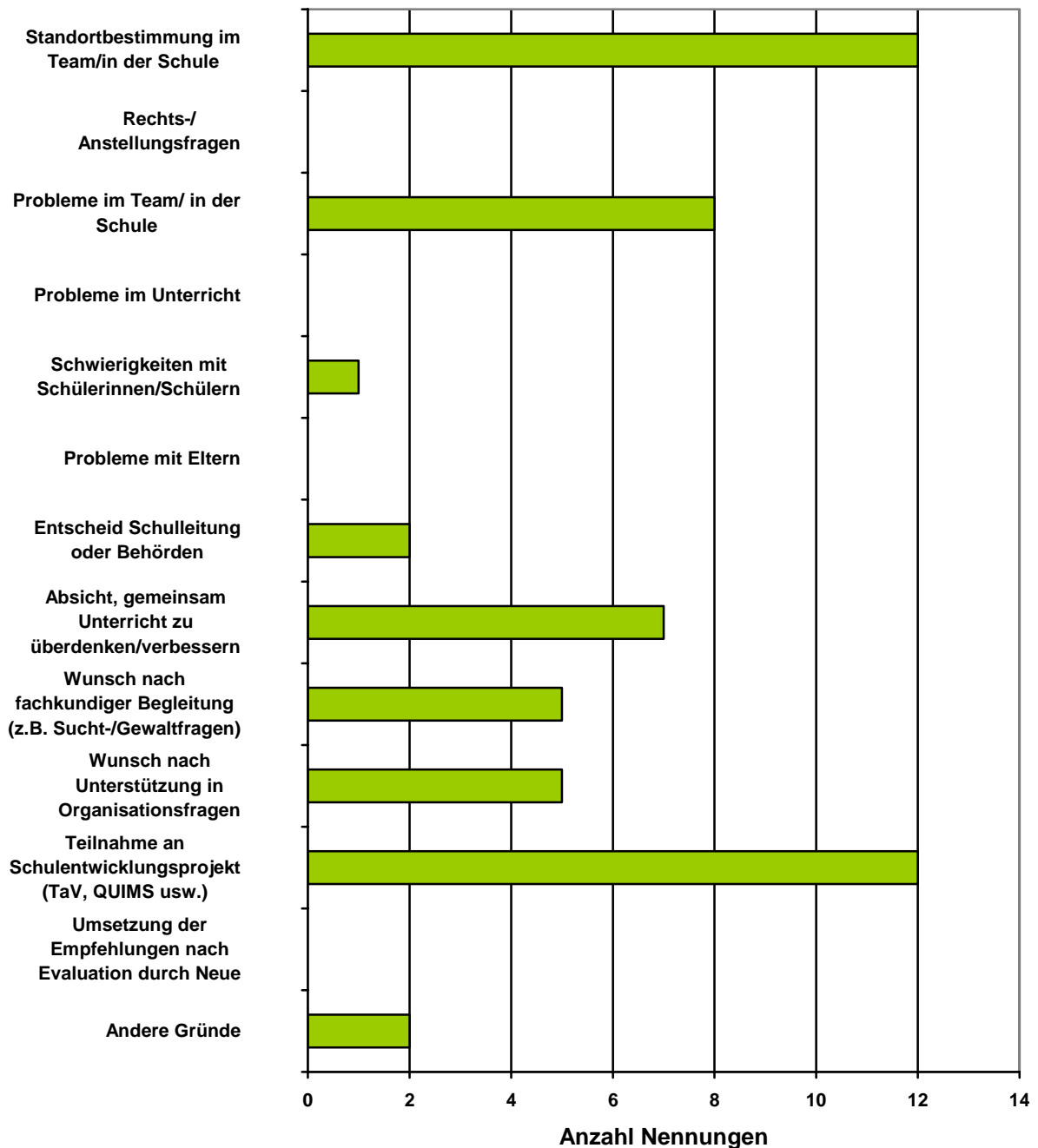
Vergleicht man die *Lehrkräfte*, *Schulleitungen* und *Schulpräsidentinnen und –präsidentinnen* miteinander, so fällt auf, dass sich *Schulpräsidentinnen und –präsidentinnen* häufiger kollektiv beraten lassen als die *Schulleitungen* und die *Lehrpersonen*.

Die Verteilung zwischen Einzel- und Kollektivberatung ergibt bei den *Lehrerinnen und Lehrern* folgendes Bild: Während eine überwiegende Mehrheit im Verhältnis von 39 ‚nein‘ zu 12 ‚ja‘ noch nie Einzelberatung beigezogen hat, ist das Verhältnis bei der Kollektivberatung mit 23 ‚nein‘ zu 27 ‚ja‘ eher ausgewogen. Auch bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* fällt der Unterschied zwischen Einzel- und Kollektivberatung auf. Bei der Kollektivberatung antworten 2 mit ‚nie‘ und 16 mit ‚ja‘. Bei der Einzelberatung lautete das Ergebnis 13 ‚nie‘ und 6 ‚ja‘ (vgl. Abbildung 8).

### Gründe für Kollektivberatung

Die Gründe, weshalb die *Lehrkräfte* kollektive Beratung beanspruchten, sind breit gestreut. Mit Abstand wichtigste Gründe sind ‚Standortbestimmung im Team/in der Schule‘ und ‚Teilnahme an Schulentwicklungsprojekt‘ mit je 12 Nennungen. Als nächstes folgen ‚Probleme im Team/in der Schule‘ (8 Nennungen) und ‚Absicht, gemeinsam Unterricht zu überdenken/verbessern‘ (7 Nennungen). Je 5 Nennungen finden sich bei ‚Wunsch nach fachkundiger Begleitung; z.B. Suchtfragen‘ und ‚Wunsch nach Unterstützung in Organisationsfragen‘. ‚Schwierigkeiten mit Schülerinnen/Schülern‘ wurde lediglich ein einziges Mal angekreuzt. Überhaupt nicht angekreuzt wurden unter anderem ‚Probleme im Unterricht‘ und ‚Probleme mit Eltern‘ (vgl. Abbildung 24).

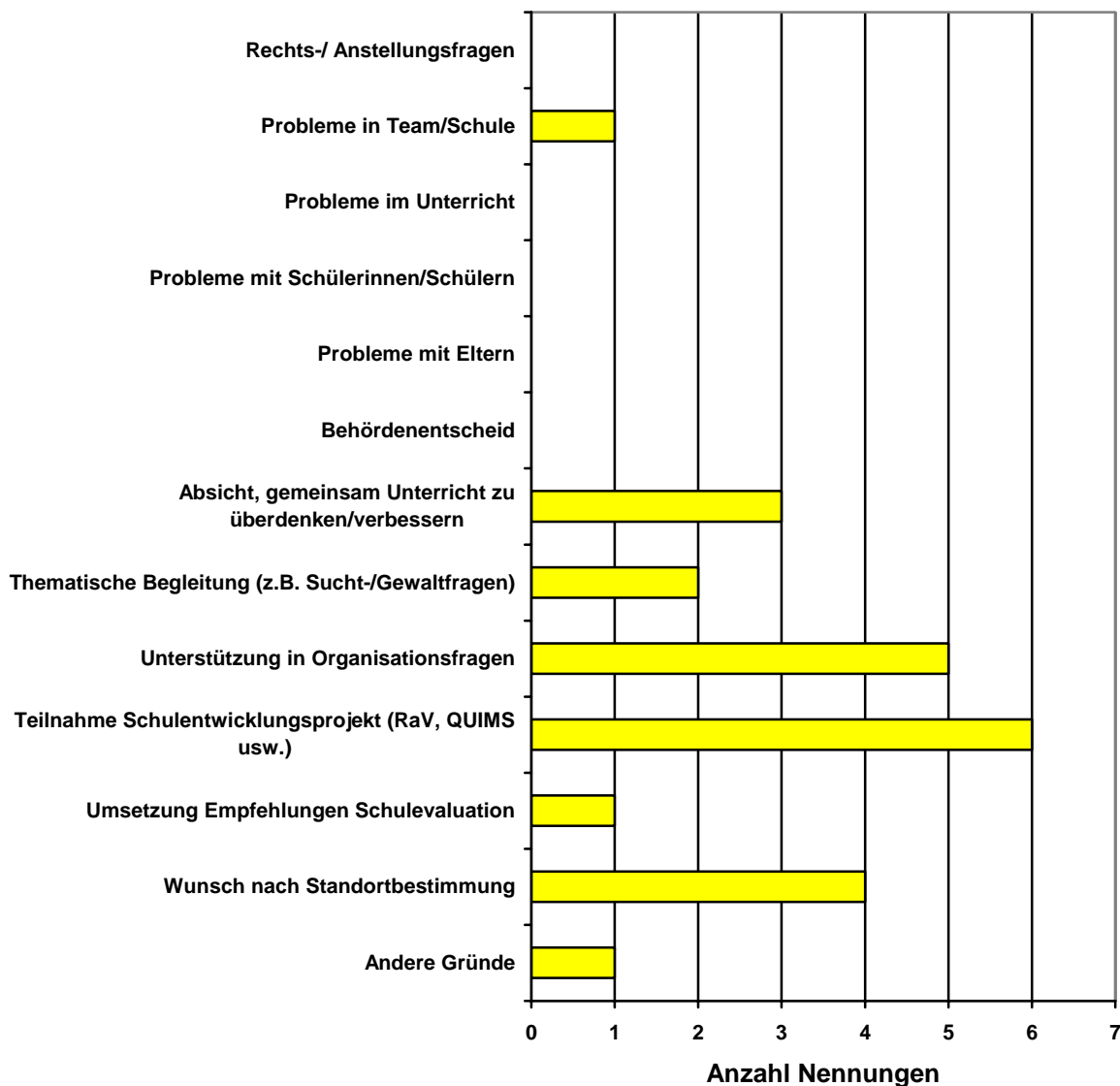
Abbildung 24 Lehrkräfte: Gründe für kollektive Beratung





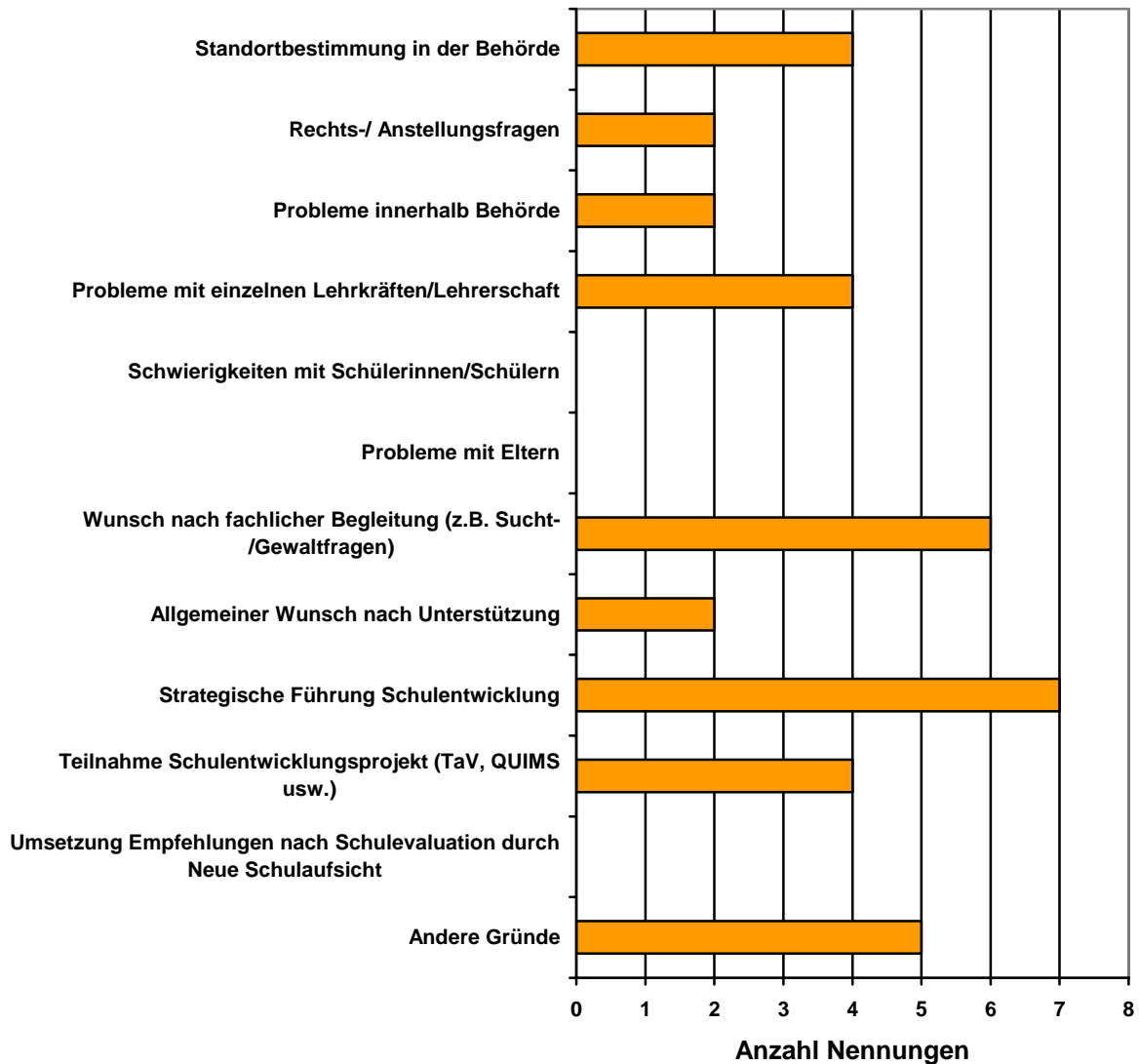
Als Gründe für den Beizug von Beratung nennen die *Schulleitungspersonen* die ‚Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten (6 Nennungen), dann ‚Unterstützung in Organisationsfragen‘ (5 Nennungen) sowie ‚Wunsch nach Standortbestimmung (4 Nennungen). Die ‚Absicht, gemeinsam Unterricht zu überdenken und zu verbessern‘ kommt auf 3 Nennungen. In einem Fall wurde Kollektivberatung in Zusammenhang mit der ‚Umsetzung der Empfehlungen der Schulevaluation‘ beansprucht. Der Beizug von Beratung aufgrund von Krisen oder Problemen mit dem ‚Team‘, den ‚Eltern‘, den ‚Schülerinnen und Schülern‘ sowie im ‚Unterricht‘ kommt auf je 1 Nennung (vgl. Abbildung 25). Beziehungsprobleme im Team, mit den Eltern oder mit bestimmten Schülerinnen und Schülern sind für die Schulleitungen kaum Gründe, kollektive Beratung beizuziehen.

