

Leutwyler, Bruno

Perspektiven im Lehrberuf. Ein Diskussionsbeitrag

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 102-112



Quellenangabe/ Citation:

Leutwyler, Bruno: Perspektiven im Lehrberuf. Ein Diskussionsbeitrag - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 102-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136393 - DOI: 10.25656/01:13639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136393>

<https://doi.org/10.25656/01:13639>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Perspektiven im Lehrberuf – ein Diskussionsbeitrag

Bruno Leutwyler

Ist der Lehrberuf ein Sackgassenberuf? Haben Lehrpersonen «Aufstiegsmöglichkeiten»? – Berufliche Entwicklungen von Lehrpersonen führen in der Regel aus dem Kernbereich des Unterrichts hinaus. In anderen Ländern allerdings gehören Laufbahnmodelle innerhalb des Unterrichtsbereichs seit Längerem zum Berufsbild von Lehrpersonen. Bildungspolitische Entwicklungen einerseits und berufshygienische Überlegungen andererseits begründen die Aktualität der Thematik jedoch auch für den schweizerischen Kontext. Der vorliegende Artikel stellt als Fallbeispiel das englische *Advanced Skills Teacher*-Modell vor, bilanziert die Erfahrungen damit und fragt nach der Bedeutung dieser Erfahrungen für den schweizerischen Kontext.

Das «Sackgassen-Image» haftet hartnäckig am Lehrberuf. Veränderungen oder gar Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes existieren tatsächlich nur in beschränktem Ausmass. Zwar gibt es eine Vielzahl von bildungsnahen Berufen, in welche Lehrpersonen häufig wechseln, auch innerhalb des Bildungswesens sind viele ehemalige Lehrpersonen in unterschiedlichen Funktionen beschäftigt (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2005). Doch all diese beruflichen Entwicklungen führen aus dem Kernbereich des Unterrichts heraus. Das gilt auch für die Funktionen der Schul- oder Stufenleitungen, die nun in den meisten Schweizer Kantonen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnen. Dies legt die Vermutung nahe, dass im Kernbereich keine Entwicklung möglich sei. Insofern tendiert das heutige System dazu, initiative Persönlichkeiten mit hoher Motivation für die eigene Weiterentwicklung vom eigentlichen Schuldienst, vom Unterrichten zu verdrängen.

Eine Fachlaufbahn – also eine Möglichkeit, berufliche Weiterqualifikationen in einer neuen Funktion im angestammten Beruf anzuwenden und einzusetzen – existiert für den schweizerischen Lehrberuf nicht. Allerdings wurden solche Laufbahnmöglichkeiten für Lehrpersonen in der Schweiz bereits mehrmals thematisiert, so beispielsweise als «strukturierte Lehrerschaft» im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975). Solche Ideen wurden jeweils sehr ambivalent aufgenommen, vor allem die Lehrerschaft reagierte bislang jedoch mehrheitlich ablehnend. Dabei kritisierte sie insbesondere die einseitige Spezialisierung und die Schaffung von Hierarchien in der Lehrerschaft. Mit dieser Kritik verweist sie auf die Bedeutung zweier Grundpfeiler des beruflichen Selbstverständnisses, das in der einschlägigen Literatur nach dem einflussreichen Aufsatz von Lortie (1975) als «Autonomie-Paritäts-Muster» bezeichnet wird. Diese traditionell tief verankerte Berufskultur, in der niemand in den Unterricht der Lehrpersonen eingreifen soll (Autonomie) und in der alle Lehrpersonen als Gleichberechtigte zu betrachten und zu behandeln seien (Parität), verschafft den einzelnen

Lehrpersonen zwar jene individuelle und spontane Freiheit, die sie zur Erfüllung ihres Berufsauftrages brauchen. Dieses Berufsverständnis scheint aber in einem Widerspruch zur Idee von Laufbahnmodellen zu stehen.

Im folgenden Abschnitt wird *erstens* skizziert, warum die Auseinandersetzung mit Laufbahnmodellen heute wieder an Aktualität gewonnen hat. Vor diesem Hintergrund wird *zweitens* kurz die Methode umrissen, mit der das Potenzial und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen eingeschätzt werden sollen. Die ausführliche Beschreibung eines Fallbeispiels, des *Advanced Skills Teacher*-Modells in England, bildet drittens den Hauptteil dieses Artikels. Schliesslich runden *viertens* einige Überlegungen, was dieser Blick über den Gartenzaun für den schweizerischen Kontext bedeuten könnte oder welche Fragen neu zu stellen sind, diesen Beitrag ab.