**Abbildung 25 Schulleitung: Gründe für kollektive Beratung**



Aus Sicht der *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* waren ‚Strategische Führung / Schulentwicklung‘ (7 Nennungen) und ‚Wunsch nach fachlicher Begleitung‘ (6 Nennungen) die wichtigsten Gründe, kollektive Beratung beizuziehen. Ebenfalls von Bedeutung sind Gründe wie ‚Standortbestimmung in der Behörde‘, ‚Probleme mit einzelnen Lehrkräften/Lehrerschaft‘ und die ‚Teilnahme an einem Schulentwicklungsprojekt‘ mit je 4 Nennungen. Keine Gründe für eine Beratung waren unter anderem ‚Schwierigkeiten mit Schülerinnen/Schülern‘ oder ‚Probleme mit Eltern‘ (vgl. Abbildung 26).

**Abbildung 26 Schulpräsidien: Gründe für kollektive Beratung**



Vergleicht man die Gründe für den Beizug von Kollektivberatung zwischen den drei Akteurgruppen, so zeigt sich rasch ein klares Bild: Schulpräsidentinnen und –präsidenten suchen Unterstützung vorwiegend in Führungsfragen, bei den Schulleitungen sind auch Entwicklungsfragen wichtig, während sich bei den Lehrkräften Team- und Unterrichtsentwicklung in etwa die Waage halten. Dies kann als Hinweis dafür verstanden werden, dass Unterrichtsentwicklung in aller Regel ein gemeinsames Anliegen und daher mit Teamentwicklung verknüpft ist, oder anders gesagt: Teamentwicklung ist eine Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. Umgekehrt – so wurde in einem Interview betont –, lässt sich Teamentwicklung schwerlich ohne Inhalt bewerkstelligen. Die Teamentwicklung verläuft erfahrungsgemäss dann erfolgreich, wenn sie sich entlang eines Themas bewegt, zum Beispiel der Entwicklung von Unterricht.

Interessante Details werden bei den *Lehrkräften* auch im Vergleich zwischen Einzel- oder Kollektivberatung sichtbar. So sind zum Beispiel ‚Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern‘ der meist genannte Grund für Einzel-Beratung (vgl. Abbildung 9). Grund für den Beizug von Kollektiv-Beratung sind diese Schwierigkeiten mit den Schülerinnen und Schülern nur in einem einzigen Fall (vgl. Abbildung 23). Der Grund ‚Absicht, Unterricht zu überdenken und zu verbessern‘ wurde bei der Einzel-Beratung nicht angekreuzt (vgl. Abbildung 9), bei der kollektiven Beratung hingegen vergleichsweise oft (vgl. Abbildung 23). Unter-

richtsentwicklung scheint von den Lehrkräften als gemeinsame Aufgabe verstanden zu werden, während der Umgang mit schwierigen Kindern Aufgabe der Einzel-Lehrkraft bleibt.

Bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* erscheint der Grund ‚Strategische Führung und Schulentwicklung‘ bei der Einzelberatung nur einmal (vgl. Abbildung 11), bei der Kollektivberatung hingegen 7 mal (vgl. Abbildung 26). Auch bei den *Schulleitungen* ergeben sich Unterschiede: ‚Standortbestimmung‘ wird nicht als Grund für Einzel-Beratung genannt, als Grund für Kollektiv-Beratung aber von immerhin 4 Personen. Auffallend ist die vergleichsweise grosse Anzahl ‚anderer Gründe‘. Genannt werden: „Schulung Mitarbeiterbeurteilung“, „Vorbereitung der Einführung der Schulleitung“, „Neuorganisation“, „Reorganisation von Behörde und Verwaltung“ sowie „Fusion von Schulgemeinden“ (vgl. Abbildung 26).

Die Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung hat ergeben, dass zum einen die Inanspruchnahme von Beratung und Support bei Schulen „ganz allgemein im Trend“ liege. Dabei liegt das Schwergewicht aus Sicht der Anbieter auf der Kollektivebene: Team, ganze Schule oder ganze Behörde. Aus Sicht eines Behördenmitglieds gibt es für das gestiegene Bedürfnis nach Kollektivberatung eine plausible Erklärung: Als Milizeinrichtung mitten unter professionellen Lehrkräften steht die Schulbehörde unter permanentem Legitimationsdruck. Der Beizug von (Kollektiv-)Beratung vermittelt ein Stück weit Sicherheit.

### **Wahl der Beratungsperson(en) für Kollektivberatung**

Die *Lehrerinnen und Lehrer* sagen, dass die Wahl der Beratungsperson gleich häufig durch die ‚Schulleitung‘ als auch durch ‚Mehrheitsbeschluss im Team‘ zustande gekommen ist. In 8 Fällen war eine ‚Steuergruppe‘ involviert und in 5 Fällen die ‚Behörde‘ (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 81).

Nach Aussage der *Schulleitungspersonen* sind es sie selbst, welche die Wahl der Beratung treffen. In einem Fall wurde die Wahl durch einen ‚Beschluss im Team‘ vorgenommen (Vgl. Materialband Teil 3.2, S. 97).

Die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* treffen die Wahl zum Teil selbst (6 Nennungen). Ebenso oft kommen jedoch die ganze Behörde oder die Steuergruppe (7 Nennungen) zum Zuge (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 114).

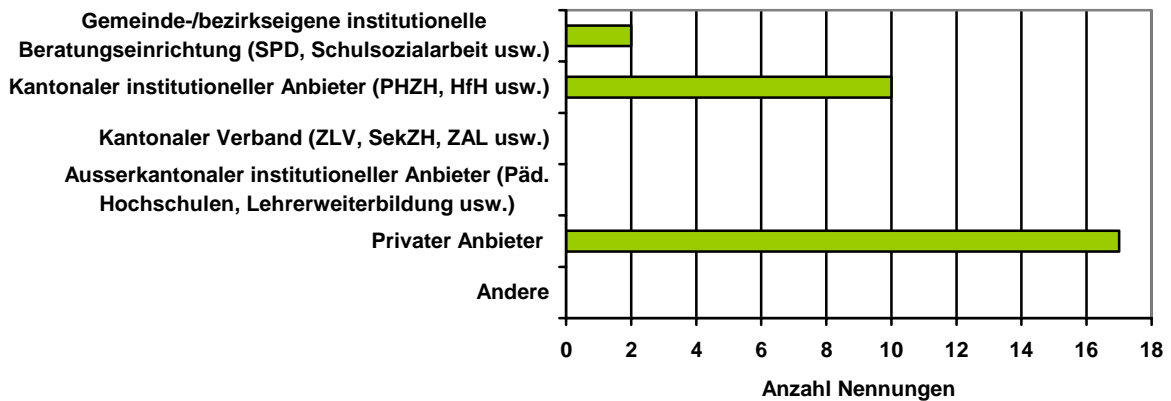
Wie in Schulen die Wahl der Beratungspersonen verläuft, hängt von den schul- und funktionspezifischen Entscheidungsstrukturen ab. Ein Vergleich zwischen den drei Akteurgruppen ergibt wenig Sinn. Auch ein Vergleich zwischen den Vorgehensweisen bei Einzel- respektive Kollektivberatung ist wenig aussagekräftig, da es sich im einen Fall um einen individuellen und im andern Fall um einen sozialen Entscheidungsprozess handelt.

### **Berücksichtigte Anbieter von Kollektivberatung**

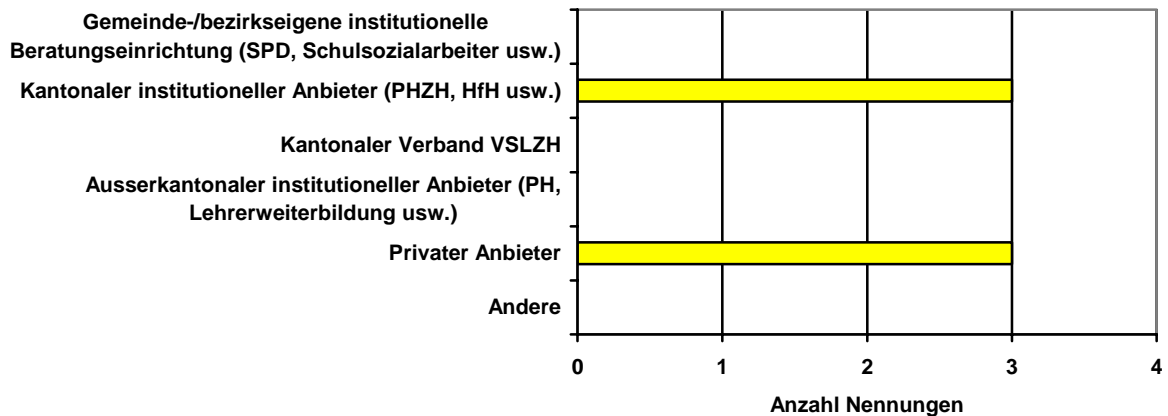
Nach Auskunft der *Lehrkräfte* steht bei der kollektiven Beratung das Verhältnis zwischen privaten und institutionellen Anbietern bei 17 zu 10 (vgl. Abbildung 27).

Die *Schulleitungspersonen* sagen aus, bei der kollektiven Beratung ‚private Anbieter‘ und ‚kantonale institutionelle Anbieter‘ (je 3 Nennungen) berücksichtigt zu haben (vgl. Abbildung 28). Bei den berücksichtigten Anbietern von Einzel-Beratungen waren die privaten Anbieter noch im Verhältnis von 7:5 leicht in der Mehrzahl.

**Abbildung 27 Lehrkräfte: Berücksichtigte Anbieter der Kollektivberatung**

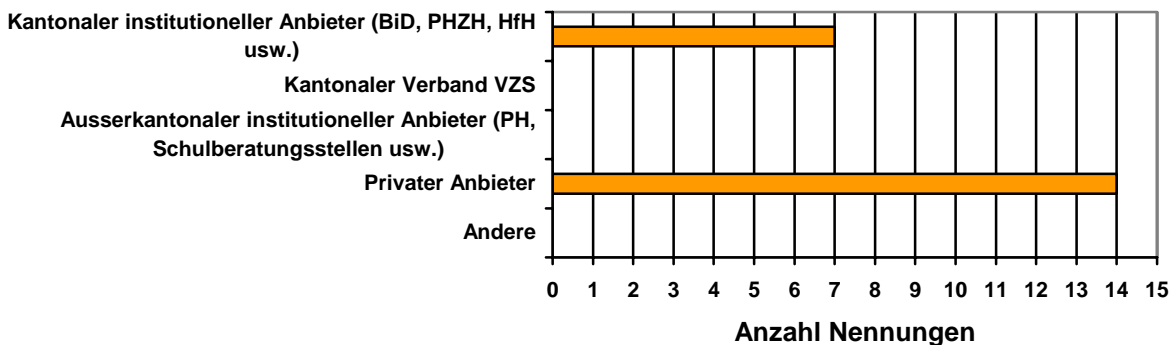


**Abbildung 28 Schulleitung: Berücksichtigte Anbieter der Kollektivberatung**



Bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* gleicht die Verteilung derjenigen bei den Lehrkräften. 14 *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* geben an, private Anbieter berücksichtigt zu haben. Lediglich 7 nennen institutionelle Anbieter (vgl. Abbildung 29).

**Abbildung 29 Schulpräsidenten: Berücksichtigte Anbieter der Kollektivberatung**



*Lehrkräfte* sowie *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* wählen in rund zwei Dritteln der Fälle private Anbieter für kollektive Beratung. Auf Grund der Recherchen im Internet und der

Analyse der gesammelten Dokumente hätte angenommen werden können, dass die Verbände in der Beratung ihrer Mitglieder eine wichtigere Rolle spielen würden. Dies hat sich im Rahmen der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt. Dass Verbände kaum in der *Kollektivberatung* tätig sind, mag einleuchten. Aber auch in der Einzelberatung melden lediglich 2 Lehrkräfte, sie hätten Beratung seitens eines kantonalen Verbandes beansprucht (vgl. Abbildung 12). Ausserkantonale Beraterinnen oder Berater werden weder bei den Einzel- noch bei den Kollektivberatungen angegeben. Dies gilt für alle drei befragten Akteurguppen.

Die Diskussion anlässlich der Validierungsveranstaltung hat gezeigt, dass die Asymmetrie zugunsten der privaten Anbieter aus Sicht der Schulpräsidien durchaus verständlich ist. „Institutionelle Anbieter werden immer irgendwie mit dem Kanton und mit übergeordneten Institutionen wie Bildungsdirektion in Verbindung gebracht. Da ist man von den Gemeinden her einfach kritischer.“ Diese Thematik ist bereits in den Interviews angesprochen worden, wo im Zusammenhang mit der Autonomie der Beratungsnutzer der Frage nachgegangen wurde, inwiefern aus Sicht der Schulen Funktionäre des Volksschulamtes als Beraterinnen oder Berater gelten könnten, wo für Klientinnen und Klienten grundsätzlich immer die freie Beraterwahl gelte.

### **Formen der Kollektivberatung**

Bei den *Lehrkräften* fällt zunächst auf, dass ausser SCHILW sämtliche angegebenen Beratungsformen angekreuzt wurden. Sie nutzen insgesamt die ganze Formenvielfalt. An erster Stelle stehen ‚Teamentwicklung/–beratung‘ und ‚Organisationsentwicklung/–beratung‘ (je 12 Nennungen). ‚Unterrichtsentwicklung‘ folgt mit 7 Nennungen und ‚Kollektiv-Supervision‘ mit 6 Nennungen. Daneben werden von einigen wenigen *Lehrkräften* noch ‚Projektberatung/–begleitung‘, ‚Krisen-/Konfliktberatung‘ und ‚Kollektiv-Coaching‘ genannt (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 82).

Bei den *Schulleitungen* zeigt sich eine deutliche Fokussierung auf zwei Formen kollektiver Beratung: ‚Teamentwicklung/–beratung‘ und ‚Organisations-/Schulentwicklung‘ (je 5 Nennungen). Auch ‚Projektberatung/–begleitung‘ (2 Nennungen) und ‚Kollektiv-Coaching‘ (1 Nennung) kamen zum Zug. In einem einzigen Fall wird ‚Unterrichtsentwicklung/–beratung‘ genannt. Hingegen wurden Formen wie ‚Kollektive Supervision‘, ‚Krisen- und Konfliktberatung‘ sowie ‚Weiterbildung mit Beratungsanteilen‘ nicht gewählt (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 98).

Wiederum die ganze Formenpalette genutzt haben die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten*. Mit Abstand am häufigsten nutzten sie ‚Organisations-/Schulentwicklung‘ und ‚Projektberatung/–begleitung‘ (je 9 Nennungen). Mit je 3 Nennungen folgen ‚Krisen- und Konfliktberatung‘ und ‚Weiterbildung mit expliziten Beratungsanteilen‘ (vgl. Materialband Teil 3.3, S. 115).

Vergleicht man die genutzten kollektiven Beratungsformen, so wird klar, dass sowohl *Lehrerschaft* als auch *Schulleitungen* und *Behörden* ‚Organisationsentwicklung‘ brauchen. Bei den Lehrkräften und den Schulleitungen kommt noch die ‚Teamentwicklung‘ dazu. Diese Form ist von den Schulbehörden nur in 2 Fällen genutzt worden. Anstelle von ‚Teamentwicklung‘ beanspruchten die Schulbehörden ‚Projektberatung und –begleitung‘.

Ein Vergleich zwischen Einzel- und Kollektiv-Beratung ist wenig ergiebig, da sich die Beratungsformen für Einzelpersonen oder für Gruppen per se unterscheiden. ‚Supervision‘ und ‚Coaching‘ sind zum Beispiel Formen, welche vor allem in der Einzelberatung zum Zuge kamen. Weiterbildung mit expliziten Beratungsanteilen wurde von den *Lehrkräften* sowohl in der Einzel- als auch in der Kollektiv-Beratung nicht beansprucht.

### **Dauer der Kollektivberatung**

6 *Lehrkräfte* berichten, ihre Kollektivberatung daure zur Zeit noch an. 5 *Lehrkräfte* haben 1 Sitzung beansprucht, 12 *Lehrpersonen* ‚2 bis 5 Sitzungen‘ und 3 ‚6 bis 10 Sitzungen‘. Von ‚mehr als 6 Sitzungen‘ wird in 4 Fällen berichtet (vgl. Materialband 3.1, S. 82).

Auch bei den *Schulleitungspersonen* dauern die kollektiven Beratungen noch an. 2 *Schulleitungspersonen* melden eine Beratungsdauer von ‚2 bis 5 Sitzungen‘, 1 *Schulleitung* ‚6 bis 10 Sitzungen‘ (vgl. Materialband 3.2, S. 98).

Eine überwiegende Mehrheit der *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* gibt an, dass die kollektiven Beratungen ‚2 bis 5 Sitzungen‘ gedauert haben (9 Nennungen). 4 *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* geben ‚6 bis 10 Sitzungen‘ und deren zwei ‚1 Sitzung‘ an. Noch nicht abgeschlossen sind 2 Beratungen (vgl. Materialband 3.3, S. 115).

Der Vergleich zwischen den drei Akteurgruppen zeigt ein klares Schwergewicht auf Beratungen mit zwischen ‚2 bis 5 Sitzungen‘. Eine lange Beratungsdauer von ‚mehr als 10 Sitzungen‘ melden lediglich ein paar wenige *Lehrkräfte* und zwar sowohl in der Einzel- als auch in der Kollektiv-Beratung.

Inwiefern dieser Trend hin zur kurzen kollektiven Beratung zusammenhängt mit der Beobachtung einiger Anbieter, dass nämlich geleitete Schulen mit hinreichender Beratungserfahrung dazu übergingen, sich nicht mehr für die Dauer ganzer Prozesse beraten und begleiten zu lassen, sei dahin gestellt. Insgesamt könnte ein solcher Zusammenhang als Hinweis auf die zunehmende Professionalisierung der Schulen interpretiert werden; dies ganz im Sinne der Konzepte der Beratungsanbieter, welche immer vom Grundsatz der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ausgehen (vgl. Kapitel 3.1.11).

### **Beurteilung der Kollektivberatung (allgemein)**

Die Frage, ob die Beratungen die Erwartungen erfüllt hätten oder nicht, beantworten die *Lehrerinnen und Lehrer* eher ambivalent. Während 2 *Lehrpersonen* sagen, ihre Erwartungen seien ‚übertroffen‘ worden, gibt die Mehrheit an, sie seien ‚erreicht‘ (13 Nennungen). ‚Teilweise erreicht‘ wurden die Erwartungen in 9 Fällen und 3 *Lehrerinnen oder Lehrer* sagen, ihre Erwartungen seien ‚nicht erfüllt‘. Weiterempfohlen würde die kollektive Beratung von 13 *Lehrkräften*, während 4 ‚eher nein‘ sagen und weitere 10 ‚je nach Situation‘ (vgl. Materialband Teil 3.1, S. 83, 84).

Die *Schulleitungspersonen* sagen wie schon bei den Einzelberatungen nun auch bei den kollektiven Beratungen, dass die Erwartungen ‚übertroffen‘ (1 Nennung) oder ‚erreicht‘ worden seien (4 Nennungen). Lediglich in einem Fall wurden die Erwartungen nur ‚teilweise erreicht‘. So würden denn die *Schulleitungspersonen* die Beratungen auch mehrheitlich weiterempfehlen (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 99, 100).

Auch bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* wurden die Erwartungen in 1 Fall ‚übertroffen‘. Die grosse Mehrheit (12 Nennungen) ist mit ihrer kollektiven Beratung zufrieden, die Erwartungen wurden ‚erreicht‘. 4 *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* sagen, dass die Erwartungen lediglich ‚teilweise erreicht‘ wurden. So überrascht auch hier nicht, dass *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* die Kollektivberatung mit 9 ‚ja‘ und 5 ‚eher ja‘ mehrheitlich weiterempfehlen (vgl. Materialband Teil 3.2, S. 116, 117).

*Lehrkräfte, Schulleitungen und Präsidentinnen und Präsidenten* sind mit ihrer Kollektivberatung zufrieden. Auch die Frage, ob sie die entsprechenden Beraterinnen oder Berater weiterempfehlen würden, beantworten sie mehrheitlich mit ja. Am kritischsten urteilen die *Lehrkräfte*. Sie schränken auch die Weiterempfehlung ein und nicht wenige weisen darauf hin, dass eine generelle Empfehlung nicht möglich sei, sondern je nach Situation geklärt werden müsse, welches die richtige Beratung sei.

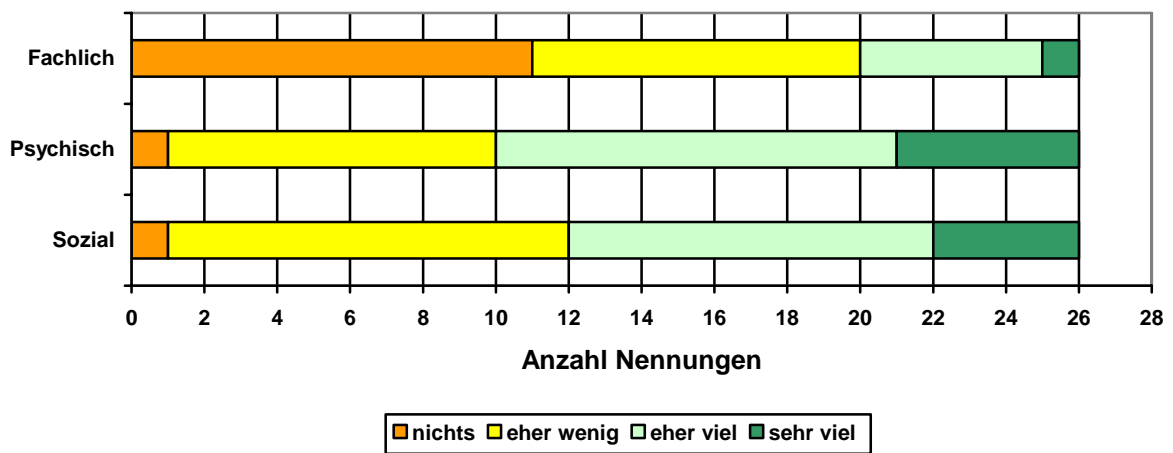
Ein Vergleich der Aussagen zur Einzel- resp. Kollektiv-Beratung ergibt im Grossen und Ganzen Übereinstimmung der Beurteilung.

### Beurteilung des Nutzens der Kollektivberatung

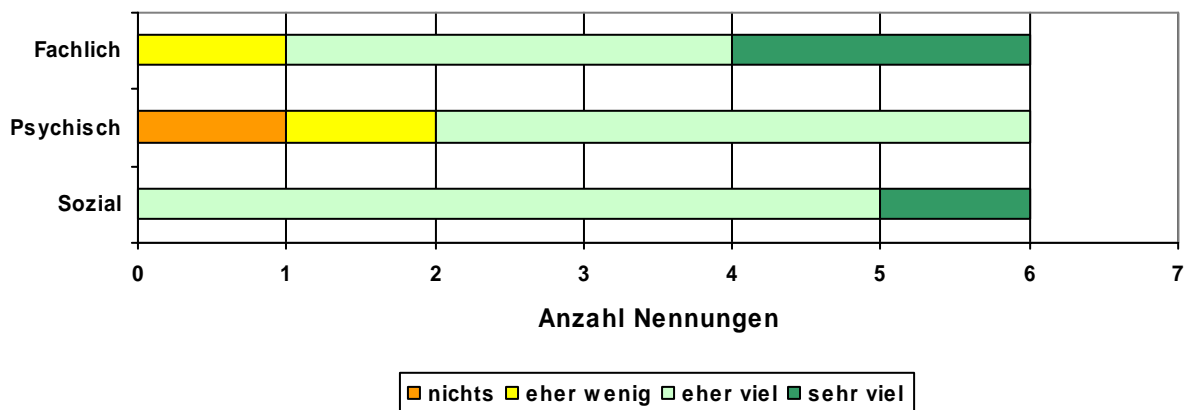
Die genaue Fragestellung im Fragebogen lautete: ‚Wieviel hat Ihnen die Beratung in Bezug auf die folgenden Aspekte gebracht?‘ Die Items waren wo nötig funktionspezifisch angepasst und lauteten: ‚In fachlicher Hinsicht (Unterricht [resp. Schulleitung, resp. Schulführung])‘, ‚In psychischer Hinsicht (persönliches Befinden, Motivation und Ermutigung)‘ und ‚In sozialer Hinsicht (Beziehungen)‘.

Die *Lehrkräfte* sehen den Nutzen der beanspruchten kollektiven Beratung in erster Linie in ‚psychischen‘ und in ‚sozialen‘ Aspekten. Den Nutzen in ‚fachlichen‘ Aspekten schätzen sie weit geringer ein (vgl. Abbildung 30).

**Abbildung 30 Lehrkräfte: Nutzen der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



**Abbildung 31 Schulleitung: Nutzen der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**

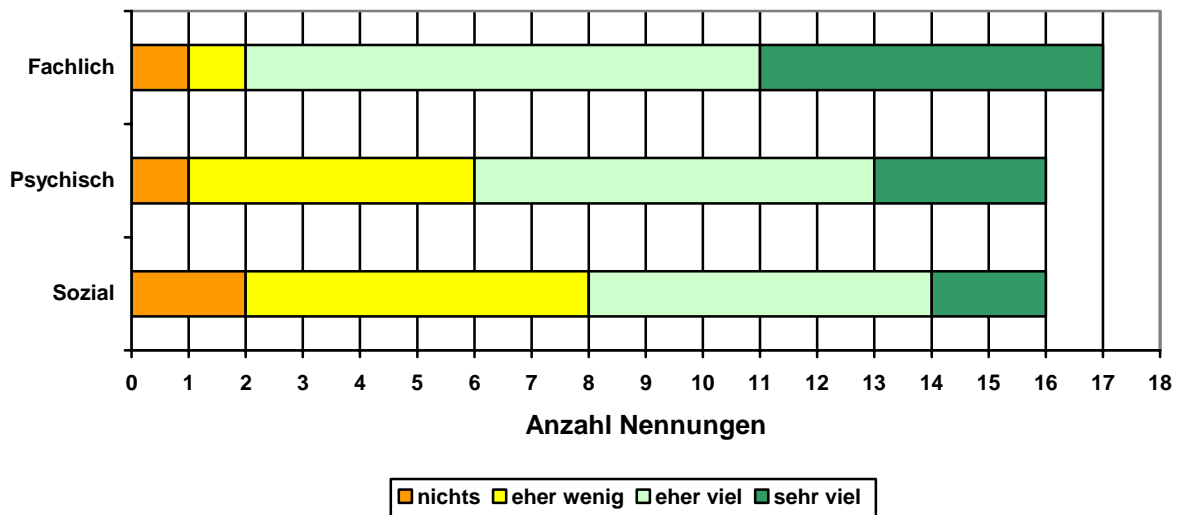


Aus Sicht der *Schulleitungspersonen* fällt der Nutzen wie schon bei den Einzelberatungen nun auch bei den kollektiven Beratungen in erster Linie in ‚fachlichen‘ und in ‚sozialen‘ As-

pekten an. Weit geringer wird der Nutzen in ‚psychischen‘ Aspekten (Befinden, Motivation, Ermutigung) eingeschätzt (vgl. Abbildung 31).