1. Gründe für Laufbahnmodelle

Derzeit üben verschiedene Veränderungen im Bildungswesen einen starken Druck auf das traditionelle berufliche Selbstverständnis aus (Altrichter, 2000). Auf eine zunehmende Aufgabenvervielfältigung beispielsweise reagieren Schulen mit vermehrter Zusammenarbeit in den Kollegien – zellulare, segmentierte Organisationen entwickeln sich hin zu stärker kooperativ geprägten Kulturen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die zunehmenden Aufgaben der Schulen in befriedigender Masse von einer Schulleitung und einem Team von Allrounder-Lehrpersonen bewältigt werden können oder ob nicht Spezialisierungen zu adäquaterer Bewältigung der anstehenden Arbeiten führen würden – wie dies bspw. im neueren Leadership-Diskurs unter dem Stichwort «Distributed Leadership» diskutiert wird (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003; Spillane, 2005).

Neben den angesprochenen Veränderungen bei den Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit sprechen auch berufshygienische Überlegungen dafür, eine Dynamisierung der Berufslaufbahn anzustreben. So zeigen einerseits empirische Untersuchungen, dass Lehrpersonen in ihrer beruflichen Entwicklung zwar durchaus «Laufbahnen» beschreiten. Die bekannten von Huberman (1989) beschriebenen typischen Muster des Verlaufs des Lehrerberufslebens verweisen aber darauf, dass Lehrpersonen zwischen dem 5. und dem 15. Dienstjahr oft entweder ihre Tätigkeit in Frage stellen, eine Berufskrise durchmachen und – wenn es ihre Lebensumstände erlauben – eine Stelle in einem anderen Beruf suchen oder ein wachsendes Interesse an inhaltlichen Fragen entwickeln und dieses oft mit Diversifikation ihrer Tätigkeiten ausserhalb des Berufs befriedigen. Andererseits ist aus einer berufshygienischen Perspektive auch zu beachten, dass Lehrpersonen sich ihre berufliche Identität in einer immer stärker vom Leistungsprinzip geprägten Gesellschaft aufbauen. Die u. a. im Bildungssystem vielfältig und sehr erfolgreich eingeübte Leistungsideologie, nach der einen hohen sozialen Status verbunden mit der entsprechenden sozialen Anerkennung nur diejenigen Menschen erreichen

sollen, die eigenverantwortlich grosse Anstrengungen und hohe Qualitäten resp. hohe Leistungen erbringen (und vice versa), prägt auch das Denken und Handeln von Lehrkräften. Entsprechende Anerkennung ist im Lehrberuf bis anhin allerdings kaum vorhanden oder stösst – wenn sie in Form von Leistungslohn diskutiert wird – auf starke Ablehnung in Kreisen der Lehrerschaft (Wehner et al., 2003).

2. Methode: Eine Fallstudie

Vor diesem Hintergrund beauftragte der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der PHZ Zug, Erfahrungen mit Laufbahnmodellen in anderen Kontexten zu erheben und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der heutigen Deutschschweiz einzuschätzen. Im Rahmen dieses Auftrages führte das IZB unter anderem verschiedene Fallstudien in Kontexten durch, in denen Laufbahnmodelle bereits eingeführt wurden (Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005). Über eine dieser Fallstudien wird im folgenden Kapitel berichtet.

Ein Laufbahnmodell, dessen Erfahrungen das IZB im Rahmen einer Fallstudie aufgearbeitet hat, ist das *Advanced Skills Teacher*-Modell (AST-Modell) in England. Diese Fallstudie beinhaltet eine ausführliche Literaturrecherche, eine Metaanalyse der verfügbaren unabhängigen Evaluationen des AST-Modells sowie die Analysen von eigens durchgeführten Interviews mit zwei Schulleitungsmitgliedern von AST-Schulen, drei *Advanced Skills Teachers*, vier regulären Lehrpersonen aus zwei AST-Schulen sowie der für das Programm verantwortlichen Person im Bildungsministerium, den Vertretungen von zwei Berufsverbänden und dem Leiter und der entsprechenden Expertin des *Institute for Policy Studies in Education der Metropolitan University of London*, die den Länderbericht von Grossbritannien zum OECD-Programm «*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*» (Ross & Hutchings, 2003) verfasst haben.