Auch bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* steht der Nutzen in ‚fachlichen‘ Aspekten mit Abstand an erster Stelle. Weit geringer wird der Nutzen in ‚psychischen‘ und nochmals geringer in ‚sozialen‘ Aspekten beurteilt (vgl. Abbildung 32).

**Abbildung 32 Schulpräsidien: Nutzen der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



Insgesamt wird der Nutzen der Kollektivberatung von den *Schulleitungen* am positivsten beurteilt. *Schulpräsidien* und *Lehrkräfte* urteilen zurückhaltender. Vor allem in Bezug auf die ‚fachlichen‘ Aspekte des Nutzens der Kollektivberatung sind die Lehrkräfte skeptisch. Auch der ‚soziale‘ Aspekt des Nutzens wird von den Schulleitungen und den Schulpräsidien höher gewertet als von der Lehrerschaft.

Die *Lehrkräfte* beurteilen den Nutzen der Einzelberatung in allen drei Aspekten als höher als denjenigen der Kollektivberatung. Vor allem ‚fachlich‘ scheint die kollektive Beratung wenig gebracht zu haben. Die *Schulleitungen* bewerten den Nutzen der Einzelberatung in allen drei Aspekten leicht höher als denjenigen der Kollektivberatung. Die Ergebnisse bei den *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* sind vorsichtig zu interpretieren, da lediglich 5 Einzelberatungen 17 Kollektivberatungen gegenüber stehen. Der ‚soziale‘ Nutzen wird indes in beiden Fällen am geringsten eingeschätzt.

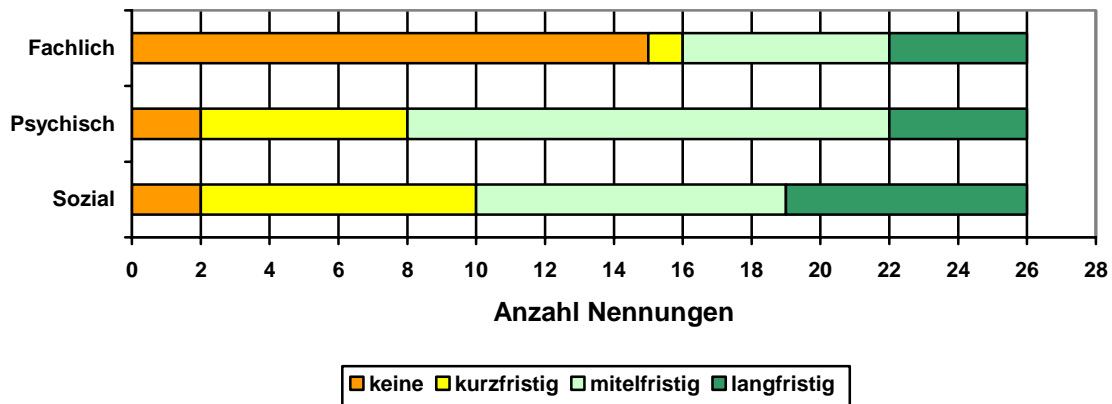
### Beurteilung der Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung

Die genaue Fragestellung im Fragebogen lautete hier: ‚Als wie nachhaltig hat sich der Nutzen der Beratung erwiesen?‘ Die Items waren dann wiederum funktionspezifisch angepasst und lauteten: ‚In fachlicher Hinsicht (Unterricht [resp. Schulleitung, resp. Schulführung])‘, ‚In psychischer Hinsicht (kollektives Befinden, Motivation und Ermutigung)‘ und ‚In sozialer Hinsicht (Beziehungen)‘.

Ähnlich wie bereits bei der Frage nach dem Nutzen urteilen die *Lehrkräfte* auch bei der Nachhaltigkeit. In ‚psychischen‘ und ‚sozialen‘ Aspekten wird die Nachhaltigkeit etwa doppelt so hoch eingeschätzt wie in ‚fachlichen‘ (vgl. Abbildung 33).

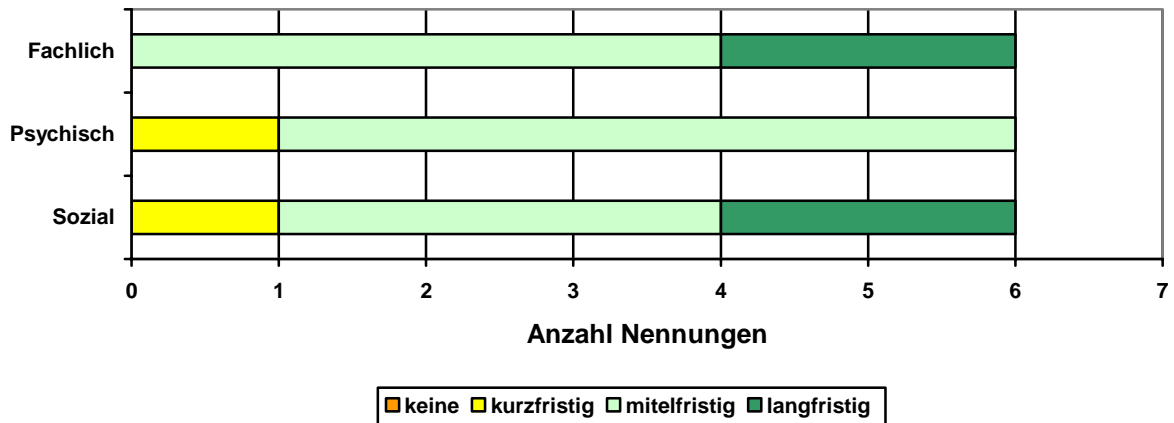


**Abbildung 33 Lehrkräfte: Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



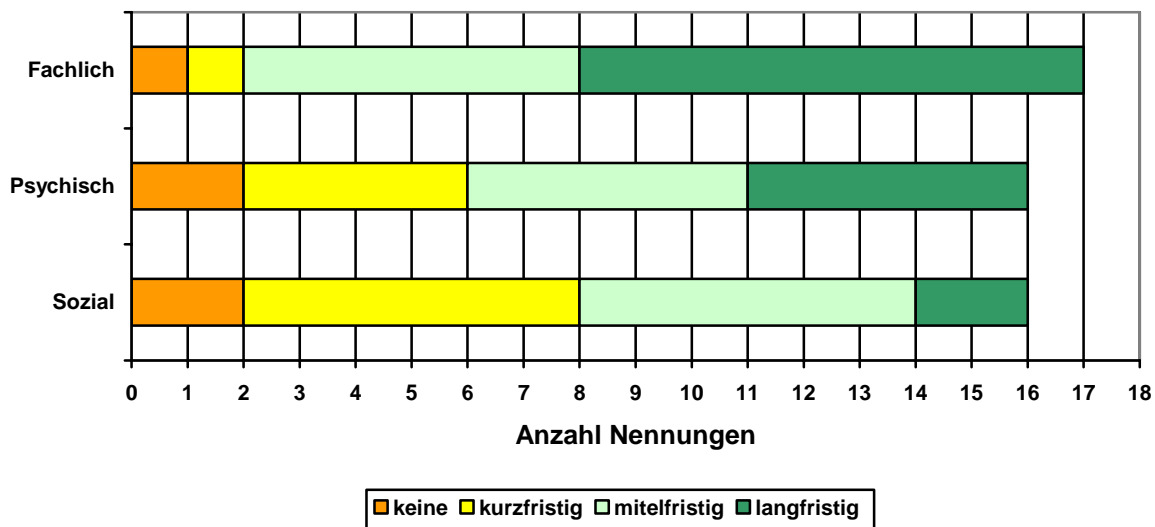
In Bezug auf die Nachhaltigkeit der Kollektivberatung stufen die *Schulleitungspersonen* die ‚fachliche‘ und die ‚soziale‘ Nachhaltigkeit am höchsten ein. Die ‚psychische‘ Nachhaltigkeit fällt geringer aus (vgl. Abbildung 34).

**Abbildung 34 Schulleitung: Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



Auch die *Schulpräsidentinnen und -präsidenten* schätzen die Nachhaltigkeit des Nutzens der kollektiven Beratung in ‚fachlichen‘ Aspekten am höchsten ein, gefolgt von ‚psychischen‘ und von ‚sozialen‘ Aspekten (vgl. Abbildung 35).

**Abbildung 35 Schulpräsidenten: Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung hinsichtlich verschiedener Aspekte**



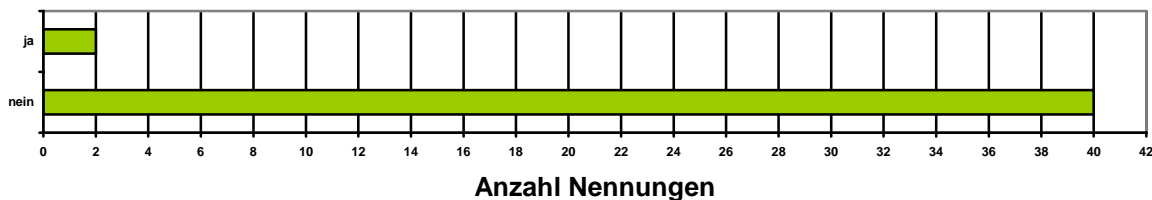
Insgesamt wird die Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung von den *Schulleitungen* am positivsten beurteilt. Dann folgen die *Schulpräsidenten* und schlussendlich die *Lehrkräfte*. Diese urteilen am kritischsten. Die ‚fachlichen‘ und die ‚psychischen‘ Aspekte der Nachhaltigkeit des Nutzens von Kollektivberatung werden von den Schulpräsidenten und von den Schulleitungen als längerfristig nachhaltiger eingeschätzt als von Lehrkräften. Die Lehrkräfte sehen darin eine vergleichsweise geringe Nachhaltigkeit. Die ‚sozialen‘ Aspekte der Nachhaltigkeit der Kollektivberatung werden von den Schulleitungen höher gewertet als von den beiden andern Gruppen.

Die *Lehrkräfte* beurteilen die Nachhaltigkeit des Nutzens der Kollektivberatung eindeutig höher als diejenigen der Einzelberatung. Dies gilt für alle drei Aspekte. Dasselbe gilt für die *Schulpräsidentinnen und –präsidenten*. Auch sie schätzen in allen drei Aspekten die Nachhaltigkeit der Kollektivberatung höher. Anders die *Schulleitungen*: Sie bewerten die Nachhaltigkeit der Einzelberatung in den ‚fachlichen‘ und ‚psychischen‘ Aspekten höher als diejenige der Kollektivberatung. Nur in den ‚sozialen‘ Aspekten beurteilen sie die Nachhaltigkeit der Kollektivberatung höher.

### 3.3.4 Beratung in schulexternen Settings

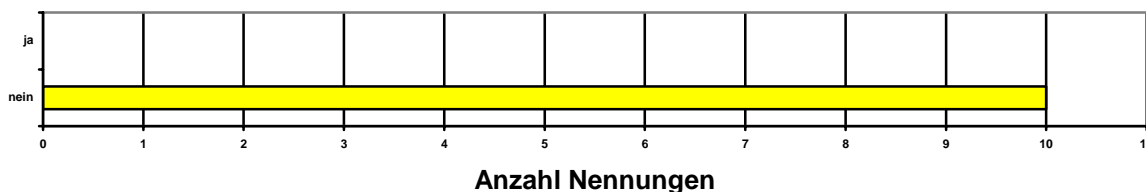
Die Frage, ob die *Lehrkräfte* schon einmal ausserhalb ihrer eigenen Schule schulexterne Einzel- oder Kollektivberatung – zum Beispiel in Form von Supervisionsgruppen zusammen mit Kolleginnen oder Kollegen aus andern Schulen – beigezogen hätten, beantworteten 40 Personen mit ‚nein‘. Nur 1 Person sagt ‚ja‘ (vgl. Abbildung 36).

**Abbildung 36 Lehrkräfte: Beratung in schulexternem Setting (z.B. begleitete Supervision zu Thema "Führungsfragen")**



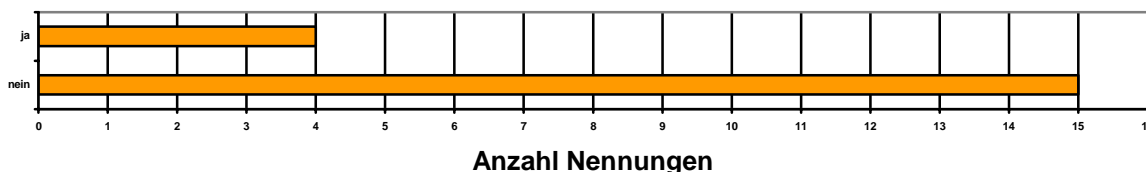
Sämtliche *Schulleitungspersonen* verneinen diese Frage (vgl. Abbildung 37).

**Abbildung 37 Schulleitung: Beratung in schulexternem Setting (z.B. begleitete Supervision zu Thema "Führungsfragen")**



Von den 19 antwortenden *Schulpräsidentinnen und –präsidenten* geben 4 an, schon Beratung in schulexternen Settings, z.B. begleitete Supervision in einer Gruppe von *Schulpräsidentinnen oder –präsidenten* zum Thema Führungsfragen, beansprucht zu haben. 15 antworten mit ‚nein‘ (vgl. Abbildung 38).

**Abbildung 38 Schulpräsidien: Beratung in schulexternem Setting (z.B. begleitete Supervision zu Thema "Führungsfragen")**



Anlässlich der Validierungsveranstaltung wurde in diesem Zusammenhang seitens eines *Schulpräsidenten* erwähnt, dass er regional vernetzt sei und sich dementsprechend regelmässig zum Erfahrungsaustausch mit Behördenkolleginnen und –kollegen anderer Schulgemeinden treffe. Dies scheint weder für Schulleitungen noch für Lehrkräfte zuzutreffen.

### 3.3.5 Ausgewählte Zusammenhänge

Die folgenden Ausführungen bedürfen zwecks richtiger Einschätzung einer Vorbemerkung: Zunächst handelt es sich um eine kleine Stichprobe (je 3 Lehrkräfte aus 24 Schulen). Mit der Aufteilung der zu befragenden Schulen in 12 geleitete und 12 nicht geleitete Schulen reduzierte sich die Fallzahl weiter. Auch wenn der Rücklauf bei den Lehrkräften mit 72% sehr hoch ist, muss doch mit der Auswertung von Zusammenhängen vorsichtig umgegangen werden. Auf die Berechnung von Korrelationen wird deshalb verzichtet. Die folgenden tabellarischen Darstellungen basieren auf Randauszählungen und zeigen die entsprechenden Häufigkeitsverteilungen. Auch so sind einige Auffälligkeiten auszumachen. Dies insbesondere bei der Unterscheidung zwischen Lehrkräften mit oder ohne Schulleitungen und bei der Differenzierung der Lehrkräfte nach Dienstaltersgruppen.

#### Unterschiede zwischen Lehrkräften mit oder ohne Schulleitung

Es lässt sich vermuten, dass sich das Beratungsverhalten von Lehrkräften in geleiteten von demjenigen in nicht geleiteten Schulen unterscheidet. In diesem Zusammenhang zeigen sich in der Tat einige Auffälligkeiten. Zum Zweiten sind Aspekte der beruflichen Zufriedenheit in geleiteten und in nicht geleiteten Schulen ausgewertet. Auch hier zeigen sich interessante Ergebnisse. Zwar stehen sie nicht in direktem Zusammenhang mit dem Thema Beratung. Sie vermitteln indessen einen Einblick in die Stimmung unter der Lehrerschaft. Diese kann dann ihrerseits mit der Entwicklung der Beratungsbedürfnisse zu tun haben.

#### Erfahrungen mit Einzel- und Kollektivberatung

Tabelle 6 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Zufriedenheit mit Einzel-Beratung

Würden Sie die von Ihnen beanspruchte Einzel-Beratung andern Lehrpersonen weiter empfehlen? (Frage 2.10)				
	Ja	Eher ja	Eher nein	Kommt auf die Situation an
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (=5)*	5	0	0	0
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=7)*	2	2	1	4

\* Teilweise Mehrfachnennungen

Lehrkräfte aus geleiteten Schulen empfehlen ihre Einzelberatung vorbehaltlos weiter, während solche aus nicht geleiteten Schulen zurückhaltender urteilen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass – wie dies vor allem in den Interviews zum Ausdruck gebracht wurde – Lehrkräfte in geleiteten Schulen insgesamt über mehr Beratungserfahrung und damit über ein ausgeprägteres Qualitätsverständnis und über mehr Sicherheit in der Wahl der Beratungspersonen verfügen.

Tabelle 7 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Vorgehen bei der Wahl der Beratungsperson

Wie haben Sie die Wahl getroffen, von wem Sie sich (kollektiv) beraten lassen wollen? Die Wahl der Beratungsperson(en) erfolgte durch ... (Frage 3.3)				
	Schulleitung	Behörde	Steuergruppe	Mehrheitsbeschluss im Team
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=15)*	8	3	4	6
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=12)*	1	2	4	4

\* Teilweise Mehrfachnennungen

Auch in geleiteten Schulen entscheidet die Schulleitung nicht einsam. Vielmehr sind die Entscheidungsverfahren so angelegt, dass die Lehrkräfte in den Entscheid mit einbezogen sind. Die Schulleitung trägt die Verantwortung. Steuergruppen – als Hinweis auf Ansätze einer Binnenstruktur und/oder Rollendifferenzierung – gibt es auch in nicht geleiteten Schulen.

Tabelle 8 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Wahl des Beratungsanbieters

<b>Wo haben Sie sich (kollektiv) beraten lassen? (Frage 3.4)</b>			
	Gemeinde- oder be- zirkseigene Institution	Kantonale Institution	Privater Anbieter
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=14)*	0	6	11
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=11)*	2	4	6

\* Teilweise Mehrfachnennungen

Lehrkräfte aus geleiteten Schulen berücksichtigen eher private Anbieter, während Lehrkräfte aus nicht geleiteten Schulen je zur Hälfte institutionelle und private Anbieter beiziehen.

Tabelle 9 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Form der Beratung

<b>In welcher Form erfolgt(e) die kollektive Beratung? (Zusammenfassung) (Frage 3.5)</b>					
	Team- entwicklung und -beratung	Unterrichts- entwicklung und -beratung	Organisa- tionsentwick- lung und -beratung	Kollektive Supervision	Andere
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=15)*	8	3	8	4	3
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=12)*	4	4	4	2	4

\* Teilweise Mehrfachnennungen

Lehrkräfte aus geleiteten Schulen haben sich vor allem in Team- und Organisationsfragen beraten lassen. Vermutlich haben sie während einer gewissen Entwicklungszeit ihre Kräfte in den organisationalen Aufbau gesteckt. Die gemeinsame Unterrichtsentwicklung steht deutlich zurück, während Lehrkräfte aus nicht geleiteten Schulen neben Team- und Organisationsberatung auch kollektive Beratung in Unterrichtsfragen beansprucht haben.

### **Berufszufriedenheit (geleitete vs nicht geleitete Schulen)**

Tabelle 10 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Zufriedenheit generell

<b>Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer aktuellen beruflichen Situation als Lehrperson an der Volksschule des Kantons Zürich? (Zusammenfassung) (Frage 4.4)</b>			
	Unzufrieden	Es geht so	Zufrieden
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=28)	3	3	22
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=23)	5	6	12

Die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation als Lehrperson in der Zürcher Volksschule ist in geleiteten Schulen höher als in nicht geleiteten.

Tabelle 11 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Zufriedenheit mit der pädagogischen Freiheit

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs? Ausmass der pädagogischen Freiheit? (Frage 4.3.g)</b>			
	Es geht so	Eher zufrieden	Sehr zufrieden
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=28)	0	7	21
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=23)	2	8	13

Die hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte in geleiteten Schulen erstreckt sich auch auf den Aspekt der ‚pädagogischen Freiheit‘. Zwar beurteilen dies grundsätzlich auch Lehrerinnen und Lehrer aus nicht geleiteten Schulen so. Allerdings fällt hier die Gewichtung nicht so eindeutig

aus: In nicht geleiteten Schulen sagen nahezu gleich viele Lehrkräfte, sie seien ‚eher zufrieden‘ oder ‚es geht so‘ als dass sie sagen, sie seien ‚sehr zufrieden‘.

Tabelle 12 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Zufriedenheit mit der geistigen Herausforderung

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs?</b>			
Grad der geistigen Herausforderung (Frage 4.3.k)			
	Es geht so	Eher zufrieden	Sehr zufrieden
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=28)	3	7	18
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=23)	2	14	7

Noch deutlicher zeigt sich der Zufriedenheits-Unterschied zwischen geleiteten und nicht geleiteten Schulen beim ‚Grad der geistigen Herausforderung‘. Es kann angenommen werden, dass die – durch externe Beratung unterstützten – Schulentwicklungsprozesse an dieser Wertung ihren Anteil haben.

Tabelle 13 Lehrpersonen mit oder ohne Schulleitung: Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Eltern

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs?</b>			
Beziehung zu Eltern? (Frage 4.3.h)			
	Es geht so	Eher zufrieden	Sehr zufrieden
Lehrkräfte <i>mit</i> Schulleitung (n=28)	1	13	14
Lehrkräfte <i>ohne</i> Schulleitung (n=23)	4	11	8

Auch die Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Eltern ist geleiteten Schulen etwas höher als in nicht geleiteten.

Stellt man sich abschliessend die Frage, welche Beratung Lehrpersonen und Schulen künftig anzubieten sei, so ergeben sich nun einige Anhaltspunkte:

- Vor allem geleitete Schulen verfügen über ein hohes Qualitätsverständnis in Bezug auf Beratung.
- Entscheidungen werden partizipativ gefällt.
- Geleitete Schulen benötigen während der Aufbauphase vor allem Team- und Organisationsentwicklung. Unterrichtsentwicklung folgt später.
- Die grosse Zufriedenheit vor allem auch in geleiteten Schulen kann eine gute Grundlage für eine offensive schrittweise Weiterentwicklung sein.
- Die Beratung in den nicht geleiteten Schulen hat unter anderem auf die Bewahrung der pädagogischen Freiheit zu achten. Sie ist ein bedeutsamer Motivationsfaktor in geleiteten Schulen.

### **Unterschiede zwischen Lehrkräften nach Dienstalter**

Hypothetisch lässt sich annehmen, dass sich das Beratungsverhalten von Lehrkräften nach unterschiedlichen Dienstaltern unterscheidet. Auch seitens verschiedener Beratungsanbieter wird im Interview ausgesagt, dass zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften ein Gefälle bestehe, indem jüngere Lehrerinnen und Lehrer im Verlaufe ihrer Ausbildung den Umgang mit Supervision erlernt haben und so in der Folge – im Gegensatz zu älteren Lehrkräften – mit grosser Selbstverständlichkeit auch externe Einzelberatung beziehen. In diesem Zusammenhang zeigen sich einige eher überraschende Auffälligkeiten.

## Erfahrungen mit Einzel- und Kollektivberatung

Tabelle 14 Lehrpersonen nach Dienstalter: Häufigkeit von Einzel-Beratung

<b>Haben Sie während der letzten fünf Jahre in irgendeiner Form Einzel-Beratung in Anspruch genommen? Falls ja, wie oft?</b>					
Mehrere Beratungssitzungen in Folge mit demselben Berater oder derselben Beraterin gelten hier als <i>eine</i> Beratung. (Frage 2.1)					
	keine	Eine Beratung	Zwei Beratungen	Vier Beratungen	Sechs Beratungen
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=9)	8	1	0	0	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=24)	21	3	0	0	0
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=18)	10	4	1	2	1
Gesamt	39	12			

Zunächst kann festgehalten werden, dass insgesamt 12 von 51 Lehrkräften während der letzten 5 Jahre Einzelberatung in Anspruch genommen haben. Mit zunehmendem Dienstalter verschiebt sich allerdings das Verhältnis merklich: Ist es bei den Lehrkräften bis 6 Dienstjahren 1 von 9 Personen, sind es bei denjenigen mit 7 bis 20 Dienstjahren 3 von 24 und bei den Lehrkräften mit über 20 Dienstjahren 8 von 18. Die älteste Gruppe Lehrerinnen und Lehrer hat eindeutig – während der letzten fünf Jahre – am meisten Beratung beigezogen. Zusätzlich zeigt sich bei der ältesten Gruppe ein Trend hin zu mehrmaliger Beratung.

Tabelle 15 Lehrpersonen nach Dienstalter: Form der Einzel-Beratung

<b>In welcher Form erfolgt(e) die Einzel-Beratung? (Frage 2.5)</b>					
	Psychologische Beratung	Fachliche Beratung	Einzel-Supervision	Einzel-Coaching	Krisen-/Konfliktberatung
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=1)	0	0	0	0	1
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=3)*	2	0	2	1	0
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=8)*	5	2	1	2	1
Gesamt	7	2	3	3	2

\* Teilweise Mehrfachnennungen

Die ‚Psychologische Beratung‘ ist für Lehrkräfte mit über 20 Dienstjahren die während der unmittelbar zurückliegenden fünf Jahre am meisten beanspruchte Form von Einzelberatung. Inwiefern ein Zusammenhang mit einem allfälligen altersbedingten Anstieg beruflicher Ermüdungserscheinungen besteht, bleibt offen. Gleichzeitig ziehen die dienstälteren Lehrkräfte auch mehr fachliche Beratung bei als jüngere. Von den Lehrerinnen und Lehrern mit bis zu 6 Jahren wurde lediglich in einem einzigen Fall Krisen- oder Konfliktberatung beansprucht.

In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, warum die dienstjüngste Lehrerguppe vergleichsweise wenig Einzelberatung beziehen. Nehmen Junglehrerinnen und –lehrer ihre Probleme anders wahr? Verfügen sie über höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen? Oder sind sie noch in die Unterstützungsangebote der Berufseinführung eingebunden und benötigen daher wenig Beratung? Im Rahmen der vorliegenden Auslegung ist eine schlüssige Antwort nicht möglich.

Tabelle 16 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit der Kollektiv-Beratung generell

<b>Wie beurteilen Sie die Kollektiv-Beratung?</b>				
Die Beratung hat die in sie gesetzten Erwartungen ... (Frage 3.7)				
	... übertroffen	... erreicht	... teilweise erreicht	... nicht erreicht
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=5)	1	3	1	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=12)	0	5	6	1
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=10)	1	5	2	2
Gesamt	2	13	9	3

Das Urteil bezüglich der beanspruchten Kollektiv-Beratung fällt mehrheitlich positiv aus. Die Lehrkräfte mit 7 bis 20 Dienstjahren urteilen am kritischsten. Die Lehrkräfte mit über 20 Dienstjahren beurteilen die Beratung insgesamt auch positiv, jedoch fällt die Streuung der Urteile breiter aus als bei den jüngeren Lehrkräften.

Tabelle 17 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit der Kollektiv-Beratung in fachlicher Hinsicht

<b>Wie viel hat Ihnen die Kollektiv-Beratung in Bezug auf die folgenden Aspekte gebracht?</b>				
In fachlicher Hinsicht (Unterricht) (Frage 3.8.1)				
	nichts	eher wenig	eher viel	sehr viel
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=5)	3	2	0	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=12)	5	3	3	1
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=9)	3	4	2	0
Gesamt	11	9	5	1

Sämtliche Altersgruppen beurteilen den *fachlichen* Nutzen (Unterricht) der Kollektivberatung als gering. Die hohen Werte bei ‚nichts‘ und ‚eher wenig‘ erstaunen allerdings kaum, denn die Kollektiv-Beratung diene vor allem dem strukturell-organisatorischen Aufbau der Schule. Besonders kritisch urteilen die Lehrkräfte mit bis zu 6 Dienstjahren. Einen fachlichen Nutzen aus den kollektiven Beratungen ziehen Lehrpersonen, welche sich noch in oder kurz nach ihrer beruflichen Sozialisationsphase befinden, praktisch nicht.