3. Das AST-Modell in England

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell (AST-Modell) wurde 1998 vom britischen Bildungsministerium eingeführt, nachdem sich das Image des Lehrberufs verschlechtert hatte (Stoel & Thant, 2002). Als eine Ursache für die Verschlechterung des Images wurden die geringe Anerkennung und geringe Aspiration innerhalb des Lehrberufs angeführt. Indirekt deutet denn auch die Tatsache, dass 40% der Lehrpersonen den Lehrberuf innerhalb der ersten drei Berufsjahre verlassen (ebd.) auf kein sehr gutes Image des Lehrberufs und auf schwierige oder undankbare Rahmenbedingungen hin.

3.1 Grundidee

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell bildet eine von vielen Massnahmen, welche das britische Bildungsministerium (DfES – Department for Education and Skills) eingeführt hat, um die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen zu verbessern und das Image des Lehrberufs anzuheben. Das Modell ist unter anderem Ausdruck eines grundsätzlichen Wandels des öffentlichen Dienstes, bei dem zusätzliche Gelder und Entlohnungen vermehrt an zusätzliche Leistungen geknüpft werden sollen. So wurde neben dem AST-Modell auch ein Leistungslohn für Lehrpersonen eingeführt.

Zentrales Ziel des AST-Modells ist die Stärkung des Lehrberufs, indem mehr Anerkennung für hervorragendes Unterrichten sowie vermehrte Unterstützung in den Schulen geboten werden soll. Mit einer Belohnung der Konzentration auf die Kerntätigkeit «Unterrichten» sollen Status und Wichtigkeit des Unterrichtens gewinnen. Mit dem AST-Modell wird versucht (DfES, 2001),

- die Schulen zu unterstützen, um besonders gute Lehrpersonen an den Schulen und im Unterricht selbst halten zu können,
- die Arbeitsmotivation und die Arbeitszufriedenheit der Lehrerschaft zu erhöhen,
- Lehr- und Lernqualität an den Schulen und damit auch Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern,
- die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Schulen zu stärken und
- das Know-how und die Erfahrung guter Lehrpersonen zu verbreiten.

Diese Ziele versucht das Bildungsministerium mit dem AST-Modell zu erreichen, indem es berufliche Weiterentwicklungen und entsprechende Anerkennung ermöglicht für diejenigen Lehrpersonen, die besonders gut unterrichten. Das Modell ist eine Art von *best practice*-Lernen, wobei die *best practice* innerhalb der Kollegien und darüber hinaus weitergegeben und geteilt wird. Bei dieser Weitergabe der *best practice* setzt die neue Funktion der *Advanced Skills Teacher* – der ASTs – an: Zu den zusätzlichen Funktionen, die ein AST übernehmen kann, gehören:

- Beratung von Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf Klassenführung und Unterrichtsmethoden;
- Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten in anderen Schulen;
- Erarbeitung exemplarischer Unterrichtsmaterialien, die anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden;
- Dissemination von neuen für das Unterrichten relevanten Forschungsergebnissen;
- Einführung und Betreuung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase;
- Erarbeitung von Anschauungsmaterial für innovativen Unterricht (insbesondere Video-Aufnahmen im eigenen Unterricht);
- Übernahme von Funktionen in der Lehrpersonen-Ausbildung;
- Unterstützung von Lehrpersonen mit spezifischen Schwierigkeiten.

Diese Liste gibt die Reihenfolge des zeitlichen Aufwandes wieder, den die ASTs gemäss einer externen Evaluation für ihre spezifischen Aufgaben aufwenden (Ofsted

– Office for Standards in Education, 2001, S. 3 ff.). Das Bildungsministerium (DfES, 2001, S. 3) fasst die Funktionen des AST folgendermassen zusammen: «*An Advanced Skills Teacher is an excellent teacher who achieves the very highest standards of classroom practice and who is paid to share his or her skills and experience with other teachers*».