Tabelle 18 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit der Kollektiv-Beratung in psychischer Hinsicht

<b>Wie viel hat Ihnen die Kollektiv-Beratung in Bezug auf die folgenden Aspekte gebracht?</b>				
In psychischer Hinsicht (persönliches Befinden, Motivation und Ermutigung) (Frage 3.8.2)				
	nichts	eher wenig	eher viel	sehr viel
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=5)	0	1	4	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=12)	1	4	5	2
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=9)	0	4	2	3
Gesamt	1	9	11	5
Zusammenzug	10		16	

Das Urteil bezüglich des *psychischen* Nutzens der beanspruchten Kollektiv-Beratung fällt insgesamt positiv aus. Verhältnismässig am deutlichsten ist der psychische Nutzen (Persönliches Befinden, Motivation, Ermutigung) bei den Lehrkräften mit bis zu 6 Dienstjahren,



Tabelle 19 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit der Kollektiv-Beratung in sozialer Hinsicht

<b>Wie viel hat Ihnen die Kollektiv-Beratung in Bezug auf die folgenden Aspekte gebracht?</b> In sozialer Hinsicht (Beziehungen) (Frage 3.8.3)				
	nichts	eher wenig	eher viel	sehr viel
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=5)	0	2	3	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=12)	1	5	4	2
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=9)	0	4	3	2
Gesamt	1	11	10	4
Zusammenzug	12		14	

Beim Nutzen in *sozialer* Hinsicht (Beziehungen) erscheint die Verteilung insgesamt ausgewogen, allerdings mit einer Häufung bei den mittleren Skalenwerten ‚eher wenig‘ und ‚eher viel‘. Das Gesamtergebnis ist wenig eindeutig und die Unterschiede zwischen den Altersgruppen unerheblich.

Weitere Differenzierungen zum Beispiel nach Stufen, Schulgrösse, Lehrpensen haben auf Grund der kleinen Stichprobe keine Auffälligkeiten ergeben. Die Fallzahlen sind jeweils so gering, dass die Ergebnisse ebenso gut zufällig sein können. Dieser Sachverhalt trifft erst recht für die Schulleitungen und die Schulpräsidentinnen und –präsidenten zu, deren insgesamt befragte Anzahl strukturell bedingt noch kleiner war. Aufschlussreichere Zusammenhänge ergeben sich wohl erst bei sehr viel grösseren Stichproben. Dies war indessen im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht möglich.

### **Berufszufriedenheit nach Dienstalter**

Tabelle 20 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs?</b> Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (Frage 4.3l)			
	es geht so	eher zufrieden	sehr zufrieden
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=9)	0	2	7
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=24)	0	8	16
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=18)	1	9	8
Gesamt	1	19	31

Die jungen Lehrkräfte mit bis zu 6 Dienstjahren sind mit ihren Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern in hohem Masse zufrieden. Auch bei denjenigen mit 7 bis 20 Dienstjahren sind immer noch doppelt so viele ‚sehr zufrieden‘ als ‚eher zufrieden‘. Bei der ältesten Altersgruppe überwiegen die ‚eher Zufriedenen‘ ganz leicht. Die Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern nimmt mit zunehmendem Dienstalter also ab, allerdings ohne problematische Werte zu erreichen.

Tabelle 21 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Eltern

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs?</b> Beziehung zu Eltern (Frage 4.3h)			
	es geht so	eher zufrieden	sehr zufrieden
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=9)	1	2	6
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=24)	2	14	8
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=18)	2	8	8
Gesamt	5	24	22

Insgesamt zeigt sich auch bei den Beziehungen zu den Eltern hohe Zufriedenheit. Vor allem die dienstjüngsten Lehrkräfte zeigen sich sehr zufrieden. Die Gruppe mit zwischen 7 und 20

Dienstjahren urteilt anders und ist mehrheitlich ‚eher zufrieden‘. Bei der Gruppe mit über 20 Dienstjahren pendeln sich die Werte bei ‚eher zufrieden‘ und ‚sehr zufrieden‘ ein.

Tabelle 22 Lehrpersonen nach Dienstalter: Zufriedenheit mit dem Ansehen des Lehrberufs

<b>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten des Lehrberufs?</b>					
<b>Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit (Frage 4.3m)</b>					
	sehr unzu- frieden	eher unzu- frieden	es geht so	eher zufrie- den	sehr zufrie- den
Dienstalter: Bis 6 Jahre (n=9)	0	3	2	4	0
Dienstalter: 7 bis 20 Jahre (n=24)	2	6	6	8	2
Dienstalter: Über 20 Jahre (n=18)	0	5	8	5	0
Gesamt	2	14	16	17	2

Auffällige Gewichtungen nach Dienstalter lassen sich kaum ausmachen. Die Zufriedenheit mit dem Ansehen des Lehrberufs in der Öffentlichkeit pendelt in allen drei Dienstalterskategorien zwischen ‚eher unzufrieden‘ und ‚eher zufrieden‘.

Ähnlich wie bereits weiter oben gilt auch hier, dass die Ergebnisse in Zusammenhang mit der Zufriedenheit nur indirekt mit Beratung zu tun haben. Immerhin lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Die Zufriedenheit ist in der Lehrerschaft über alle Dienstalter hinweg vorhanden und eine problematische Altersphase – mit notwendigerweise intensivem Beratungsbedarf – ist auf Grund der vorliegenden Daten kaum auszumachen. Allenfalls läge ein Ansatzpunkt für Beratung bei den Beziehungen zu den Eltern.

## **4 Perspektiven für eine Weiterentwicklung – Relevante Ergebnisse und Potenzielle Handlungsfelder**

### **4.1 Zufriedenheit in der Volksschule des Kantons Zürich**

#### ***Relevante Ergebnisse***

- Die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation in der Volksschule des Kantons Zürich ist bei Lehrkräften, Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten generell hoch. Insbesondere wird von einem guten Sozialklima und entsprechend positiven Beziehungen berichtet.
- Lehrkräfte sind besonders zufrieden mit ihren Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Kolleginnen und Kollegen und den Schulleitungen. Sie schätzen das Ausmass ihrer pädagogischen Freiheit und den Grad an Eigenverantwortung. Unzufrieden sind sie mit den psychosozialen Belastungen.
- Die Zufriedenheit mit den Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern nimmt mit zunehmendem Dienstalter ab.
- Lehrkräfte in geleiteten Schulen sind vor allem mit ihrer pädagogischen Freiheit und dem Grad an geistiger Herausforderung eindeutig zufriedener als Lehrkräfte aus nicht geleiteten Schulen.
- Auch bei den Schulleitungen sind deren Beziehungen zu den Behörden und zur Lehrer- und Schülerschaft wesentliche Kriterien der Zufriedenheit. In hohem Masse unzufrieden sind die Schulleitungen mit ihrer Besoldung.
- Die Schulpräsidentinnen und –präsidenten nennen ebenfalls die Beziehungen zur Schulleitung und zu den Kolleginnen und Kollegen in der Behörde sowie in etwas abgeschwächter Form zur Lehrerschaft als wesentlich für ihre Zufriedenheit. Sie schätzen auch den Grad an geistiger Herausforderung und Eigenverantwortung.
- Ein Problem ist sowohl für Lehrkräfte als auch Schulleitungen und Schulpräsidentinnen und –präsidenten ihr Ansehen in der Öffentlichkeit.

#### ***Potenzielle Handlungsfelder***

- **Die Schulen sind bei der Pflege ihres sozialen Klimas fortgesetzt zu unterstützen.**
- **Das Ansehen der schulischen Arbeit in der Öffentlichkeit ist gezielt zu heben und die Schulen sind bei ihrer lokalen Öffentlichkeitsarbeit entsprechend zu beraten.**

## 4.2 Beratungslandschaft – Überblick und Orientierung

### *Relevante Ergebnisse*

- Die Recherche im Internet zeigt es überdeutlich: Das Beratungsangebot ist umfangreich und vielfältig. Neben den institutionellen Anbietern existiert ein breit gefächertes, privater Beratungsmarkt.
- Überblick und Orientierung sind kaum möglich. Dies gilt gleichermassen für potenzielle Nutzer wie für (Mit-)Anbieter, seien diese nun privater oder institutioneller Herkunft.
- Beratung kennt keine Kantonsgrenzen. Dies steigert die Angebotsmenge und erschwert den Überblick zusätzlich.
  
- Private Anbieter orientieren sich explizit an Kundenbedürfnissen und agieren mit „Nischenangeboten“. Sie spezialisieren und profilieren sich über bestimmte Themen und/oder Beratungsformen.
- Die privaten Anbieter sind über (Berufs-)Verbände und (Berufs-)Organisationen vielfältig vernetzt. Dies führt zum Beispiel im Internet, aber auch in der Fachpresse zu Mehrfach-Auftritten derselben Anbieter. Auch dieser Umstand erschwert den Überblick.
- Private Anbieter wenden sich mit ihrem Angebot an unterschiedliche Adressaten und platzieren ihren Auftritt in verschiedenen Medien (Internet, Schulblatt, Fachpresse). Auch dies ist ein Grund für die Unübersichtlichkeit.
- Die Adressaten der privaten Beratungsangebote sind oft schwer erkennbar und dem Klienten bleibt unklar, ob mit einem Angebot (z.B. Führungcoaching) die Schule oder wirtschaftliche Unternehmen angesprochen sind. Ebenso ist oft nicht ersichtlich, ob der Anbieter über die gewünschten Erfahrungen im Kontext der Volksschule verfügt.
- Eine Kostentransparenz ist kaum gegeben. Somit sind für den potenziellen Klienten Kostenabschätzungen und –vergleiche schwierig.
- Vor allem für Klientinnen oder Klienten unter Druck oder in Bedrängnis präsentiert sich die Situation unübersichtlich und erschwert rasche und zielführende Entscheidungen zum Beispiel betreffend der Wahl einer geeigneten Beratungsperson.
  
- Auch auf institutioneller Seite finden sich zahlreiche Beratungsanbieter. Sie sind je nach dem auf lokaler, regionaler, kantonaler oder interkantonaler Ebene angesiedelt und entsprechend ihrer Funktion mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet.
- Staatliche Anbieter verfügen über eine Obrigkeits- oder Verwaltungsautorität und können sich auf ihre Reputation als öffentliche Einrichtung stützen. Die Inhalte ihrer Beratung sind in der Regel vorgegeben und basieren auf ihrem Grundauftrag (Umsetzung Volksschulgesetz, QUIMS usw.).
- Die institutionellen Anbieter bieten vor allem in Bezug auf Beratungsinhalte, aber auch in Bezug auf Beratungsformen und –kosten vergleichsweise hohe Transparenz.
  
- Aus Sicht der einzelnen Lehrperson oder der einzelnen Schule kann der Eindruck entstehen, von Beratungsanbietern „umringt“ zu sein.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Es ist zu prüfen, inwiefern im vorhandenen Beratungsangebot Übersicht, Ordnung und Orientierung geschaffen werden können.**
- **Es ist zu überlegen, wie einerseits eine gewisse Vielfalt an Beratungsangeboten aufrechterhalten und gleichzeitig „Wildwuchs“ vermieden werden kann.**

## 4.3 Angebot und Nachfrage (aktuelle Situation)

### *Relevante Ergebnisse*

- Auf dem freien Markt finden sich zahlreiche unterschiedliche Formen von Beratung. Sie orientieren sich an der anvisierten Klientel: Einzelpersonen, kleine oder grosse Gruppen, ganze Organisationen oder Systeme.
- Aus den Bezeichnungen wie ‚Persönliche Beratung‘, ‚Berufliche Beratung‘, ‚Fachberatung‘, ‚Teamentwicklung‘, ‚Supervision‘, ‚Coaching‘, ‚Führungsbegleitung‘, ‚Change Management‘, ‚Krisenintervention‘ usw. wird dem schulischen Klienten oft nicht klar, ob sich das Angebot an Schulen oder an wirtschaftliche Unternehmen richtet und wie er sich den formalen Beratungsprozess konkret vorzustellen hat.
- Zwischen den verschiedenen Formen von Beratung ergeben sich Überlagerungen. Die Grenzen zwischen den Beratungsformen verwischen sich.
- Der freie Markt folgt immer auch modischen Trends.
  
- Die aktuelle Beratungssituation wird allgemein von Anbietern wie Nutzern positiv und im Hinblick auf die nahe Zukunft optimistisch beurteilt.
- Beratungsanbieter innerhalb des Schulsystems haben durch ihre interne Vernetzung Zugang zu Informationen auf allen Ebenen und erhalten Einblick in bevorstehende Entwicklungen. Sie nutzen diese privilegierte Informationslage und stellen gleichermassen praxisrelevante als auch entwicklungscompatible Dienstleistungen zur Verfügung. Sie bieten Beratung und/oder Support im Zusammenhang mit der Umsetzung gesetzlich vorgegebener Entwicklungen an und richten die Formen der Unterstützung a) nach der beabsichtigten Wirkung und b) nach den zur Verfügung stehenden Mitteln.
- Während verwaltungsinterne Anbieter klar festgelegte Adressatenkreise ansprechen, weiten andere institutionelle Anbieter wie die Pädagogische Hochschule und die Hochschule für Heilpädagogik ihre Adressatenkreise inhaltlich und geographisch aus. Sie orientieren sich an den Möglichkeiten des Marktes.
- Die Pädagogische Hochschule versucht mit ihrem Angebot, die Realität der Volksschule nach Leistungsbereichen abzubilden (Persönlichkeitsentwicklung, Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung). Die Festlegung der Unterstützungsform folgt erst nach sorgfältiger Klärung des vorgetragenen Problems.
- Aufgrund ihres grossen Umfangs an Beratungsdienstleistungen hat die Pädagogische Hochschule permanent Kontakte zum Feld und ist über allfällige Bedürfnisse vergleichsweise gut im Bild.
- Die Hochschule für Heilpädagogik fokussiert auf Organisations- und Systemberatung und entsprechende Formen von Beratung.
- Die Schulpsychologischen Dienste operieren vor Ort gewissermassen innerhalb der Organisation Schule und bieten schulintern fallbezogene Beratungen sowie regelmässige Sprechstunden an.
- Systematische Bedürfniserhebungen im Feld zwecks möglichst adressatengerechter Angebote existieren nur bedingt.
  