Damit bekommen die ASTs die Möglichkeit zu einer innerberuflichen Weiterentwicklung, ohne zusätzliche Aufgaben im Management-Bereich übernehmen zu müssen. Sie bleiben während 80% ihrer Arbeitszeit Lehrperson in ihrem Klassenzimmer mit ihren Klassen.

Das AST-Modell kennt nur eine Laufbahnstufe: den *Advanced Skills Teacher*. Um ihre zusätzlichen Funktionen übernehmen zu können, wird 20% der Arbeitszeit der ASTs für diese spezifischen Tätigkeiten zur Verfügung gestellt: Häufig haben die ASTs einen festen «AST-Tag», an dem sie keinen eigenen Unterricht halten. Je nach Schule kommen jedoch dazwischen immer wieder Lehrpersonen in den regulären Unterricht des ASTs, schauen einfach zu oder fragen ihn etwas. Die eigentlichen AST-Tätigkeiten (Besprechungen, Coaching und Betreuung) finden jedoch meist am «AST-Tag» statt. Die Voraussetzungen, dafür, dass sich eine Lehrperson als AST bewerben kann, sind in Kriterienkatalogen geregelt (DfES, 2001, Supplement 2). Darin figurieren folgende Kriterien:

- überdurchschnittliche Schülerleistungen (gemessen an «added-values» bei den landesweit standardisierten Tests)
- hervorragendes Fachwissen
- überdurchschnittliche Planungsfähigkeiten (in Bezug auf Unterrichtsplanung) und vertieftes Lehrplanwissen
- hervorragende Unterrichts- und Klassenführungsfähigkeiten
- hervorragende diagnostische Fähigkeiten
- erwachsenenbildnerische Kompetenzen und Beratungs- und Unterstützungsfähigkeiten

Die Erfassung und Beurteilung dieser Kriterien wird durch eine unabhängige private Firma im Auftrag des Bildungsministeriums durchgeführt. Obwohl die meisten (etwa 80%) der Kandidatinnen und Kandidaten bei der Beurteilung die vorausgesetzten Kriterien erfüllen, gilt das Verfahren als äusserst anspruchsvoll. Zur Einschätzung der Kriterien gehören Unterrichtsbesuche, Interviews mit dem Kandidaten oder der Kandidatin sowie mit Kolleginnen und Vorgesetzten und die Begutachtung eines Portfolios des Kandidaten oder der Kandidatin mit u. a. früheren Beurteilungsberichten, Resultaten der Schülerleistungen mit *added-value*-Analysen, Auswertungen eigener Schülerinnenbefragungen, Listen der Weiterbildungstätigkeiten, Referenzen von Eltern, Vorgesetzten und Kolleginnen, Unterrichtsplanungen, Probelektionen, Unterrichtsmaterialien oder Beurteilungskriterien und -methoden im eigenen Unterricht.

Die beauftragte Firma verbringt für ein Assessment normalerweise einen ganzen Tag an der Schule der Kandidierenden. Sowohl die befragten Lehrerverbände, Schulleiterinnen und Schulleiter, die ASTs als auch das *Institute for Policy Studies in Education* vertreten die Ansicht, dass mit diesen Kriterien und mit dieser Art des Assessments tatsächlich nur sehr gute Lehrpersonen selektiert werden. Die Kriterien und das Verfahren sind breit anerkannt. Dennoch wird immer wieder betont, dass es auch viele andere, ebenso erfolgreiche und exzellente Lehrpersonen gibt, die auf die Rolle eines AST verzichten und/oder vor dem aufwändigen Verfahren der Auswahl zurückschrecken und deshalb auch nicht entsprechend hervorgehoben werden.

Mit der Anstellung als AST werden die Lehrpersonen in eine spezielle Lohnskala angehoben. Der Lohnanstieg ist für die einzelnen ASTs unterschiedlich gross: Er variiert zwischen beträchtlich und gering. Das hängt davon ab, wie viele lohnrelevante Zusatzpunkte (bspw. durch die Übernahme von anderen Funktionen) die Lehrperson bereits vor der AST-Anstellung angesammelt hat.