- Die Schulen befinden sich in einer Phase der Umstrukturierung. Sie haben gleichermassen identische als auch unterschiedliche Beratungsbedürfnisse. Letztere hängen von einer Reihe lokalspezifischer Gegebenheiten ab wie Personen, Geschichte, Entwicklungsstand, Schulumfeld usw..
- Sowohl die einzelnen Lehrkräfte als auch die Schulen als Ganzes verfügen über Kompetenzen zur Gestaltung von Unterricht. Der Aufbau einer Organisation mit Führungskonzept und Leitungsstrukturen ist ihnen zunächst fremd. Externe Unterstützung ist somit – seitens der Schule – erwünscht und – seitens des Kantons – unabdingbar.
- Schulleitungen und Schulbehörden wollen Beratung und Unterstützung in Führungsfragen.
- Schulbehörden beanspruchen vorwiegend Kollektivberatung.

- Lehrkräfte nutzen in erster Linie psychologische Einzel-Beratung. Vor allem für dienstältere Lehrkräfte gilt dies verstärkt.
- Junge Lehrkräfte nutzen weniger Einzelberatung als ältere. Ein allfälliger Zusammenhang mit der – zum Teil durch Supervision begleiteten – Phase der Berufseinführung ist unklar.
- Lehrkräfte nutzen kollektive Beratung zu gleichen Teilen für Team- und Unterrichtsentwicklung.
- Seitens der Lehrkräfte und der Schulen existiert eine steigende Nachfrage sowohl nach Einzel- als auch nach Kollektivberatung. Lehrkräfte wollen vor allem beim Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern unterstützt werden.
- Vor allem geleitete Schulen holen ihre Berater vorwiegend unter den privaten Anbietern.
- Wo Schulen sich auf dem freien Markt Beratung holen, sind sie für die Inhalte selbst verantwortlich. Bei institutioneller Beratung übernimmt der Anbieter Verantwortung für ‚schulkompatible‘ Inhalte.
- Kollektive Beratung im schulexternen – oder interschulischen – Kontext wird ausser von einigen Schulbehördenmitgliedern kaum genutzt. Schulbehörden sind regional gut vernetzt.
- Ein privater Anbieter vernetzt gezielt Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen.
- Beratungen dauern in der Regel zwischen zwei bis fünf Sitzungen. Sowohl länger dauernde Beratungsprozesse als auch der mehrmalige Beizug von Beratung finden sich vor allem bei den Lehrkräften.

### ***Potenzielle Handlungsfelder***

- **Angebot und Nachfrage sind möglichst optimal aufeinander abzustimmen.**
- **Die verschiedenen Beratungsangebote sind nach Möglichkeit in ein umfassendes und die Komplexität der Schule abbildendes Support- und/oder Entwicklungskonzept zu integrieren; allenfalls im Zusammenhang mit dem Qualitätssicherungsmodell auf Schulsystemebene.**
- **Beratungsauftrag und Beratungskompetenz der Schulpsychologischen Dienste vor Ort sind zu klären und mit externen (institutionellen oder privaten) Anbietern zu koordinieren.**
- **Kollektive Beratung in schulübergreifenden Kontexten ist zu fördern.**

## 4.4 Angebot und Nachfrage (künftige Situation)

### Relevante Ergebnisse

- Die Beratungslandschaft ist – gemäss den Gesetzen des freien Marktes – im Wachsen begriffen. Einzelne private Anbieter suchen gezielt nach bestehenden Angebotslücken und akquirieren offensiv. Die Schulen geraten unter Angebotsdruck.
- Die aktuelle Beratungssituation wird im Hinblick auf die nahe Zukunft allgemein optimistisch beurteilt. Allerdings sind seitens der Anbieter entsprechende Entwicklungsanstrengungen erforderlich, um wirklich spezifische und effiziente Beratung anbieten zu können.
- Auch das künftige Beratungsangebot wird sich einerseits am Bedarf der Institutionen (Umsetzung Volksschulgesetz, neues Finanzierungsmodell, Einrichtung der Grundstufe usw.) orientieren. Daneben wird es sich nach den konkreten Bedürfnissen der Lehrkräfte und Schulen zu richten haben.
- Die anlaufende Umsetzung des Volksschulgesetzes hat einen grossen Bedarf an Beratung zur Folge.
- Die Einrichtung von Schulleitungen und der Umbau der bis anhin nicht geleiteten in geleitete Schulen erfordert Prozesskompetenzen und Organisationswissen. Schulen verfügen kaum über das erforderliche Know-how. Sie benötigen auch in Zukunft Beratung.
- Nicht alle Schulen sind auf ihrem Weg zum selbstverständlichen, professionellen Umgang mit externer Beratung gleich weit. Der Bedarf an differenzierten Beratungsangeboten ist gross.
- Mit den Schulleitungen kommen neue Ansprüche auf die Lehrerschaft zu. Insbesondere sind dies die Qualitätssicherung und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung. Mindestens zu Beginn sind Team- und Fachberatung notwendig.
- Die Lehrerrolle wird in der sich zunehmend differenzierenden und professionalisierenden Volksschule ebenfalls komplexer. Die Nachfrage nach entsprechender Beratung und Begleitung steigt.
- Der mancherorts noch bevorstehende Kulturwandel von der traditionellen Basisdemokratie zur organisationalen Kooperation erfordert Lernprozesse. Diese sind zu unterstützen und zu begleiten.
- Es gibt einen Trend in Richtung mehr Unterrichtsentwicklung. Für die Zukunft ist hier eine Zunahme der Beratungsbedürfnisse zu erwarten.
- Beratung wird in Zukunft als Selbstverständlichkeit zur Schule gehören. In diesem Zusammenhang gibt es einen Vorschlag für die Abgabe von Coaching-Gutscheinen, welche dann bei Bedarf einzulösen wären.
- Bestimmte institutionelle Anbieter überlegen zur Zeit, inwiefern eine Dezentralisierung mit entsprechender Distanzminimierung zu den Schulen Sinn machen könnte.
- Ein steigender Beratungsbedarf wird auch bei den Schulbehörden vermutet.
- Inwiefern auch Eltern Adressaten von Beratung sein sollen, wird kontrovers diskutiert. Im aktuellen Angebot existiert vor allem seitens privater Anbieter eine ganze Reihe von entsprechenden Angeboten.
- Zu beachten ist das Qualitätsgefälle, welches sich nach Beobachtung einzelner Berater zwischen beratungsbereiten und beratungsresistenten Lehrpersonen oder Schulen abzuzeichnen beginnt.

### ***Potenzielle Handlungsfelder***

- **Das vorhandene Beratungs- und Unterstützungsangebot seitens der institutionellen Anbieter soll konsolidiert und auf allen Ebenen der Personal-, Team-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung schrittweise weiter entwickelt werden.**
- **Der professionelle Umgang mit Ressourcen ist auf allen Ebenen der Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulbehörden sowie der Schulen als Organisationen gezielt zu unterstützen.**
- **Es ist zu überlegen, inwiefern periodische und systematische Bedürfniserhebungen im Feld sinnvoll sind und wie sie aussehen könnten. Solche Erhebungen könnten Grundlage für die mittelfristige Planung künftiger Beratungsangebote oder entsprechender Beratungsschwerpunkte sein.**
- **Anspruchsvolle Schulentwicklungsprozesse sind auch in Zukunft von aussen zu unterstützen und flankierend zu begleiten. Im Mittelpunkt der Bemühungen steht die Hilfe zur Selbsthilfe oder der Aufbau schulinterner Problemlösekompetenz.**



## 4.5 Beratungsverständnis und Beratungsbegriffe

### *Relevante Ergebnisse*

- Die vorliegende Erhebung fasste zunächst im Sinne eines möglichst breiten Überblicks den Beratungsbegriff weit. Dadurch konnten begriffliche Unschärfen und Überlagerungen aufgedeckt werden. Sowohl das schulische Feld, als auch die Beratungspraxis und die Beratungstheorie haben ihr je unterschiedliches Verständnis von Beratung und verwenden ihre je eigenen Beratungsbegriffe.
- Im Beratungsalltag wird mit einem pragmatischen Beratungsbegriff operiert und es ergeben sich daraus kaum Schwierigkeiten.
- Seitens einiger Anbieter wird gleich zu Beginn des Beratungsprozesses auf begriffliche Transparenz geachtet. Es wird offen gelegt, was unter Beratung verstanden wird und was nicht. So lassen sich spätere Missverständnisse vermeiden.
- Häufig unklar sind Grenzen zwischen Beratung und Auskunft, Beratung und kollegialem Gedankenaustausch, Beratung und kollegialer Zusammenarbeit, Beratung und Weiterbildung, Beratung und Training, Beratung und Therapie usw..
- Im Verständnis der Lehrpersonen fällt Fach- oder Unterrichtsberatung eher unter den Begriff der Weiterbildung. Diese kann dann allerdings Beratungselemente beinhalten.
- Eine Klärung des Beratungsbegriffs wirft Fragen auf wie: Freiwilligkeit von Beratung, Prozesshaftigkeit von Beratung, formale Bedingungen von Beratung, Berufs- und Funktionsbezug von schulischer Beratung usw..
- Von verschiedenen Seiten wird zu bedenken gegeben, inwieweit bei den Projekten des Volksschulamtes von Beratung im strengen Sinne gesprochen werden kann, da dort Themen, Inhalte und Beratungspersonen gegeben sind und hinter der Beratung immer eine bestimmte Veränderungs- oder Entwicklungsabsicht der Bildungsverwaltung steht.
- Im gleichen Zusammenhang wird die Frage gestellt, inwiefern Rollenprobleme entstehen, wenn zur ‚normalen Verwaltungsbeziehung‘ zwischen dem Volksschulamt und Schulen noch zusätzlich eine ‚Beratungsbeziehung‘ (zum Beispiel im Rahmen eines Projektes) eingegangen wird.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Es ist zu prüfen, inwiefern die verschiedenen Beratungsverständnisse und –begriffe transparent gemacht und diskutiert werden könnten, ohne dabei in ideologische Streitigkeiten zu verfallen.**
- **Mögliche Vorteile eines transparenten Beratungsbegriffs sind auch im Zusammenhang mit der Frage nach Qualitätsstandards zu prüfen.**
- **Es ist abzuklären, welche Funktion zum Beispiel die Hochschulen, welche sich auftragsgemäss auch mit Theorie zu befassen haben, in der Begriffsdiskussion übernehmen könnten.**
- **Es ist zu überlegen, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen einer allfälligen Definition von Beratung und der Rolle jener Beraterinnen und Berater ergeben, welche – mindestens für die Laufzeit der Projekte – in die Verwaltung eingebettet sind.**

## 4.6 Beratungskonzepte und Schulpraxis

### *Relevante Ergebnisse*

- Private Anbieter bieten inhaltliche Nischenprodukte an wie zum Beispiel ‚Umgang mit Heterogenität‘, ‚Schulverleider‘, ‚Führungsschwierigkeiten‘ usw.. Oder sie bieten spezielle Verfahren an wie ‚Peak Performance‘, ‚Biofeedback‘ usw.. Theoretische Bezüge sind nur in Ausnahmefällen ersichtlich.
- Die Beratung orientiert sich stark an den Erfordernissen der Praxis.
- Die Pädagogische Hochschule bildet mit ihrem Konzept Struktur und Realität der Volksschule nach Handlungsfeldern ab. Daraus ergeben sich die vier sogenannten Leistungsbereiche Persönlichkeits-, Team-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung.
- Die Auseinandersetzung mit Theorien erfolgt – wenn überhaupt – vorwiegend im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Konzepten und Leitbildern.
- Die Überarbeitung der Konzepte erfolgt eher auf Grund der Erfahrungen in der Praxis als auf Grund neuer theoretischer Erkenntnisse im Zusammenhang mit Beratung.
- Die Hochschulen setzen sich auftragsgemäss auch mit Theorie auseinander. Allerdings geht der Beratungsalltag mit seinen Dringlichkeiten oft vor.
- Alle Konzepte orientieren sich am Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Der theoretische Diskurs zum Thema Beratung ist zu fördern.**
- **Es ist zu prüfen, inwieweit die Orientierung an der Theorie einerseits und die konkreten Bedürfnisse der Praxis andererseits in Einklang gebracht werden können.**
- **Es ist nach Möglichkeiten zu suchen, wie der Austausch zwischen Anbietern und Nutzern – ausserhalb laufender Beratungsprozesse – gefördert werden kann, um Relevanz und Qualität des Angebotes mit den Bedürfnissen im Feld abzustimmen.**