3.2 Entwicklung der Akzeptanz

Bei der Einführung des Advanced Skills Teacher-Modells waren die Lehrerverbände geschlossen gegen das Modell und lehnten es einhellig ab. Befürchtet wurde insbesondere, dass das System die Kollegien spalte. Kritisiert wurde zudem, dass es keinen Sinn mache, einzelne Lehrpersonen herauszugreifen, wenn doch die Qualität des Systems Schule gerade durch das optimale Zusammenspiel verschiedener Kräfte erreicht werden könne. Weiter wurde bemängelt, dass es nicht möglich sei, die Qualität der Lehrpersonenarbeit zu beurteilen und die «Besten» zu identifizieren. Die «Besten» seien nicht in allen Situationen die «Besten», wer beispielsweise gute Schülerinnen und Schüler hervorragend fördern könne, sei deshalb nicht automatisch auch besonders gut in der Förderung von unterprivilegierten Kindern. Genau dies suggeriere das AST-Modell jedoch mit seinem Ansatz, dass die «Besten» situationsübergreifend die «Besten» seien. Mit zur Ablehnung beigetragen hat auch die Art des Vorgehens des Bildungsministeriums: Das AST-Modell wurde vom Bildungsministerium lanciert und ausgearbeitet. Der Berufsstand oder die Berufsverbände wurden bei der Erarbeitung weder einbezogen noch konsultiert.

Im Gegensatz zur anfänglichen Skepsis der Berufsverbände war bei der Einführung von wenigen Widerständen in den Schulen und von keiner Opposition die Rede. Dies wird damit zu tun haben, dass nur diejenigen Schulen AST-Rollen einführten und eigene Lehrpersonen entsprechend zertifizieren liessen, welche sich freiwillig dafür entschieden hatten. Auch die Evaluation des Office for Standards in Education (Ofsted, 2001) kommt zum Schluss, dass die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen und der Schulleitungsmitglieder gegenüber den ASTs weitgehend positiv bis sehr positiv seien (ebd., S. 8). Wo Ablehnung der ASTs oder der AST-Rolle artikuliert werde, sei dies von Lehrpersonen, die in ihren Kollegien als schwach gelten würden (ebd., S. 8).

Heute, sieben Jahre nach der Einführung, ist der Widerstand auch von Seiten der Berufsverbände weitgehend verschwunden. Der Berufsverband ATL (Association of Teachers and Lecturers) ist zwar nach wie vor der Ansicht, dass das AST-Modell nichts bringe – aber es lohne sich auch nicht mehr zu opponieren, wenn das System ja nun existiere. Auch der Berufsverband NUT (National Union of Teachers) gewinnt den Grundideen des AST-Modells inzwischen viel Positives ab, auch wenn er das Modell nach wie vor als zu kompliziert, zu teuer und insgesamt als überflüssig einschätzt. Er schätzt es vor allem deshalb als überflüssig ein, weil die gleichen – anerkanntermassen wichtigen – AST-Funktionen auch von anderen in den Schulen übernommen werden könnten. So müssten gemäss NUT diese wichtigen Aufgaben der gegenseitigen Unterstützung und der Weitergabe von eigenen Stärken vermehrt in die Kulturen der Kollegien Einzug halten und nicht nur von einigen wenigen speziell dafür bestimmten Personen wahrgenommen werden.

Ein wichtiger Grund, warum die Berufsverbände ihren Widerstand gegen das AST-Modell aufgaben, liegt in der Einsicht, dass die Zusammenarbeit *zwischen* Schulen, welche durch externe Beratungstätigkeiten von ASTs entsteht, tatsächlich allen Beteiligten Vorteile bringe. Für die positive Entwicklung der Akzeptanz sei zudem der Umstand verantwortlich, dass der starke Fokus auf die professionelle Entwicklung innerhalb des Alltagsgeschäfts in den Schulen der Berufs- und Schulkultur wichtige Inputs gegeben habe.

3.3 Auswirkungen

Eine Vielzahl an Reformen hat in den letzten Jahren zu einem eigentlichen Strukturwandel in der britischen Lehrerschaft geführt. Zentrales Element dieses Strukturwandels ist die Einführung eines Leistungslohnkonzeptes: Zusätzlichen Lohn gibt es nur noch für zusätzliche Leistungen. Innerhalb weniger Jahre wurden neben dem eigentlichen Leistungslohn (im Jahr 2000) und dem AST-Modell (1998) auch ein *Fast-Track*-Modell (2000)¹, das *Teach-first*-Programm (2002)² und das *Excellent Teacher Scheme* (2005)³ eingeführt. Zudem wurden in grossem Ausmass mehr *teaching assistants* angestellt, damit die Lehrpersonen entlastet würden und sich wieder stärker auf das Unterrichten selbst konzentrieren könnten. Veränderungen im Berufsstand können deshalb nicht nur auf das AST-Modell oder auf eine andere einzelne Massnahme zurückgeführt werden.

¹ *Fast Track Teachers* werden speziell auf Management-Laufbahnen innerhalb der Schulen vorbereitet (vgl. www.fasttrackteaching.gov.uk).

² *Teach First – learning to lead* ist als eine Form von Imagekampagne für den Lehrberuf gedacht: Hochqualifizierte Schulabgängerinnen und Schulabgänger werden für zwei Jahre in problematischen Schulen als Lehrpersonen eingesetzt, damit sie Führung und Verantwortung lernen und damit ihre Schlüsselqualifikationen weiter entwickeln können (vgl. www.teachfirst.org.uk).

³ Das *Excellent Teacher Scheme* (ETS) könnte in einem weiten Sinn auch als ein Laufbahnmodell angesehen werden. Es sieht vor allem für diejenigen Lehrpersonen, die seit längerer Zeit das obere Ende der Lohnskala erreicht haben, Lohnzusätze vor, die mit erweiterten Aufgaben verknüpft sind. Diese weiteren Aufgaben sind zu einem grossen Teil vergleichbar mit denjenigen der ASTs, beschränken sich allerdings auf Tätigkeiten innerhalb der eigenen Schule.

In Bezug auf Image und Status des Lehrberufs teilen die Berufsverbände und das *Institute for Policy Studies in Education* die Ansicht, dass das Image des Lehrberufes in den letzten Jahren insgesamt besser geworden sei. So sind – entgegen den Prognosen, die eine weitere Abnahme an Interessierten für den Lehrberuf voraussagten – wieder mehr junge Leute in den Beruf resp. in die entsprechenden Ausbildungen eingestiegen. Dies kann als ein gewisser Image-Gewinn des Lehrberufs interpretiert werden. Mitspielen kann dabei aber auch, dass die Entlohnung in den letzten Jahren tatsächlich wesentlich verbessert wurde. Spezifisch im Hinblick auf das AST-Modell zeigt sich, dass die Möglichkeit einer eigentlichen Karriereentwicklung im Unterricht selbst, ohne unterrichtsfremde Management-Tätigkeiten übernehmen zu müssen, als förderlich für das Ansehen des Unterrichts und vor allem auch für die Qualität des Unterrichts eingeschätzt wird.

In Bezug auf Auswirkungen auf die demografische Struktur des Berufsstandes kann aufgrund der Vielzahl an Veränderungen in den letzten Jahren nicht eingeschätzt werden, wie weit das AST-Modell beigetragen hat, die demografische Struktur zu verändern. Es kann nur festgestellt werden, dass der seit langem anhaltende Rückgang des Männeranteils in der Primarschule gestoppt wurde.

In Bezug auf die Arbeitskultur wird aus allen Perspektiven bekräftigt, dass der mit den AST-Funktionen einhergehende Austausch zwischen den Schulen für alle Beteiligten grosse Vorteile bringt. So würden bei diesen Treffen sowohl die besuchten Schulen als auch die ASTs wertvolle Inputs aufnehmen, welche die ASTs wiederum an ihren Heim-Schulen weiterverbreiten könnten. Eine Evaluation des *Office for Standards in Education* (Ofsted, 2003, S. 5) urteilt, dass an mehr als drei Viertel der Schulen mit AST-Rollen die Lehr- und Lernqualität deutlich zugenommen habe.

Die Einschätzung, wie weit das Umfeld der Schulen auf die Einführung der AST-Rollen reagiert, ist unterschiedlich. Vorherrschend ist allerdings eine zurückhaltende Einschätzung: Die Berufsverbände vertreten die Ansicht, dass die Eltern gar nicht mitbekommen würden, wenn es an ihrer Schule ASTs gebe und dass das AST-Modell gar nicht bekannt sei. Die externe Evaluation von Taylor und Jennings (2004, S. 5) schätzt den Bekanntheitsgrad des Modells und vor allem auch der AST-Tätigkeiten insgesamt als zu gering ein.