## 4.7 Autonomie und Kompetenz der Beratungsnutzer

### *Relevante Ergebnisse*

- Im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes kommen gewissermassen ‚verbindliche ‚Beratungs-, oder besser ‚Unterstützungsangebote‘ wie Handreichungen, Rechtskommentare usw. zum Einsatz.
- Für Beraterinnen und Berater im Auftrag des Volksschulamtes können vor Ort Rollenprobleme zwischen Steuerungs- und Unterstützungsfunktionen auftreten. Deren Unabhängigkeit wird in den Schulen mitunter in Frage gestellt.
- Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Volksschulgesetzes zeigt sich am Beispiel von QUIMS eine Verschiebung der Beratung weg von Unterstützung hin zu Steuerung.
- Die Hochschule für Heilpädagogik betreibt eine Datenbank mit den Profilen externer Beratungsfachleute, welche vor allem im Zusammenhang mit Anfragen nach Einzelberatungen zur Verfügung gestellt wird.
- Mit der Supervision in der Lehrerausbildung – sowie während des Berufseinstiegs – werden positive Erfahrungen gemacht.
- Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulbehörden wählen ihre Beraterinnen und Berater aufgrund von Empfehlungen von Kolleginnen oder Kollegen oder sie wenden sich an bereits von früher her bekannte Beratungspersonen, zu denen sie Vertrauen haben.
- Private Beraterinnen und Berater werden etwa doppelt so häufig beigezogen als institutionelle. Möglichweise steht dahinter das Bestreben, Unabhängigkeit zu wahren.
- Schulbehörden, welche Beratung in Anspruch nehmen, gewinnen dadurch an Legitimation gegenüber der (professionellen) Lehrerschaft und gegenüber der Öffentlichkeit.
- Es gibt Lehrkräfte und Schulen, welche den professionellen Beizug von Beratung als selbstverständliches Mittel zur Erfüllung ihres Auftrages ansehen. Daneben gibt es die andern, welche – aus welchen Gründen auch immer – keine Beratung beziehen wollen oder können.
- In geleiteten Schulen steigt die Bereitschaft für den Beizug von Beratung. Darüber hinaus scheinen geleitete Schulen über eine klare Vorstellung bezüglich der Qualität der Beratung zu verfügen.
- Lehrkräfte wollen in Entscheidungsprozessen wie zum Beispiel der Wahl der Beratungsperson(en) mitreden können.
- Die Beratungsbedürfnisse sind einem ständigen Wandel unterworfen und unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Der Entwicklungsstand der Schule ist dabei von Bedeutung.
- Der Beizug von Beratung entspricht einem Trend.
- Schulen, welche noch nicht professionell mit Beratung umzugehen vermögen, neigen zur Anlehnung an die Beraterinnen oder Berater. Die Entwicklung des professionellen Gespürs für die gebotene Distanz zur Beratungsperson ist ein Lernprozess.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Rolle und Funktion der Beraterinnen und Berater im Auftrag der Verwaltung sind im Zusammenhang mit der Entscheidungsautonomie der Schulen zu überdenken.**
- **Das systematische Erlernen des professionellen Umgangs mit Supervision und anderweitigen Unterstützungsformen ist in allen Berufsphasen der Lehrkräfte (Ausbildung, Berufseinstieg, Weiterbildung) weiterhin zu pflegen.**

## 4.8 Erfahrungsaustausch und Vernetzung der Anbieter

### *Relevante Ergebnisse*

- Institutionelle Anbieter sind schulsystemintern gut vernetzt und haben Zugang zu Informationen sowie Einblick in Entwicklungen.
- Die Pädagogische Hochschule verfügt intern über enge Beziehungen zwischen Beratung, Weiterbildung und Fachdidaktik. Dies ergibt insgesamt ein beträchtliches Potenzial an berufs- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen und/oder Ressourcen.
- In längerfristigen Beratungsprozessen ist nach Aussage verschiedener Anbieter der geplante oder spontane Beizug anderweitiger Ressourcen oft qualitätsentscheidend.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und dem Volksschulamt in konkreten Projekten funktioniert und ist abgestützt auf bilaterale vertragliche Vereinbarungen.
- Seitens der Schulpsychologischen Dienste gibt es Überlegungen, wie die verschiedenen Beratungsanbieter vor Ort fall- oder sachverhaltspezifisch koordiniert werden könnten.
  
- Private Anbieter sind in andere Netze eingebunden (Interessen- und/oder Berufsverbände, Netzwerke usw.).
- Zu schulsysteminternen Informationen haben sie nur auf indirekten Wegen Zugang (Bildungspolitischer Diskurs, Schulblatt, persönliche Beziehungen usw.).
  
- Private wie auch institutionelle Anbieter bekennen sich zum freien Markt. Sie beurteilen die Chancen indessen als asymmetrisch: Institutionelle Monopolisten vs private Nischenplayer. Lehrkräfte und Schulen wählen indessen mehrheitlich private Beraterinnen und Berater.
  
- Institutionelle Anbieter arbeiten punktuell und unter bestimmten Umständen auch mit privaten Beratungsanbietern zusammen. Wichtig sind dabei Absicherungen, dass private Beratung sich im Rahmen der festgelegten Entwicklungsperspektiven und innerhalb der gesetzlichen Vorgaben bewegt.
- Beispiele zeigen: Zusammenarbeit kann zu zusätzlichen Kompetenzen führen.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Es ist zu prüfen, inwiefern systematische Formen des Erfahrungsaustausches oder der Vernetzung zwischen den vielfach und vielfältig vorhandenen Beratungskompetenzen sinnvoll sein können.**
- **Ebenso sind im Hinblick auf komplexe oder eskalierende Beratungssituationen die Kooperationsbereitschaft und gegenseitige Flexibilität zwischen den verschiedenen involvierten Beratungsanbietern zu klären. Dies könnte zum Beispiel im Rahmen einer umfassenden Ressourcenplanung geschehen.**
- **Es ist zu klären, inwiefern allfällige Doppelspurigkeiten bestehen und ob diese im Sinne einer Steigerung der Effektivität und Effizienz zu eliminieren oder aber im Sinne einer erwünschten Konkurrenz zu tolerieren sind.**

## 4.9 Wirksamkeitsüberprüfung und Qualitätssicherung

### *Relevante Ergebnisse*

- Es existieren keine verbindlichen Vorstellungen, was ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Beratung ist.
- Die Qualität der Angebote (Internet und/oder Dokumentationen) ist für den potenziellen Klienten nicht ersichtlich. Verlässliche Qualitätsangaben oder –standards sind – wenn überhaupt – schwer aufzufinden.
- Wie der Beratungsbegriff an sich, sind auch die Qualitätsvorstellungen entsprechend differenziert. Daraus resultieren unterschiedliche Qualitätssicherungsverfahren.
- Im Zusammenhang mit der momentanen Entwicklung in der Volksschule ist nach Ansicht des Volksschulamtes auch die Qualitätssicherung umfassend neu zu überlegen.
  
- Sämtliche interviewten Beratungsanbieter verfügen über ein hohes Mass an Qualitätsbewusstsein und legen viel Wert auf persönliche Weiterbildung und –entwicklung.
- Die Beratungsanbieter bringen auf informellen und/oder formalisierten Wegen in Erfahrung, welche längerfristige Wirkung ihre Beratungen haben und ob die Klientel zufrieden ist.
- Dabei verfügen sie zum Teil bereits über jahrelange Erfahrungen. Allerdings geben sie zu, eigentlich systematischer und konsequenter Qualitätssicherung betreiben zu wollen.
- Die Schulpsychologischen Dienste können auf Grund ihrer Schulnähe die Wirkungen ihrer Beratung mitverfolgen.
  
- Die praktizierten Qualitätssicherungsverfahren orientieren sich vorwiegend pragmatisch an den vorhandenen Möglichkeiten. Der hohe Belastungs– und Zeitdruck lassen es oft kaum zu, fundierte Qualitätssicherungskonzepte zu entwickeln und einzusetzen. Damit geht eine gewisse Unzufriedenheit einher.
- Die Hochschule für Heilpädagogik macht gute Erfahrungen mit einer Berater-Datenbank, wo Beraterinnen und Berater aufgeführt sind, welche mit gutem Gewissen empfohlen werden können.
  
- Es gibt wenig Ergebnisse aus der Forschung bezüglich Wirksamkeit von Beratung. Aus der Therapieforschung ist bekannt, dass je handlungsrelevanter Therapie erfolgt, sie desto nutzbringender und erfolgreicher ist.
- Die Beratungserfahrung zeigt: Schulen verlangen praxisnahe Beratung und Unterstützung. Gegenüber Theorie reagieren Lehrkräfte nach Aussage der Anbieter eher reserviert.
- Die laufende Metareflexion von Beratung ist ein unabdingbares Qualitätskriterium.
- Die objektive Überprüfung der Beratungsqualität ist vor allem deswegen ein anspruchsvolles Unterfangen, als die beratenen Klienten wesentlich mitverantwortlich sind für das Gelingen des Beratungsprozesses.
  
- Die meisten Lehrkräfte, Schulleitungen und Behörden sind mit den Beraterinnen und Beratern zufrieden und würden sie weiterempfehlen.
- Die Klienten bevorzugen Beraterinnen und Berater mit konkreten Schulerfahrungen (Eigene Lehrtätigkeit, Einsitz in Schulgremien, Kursleitungstätigkeit in der Weiterbildung usw.).
- Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulpräsidien schätzen vor allem den psychischen Nutzen der Beratung, letztere beiden auch den fachlichen Nutzen. Aus Sicht der Lehrkräfte fällt eben dieser fachliche Nutzen gering aus.
- Schulleitungen und Schulpräsidien schätzen die Nachhaltigkeit des Nutzens von Einzelberatung allgemein höher ein als Lehrpersonen, wohingegen diese die Nachhaltigkeit des Nutzens von Kollektivberatung am höchsten beurteilen.

- Die Verantwortung für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit liegt in hohem Masse bei den Nutzern selbst.
- Private Anbieter sind überzeugt, dass Konkurrenz auf dem Beratungsmarkt sinnvoll ist und letztlich Qualität schafft.

### ***Potenzielle Handlungsfelder***

- **Es ist zu prüfen, inwiefern und in welchem Rahmen für die Beratung Qualitätsstandards sowie entsprechende Qualitätsüberprüfungsverfahren zu erarbeiten wären. Dabei wäre nicht zuletzt die Praxisrelevanz zu hinterfragen. Möglichweise können die Qualitätsstandards und –verfahren der Weiterbildung als Ausgangspunkt dienen.**
- **Im Weiteren wären Zuständigkeiten und Verbindlichkeit festzulegen.**
- **Aufgrund von Erfahrungen mit Berater-Datenbanken ist zu fragen, inwiefern ein (Agentur-)Modell mit akkreditierten (Privat-)Anbietern Sinn machen könnte.**
- **Es ist zu prüfen, inwiefern die Aus- und Weiterbildung der Beraterinnen und Berater organisiert und koordiniert werden kann.**

## 4.10 Beratung und Systemsteuerung

### *Relevante Ergebnisse*

- Ein systematischer Gesamtüberblick über die aktuelle Beratungspraxis fehlt.
- Betreffend Wirksamkeit der Beratung besteht Unklarheit.
- Die anfallenden Beratungserfahrungen werden auf der Systemebene kaum genutzt.
- Ein entsprechender Wissens– und Know-how-Transfer über die Institutionen und Hierarchieebenen hinweg findet nicht statt.
- Ein systematischer Rückfluss der Beratungserfahrungen seitens der Nutzer wie auch der Anbieter ins System existiert bislang nicht.
- Ein entsprechendes Beratungsmonitoring vermöchte Auskunft über Schwerpunkte, Entwicklungstendenzen, Qualität und die insgesamt für Beratung aufgewendeten Mittel zu liefern und damit Grundlagen für eine entsprechende Steuerung liefern.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Es ist zu prüfen, inwiefern zum Zwecke einer generellen Übersicht sowie der Koordination und Qualitätssicherung der Aufbau eines Beratungsmonitorings sinnvoll sein könnte.**
- **In diesem Zusammenhang wäre weiter zu klären, wie ein solches Monitoring ins kantonale Qualitätssicherungskonzept integriert und mit der Schulaufsicht / Schulevaluation koordiniert werden könnte.**
- **Es ist zu überlegen, inwiefern eine vertiefende Studie im Hinblick auf Qualitäts-, Nutzen– und Wirkungsfragen von Beratung weiterreichende Grundlagen liefern könnte.**

## 4.11 Beratung und Schülerleistungen

### *Relevante Ergebnisse*

- Zur Zeit ist nach Aussage einiger Anbieter eine Verlagerung vom bisherigen Schwergewicht auf Organisations- und Strukturberatung in Richtung Unterrichtsberatung festzustellen.
- Unterrichtsentwicklung geht dabei mit Teamentwicklung einher. Die Unterrichtsentwicklung wird – von den Schulen wie von den Anbietern – als gemeinsame Aufgabe der Schule oder des Teams verstanden.
- Teamentwicklung erfolgt sinnvollerweise anhand eines (Unterrichts-)Themas.
- Das private Angebot ist im Bereich der Unterrichtsberatung insgesamt bedeutend schmäler. Die Verantwortung für den Support für die Unterrichtsentwicklung in der Zürcher Volksschule liegt in hohem Masse bei den institutionellen Anbietern.

### *Potenzielle Handlungsfelder*

- **Das organisationale Qualitätsdenken und die Wirkungsorientierung in den Schulen sind zu fördern.**
- **Die gemeinsame Unterrichtsentwicklung (Fachdidaktik, Pädagogik und Unterrichtsorganisation) ist im Sinne der Qualitätsentwicklung weiterhin gezielt zu fördern.**
- **Team- und Unterrichtsentwicklung sind nach Möglichkeit zu verknüpfen.**

Ausgangspunkt der vorliegenden Erhebung ist ein Beschluss des Bildungsrates, im Anschluss an die Zürcher PISA-Ergebnisse 2000, entsprechende Folgemaassnahmen ins Auge zu fassen. Dazu gehört unter anderem die „Sicherstellung eines ausreichenden Beratungsangebotes“. Eine Verknüpfung zwischen einem ausreichenden Beratungsangebot und steigenden Schülerleistungen wird im Bildungsratsbeschluss nicht hergestellt. Ebenso wenig war es Aufgabe der vorliegenden Erhebung, solchen Zusammenhängen zwischen Schülerleistungen und Beratung nachzugehen, – wenn sich solche denn empirisch überhaupt schlüssig belegen liessen.