3.4 Bilanz

Die Grundidee und das grundsätzliche Anliegen des *Advanced Skills Teacher*-Modells, die Bedeutung des Unterrichts selbst für berufliche Weiterentwicklungen sowie die Bedeutung des *best practice*-Lernens zu stärken, werden von allen Seiten als wichtig und sinnvoll anerkannt. Umstrittener ist die Einschätzung, wie weit das bestehende Modell tauglich ist, das ihm zugrunde gelegte Ziel zu erreichen. Während Schulen, welche ASTs beschäftigt haben, und das Bildungsministerium positiv eingestellt sind und sich bis hin zu eigentlicher Begeisterung darüber äussern, haben die Berufsverbände nach

wie vor eine kritische Haltung. Das Modell sei überflüssig, die unbestrittenermassen wichtigen Funktionen könnten ebenso gut von anderen Personen und erst noch billiger erfüllt werden. Die AST-Funktionen innerhalb einer Schule würden zu einem grossen Teil sowieso in einer informellen Art und Weise geleistet. Alle Perspektiven vertreten hingegen die Ansicht, dass diese Tätigkeiten durch das AST-Modell aufgewertet würden, indem sie einen formalen Platz bekommen, strukturiert und konsistent angeboten werden und Geld dafür gesprochen wird.

Die verfügbaren unabhängigen Evaluationen (Ofsted – Office for Standards in Education, 2001; 2003; Taylor & Jennings, 2004) bilanzieren das AST-Modell positiv. Problematische Bereiche identifizieren sie insbesondere bei der Aus- und Weiterbildung der ASTs selbst, bei der Arbeitsbelastung der ASTs sowie bei Unklarheiten über die Rolle der ASTs in den von ihnen besuchten Schulen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten beim Einsatz der ASTs in solchen Schulen.

Zielvorgabe des Bildungsministeriums ist, drei bis fünf Prozent der gesamten Lehrerschaft zu ASTs zu befördern. Im Schuljahr 2004/05 war allerdings erst 1% der gesamten Lehrerschaft AST. Insgesamt sind es noch wenige Schulen, die AST-Stellen geschaffen haben. Es ist nicht klar, ob diese geringe Verbreitung auf eine nach wie vor existierende Ablehnung zurückzuführen ist oder ob das Modell immer noch zu wenig bekannt ist. Aufgrund von Rückmeldungen von allen Seiten muss davon ausgegangen werden, dass auch Schwierigkeiten mit der Finanzierung verantwortlich für die geringe Ausbreitung sind. Die Finanzierung durch das Bildungsministerium ist – trotz der Zielvorgabe von drei bis fünf Prozent ASTs im gesamten Berufsstand – auf dem Stand von 2004 eingefroren. Die restlichen Finanzierungsquellen müssen die lokalen Schulbehörden organisieren.

4. Und in der Schweiz?

Nun können Erfahrungen, die innerhalb bestimmter kultureller Kontexte gemacht wurden, nicht einfach auf andere Kontexte übertragen werden. Die Fragen, wie verschiedene Anspruchsgruppen zur Idee von Laufbahnmodellen stehen und welche Auswirkungen im hiesigen Kontext zu erwarten wären, sind in der Schweiz neu zu stellen. Dabei gilt es einzuschätzen, wie weit aufgrund von Erwartungen, von Befürchtungen und Hoffnungen, aber auch aufgrund von Rahmenbedingungen (wie bspw. Status und Image des Lehrberufs, Sockelniveau der Grundqualifikation oder Lohnniveau und -entwicklung) im schweizerischen Kontext vergleichbare Dynamiken wie im englischen Modell erwartet werden könnten.

Eine solche Einschätzung würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. An dieser Stelle muss deshalb der Hinweis reichen, dass die Befragungen von Lehrpersonen und von Vertretungen von Bildungsverwaltungen und Berufsverbänden in der Deutschschweiz

deutlich gezeigt haben, dass der Grundidee von Laufbahnmodellen auch im schweizerischen Kontext mehrheitlich ein grosses Potenzial zugeschrieben wird (vgl. für detaillierte Angaben Leutwyler et al., 2005). Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen begrüsst eine Einführung von Laufbahnmodellen. Diese hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen kann einerseits als Wunsch nach erhöhter Anerkennung der geleisteten Arbeit interpretiert werden. Sie kann auch Hinweis dafür sein, dass bei Lehrpersonen die exklusive Fokussierung auf eine «innere Karriere» an Attraktivität verloren und die Bedeutung von in einer Leistungsgesellschaft üblichen Anerkennungsformen zugenommen hat. Die Auswertungen der Befragung von Deutschschweizer Lehrpersonen weisen aber ausserdem darauf hin, dass die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch als Wunsch nach einer Entlastung im Arbeitsalltag interpretiert werden kann. So zeigen die Ergebnisse deutlich, dass unterrichtsperiphere Funktionen, welche die einzelnen Lehrpersonen bei der Bewältigung der zahlreichen Aufgaben quantitativ entlasten würden, deutlich stärker begrüsst werden als unterrichtsnahe Funktionen. Dieser klare Vorzug so genannter «*non-reform roles*» (Donaldson et al., 2005) – also von Funktionen, die nicht versuchen, in das Kerngeschäft der Kolleginnen und Kollegen einzugreifen – kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass die traditionelle Berufskultur, die sich stark an den Prinzipien der Autonomie und der Parität orientiert, stärker verankert ist als dies die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen vermuten liesse.

Sollen für schweizerische Verhältnisse passende Laufbahnmodelle entwickelt werden, sind solche kulturellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dabei wird nicht das grundsätzliche Potenzial von Laufbahnmodellen – wie es in diesem Beitrag am Beispiel des *Advanced Skills Teacher*-Modells aufzuzeigen versucht wurde – in Frage gestellt. Es wird jedoch deutlich, dass es genau zu klären gilt, welche Ziele angestrebt werden sollen und wie die hier vorherrschende Berufskultur und die hier vorliegenden bildungspolitischen Strukturen zu berücksichtigen sind. Damit werden Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen aufgeworfen – Grundfragen, die schlussendlich nur normativ zu klären sind.

Literatur

- Altrichter, H.** (2000). Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrerinnen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 145–166). Opladen: Leske und Budrich.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J.A.** (2003). *Distributed Leadership*. London: National College for School Leadership.
- DfES (Department for Education and Skills)** (2001). *Advanced Skills Teachers. Promoting Excellence. Guidance Teachers & Staffing*. London: Department for Education and Skills.
- Donaldson, M.L., Kirkpatrick, C.L., Marinell, W.H., Steele, J.L., Szczesiul, S.A. & Johnson, S.M.** (2005). «*Hot shots*» and «*principal's pets*»: How colleagues influence second-stage teachers' experience of differentiated roles. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Montreal (Canada).

- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 595–611.
- Huberman, M.A.** (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung. Zug: PHZ Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Lortie, D. C.** (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Müller, F.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Ofsted – Office for Standards in Education** (2001). *Advanced Skills Teacher: Appointment, Deployment and Impact*. London: Office for Standards in Education.
- Ofsted – Office for Standards in Education** (2003). *Advanced Skills Teacher. A Survey*. London: Office for Standards in Education.
- Ross, A. & Hutchings, M.** (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. OECD Country Background Report*. London: Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University.
- Spillane, J.** (2005). Distributed leadership. In M. J. Coles & G. Southworth (Hrsg.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. Buckingham: Open University Press.
- Stoel, C. F. & Thant, T.-S.** (2002). *Teachers' professional lives – a view from nine industrialized countries*. Washington, D.C.: Council for Basic Education. Milken Family Foundation.
- Taylor, C. & Jennings, S.** (2004). *The Work of Advanced Skills Teachers*. Reading: Centre for British Teachers.
- Terhart, E., Czerwenka, E., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wehner, T., Legler, A., Sigrist, M., Fend, H., Maag Merki, K., Hollenweger, J. & Sieber, P.** (2003). *Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (Eva-MAB)*. Zürich: ETH Zürich, Institut für Arbeitspsychologie.

Autor

Bruno Leutwyler, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch