



***Untersuchung zur Akzeptanz  
von Laufbahnmodellen im Lehrberuf  
  
Chancen- und Risikoeinschätzung***

**Eine Studie erstellt im Auftrag  
des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer  
(LCH)**

**Bruno Leutwyler  
Priska Sieber  
Markus Diebold**

**Zug, Juni 2005**

## Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>2</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>2</b>
<b>Dank</b> .....	<b>3</b>
<b>Zusammenfassender Kurzbericht</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Einführung</b> .....	<b>8</b>
1.1 Hintergrund .....	8
1.2 Zielsetzungen .....	9
1.3 Fragestellungen .....	11
1.4 Begriffliche Klärungen: Was sind Laufbahnmodelle?.....	13
<b>2. Ausgangslage</b> .....	<b>15</b>
2.1 Erfahrungen mit bisherigen Laufbahnkonzepten in der Schweiz.....	15
2.2 Theoretische Interpretation: Das Autonomie-Paritäts-Muster .....	16
2.3 Veränderte Kontextbedingungen .....	18
2.4 Als Zusammenfassung: Hypothesen .....	18
<b>3. Untersuchungsdesign</b> .....	<b>21</b>
3.1 Fallstudien .....	21
3.2 Schriftliche und mündliche Befragungen .....	24
3.3 Geltungsbegründung.....	28
<b>4. Erfahrungen mit Laufbahnmodellen in anderen Kontexten</b> .....	<b>29</b>
4.1 Qualifikationsdifferenzierungen bei den Pflegeberufen .....	29
4.2 Das „Advanced Skills Teacher“-Modell in England.....	34
4.3 Das „Teacher Advancement Program“ in Arizona (USA).....	41
4.4 Lessons learnt: Fallvergleichende Analysen .....	48
<b>5. Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz</b> .....	<b>51</b>
5.1 Akzeptanz aus Sicht der Lehrpersonen .....	51
5.2 Akzeptanz aus standespolitischer Sicht .....	63
5.3 Akzeptanz aus bildungspolitischer Sicht .....	66
5.4 Exkurs: Erfahrungen mit Qualifikationshierarchien im Lehrberuf .....	69
5.5 Zusammenfassung und Diskussion.....	71
<b>6. Schlussfolgerungen: Chancen und Risiken bezüglich der Einführung von Laufbahnmodellen in der Schweiz</b> .....	<b>77</b>
6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen.....	77
6.2 Prüfung der Hypothesen.....	81
6.3 Bilanz: Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen in der Schweiz.....	83
6.4 Ausblick.....	88
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>90</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einschätzung der Deutschschweizer Kantone bezüglich Einführung von pädagogischen Schulleitungen und schulinternen Qualitätsentwicklungsaktivitäten sowie bezüglich Lehrpersonenbeurteilung (Quelle: www.ides.ch; Stand 31.12.2002; Kantone, die Mischformen aufweisen, sind nicht aufgeführt).....	26
---	----

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Offene Fragen im Zusammenhang mit Laufbahnmodellen im Lehrberuf in der Schweiz .....	11
Abbildung 2: Laufbahnmodelle aus Sicht der Organisation und der Mitarbeitenden .....	13
Abbildung 3: Dimensionen von Stellen/Positionen, die sich während einer beruflichen Laufbahn verändern.....	14
Abbildung 4: Thesen zum Lehrberuf (Antworten der Lehrpersonen in Prozent) .....	52
Abbildung 5: Akzeptanz von Laufbahnmodellen (Unterschiede nach Geschlecht, Unterrichtsstufe und Lebensalter).....	53
Abbildung 6: Erwartete Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen.....	57
Abbildung 7: Unterstützungspotential von Spezialfunktionen.....	58
Abbildung 8: Attraktivität und Unterstützungspotential von Spezialfunktionen*) .....	59
Abbildung 9: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Selektionskriterien.....	60

## Dank

Die vorliegende Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf hätte nicht ohne die wertvolle Mitarbeit und Unterstützung einer ganzen Reihe von Personen durchgeführt werden können. Besonders gedankt sei an dieser Stelle:

- der Geschäftsleitung und dem Zentralvorstand des LCH für das Vertrauen in das IZB;
- der Begleitgruppe des LCH für das wohlwollende und konstruktive Mitdenken während des Forschungsprozesses;
- allen Lehrpersonen, die an den schriftlichen und mündlichen Befragungen teilgenommen haben;
- den bildungspolitischen und standespolitischen Vertretungen, die an den Interviews beteiligt waren;
- dem „Schweizerischen Berufsverband für Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner“ für die engagierte Unterstützung bei der Fallstudie zur Qualifikationsdifferenzierung im Lehrberuf;
- Herrn David Black vom *Department for Education and Skills* in London für die Vermittlung von Schulen für die Fallstudie zum *Advanced Skills Teacher*-Modell;
- Frau Micheline Bendotti, *Executive Director Teacher Advancement Program Arizona*, für die Vermittlung der Kontakte für die Fallstudie zum *Teacher Advancement Program*;
- allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Standes- und Behördenvertretungen sowie Lehrpersonen, die im Rahmen der Fallstudien offen und selbstkritisch Fragen beantworteten und in ihren Alltag blicken liessen;
- Herrn Martin Hanselmann, Universität Zürich, für die kompetente und effiziente Bearbeitung und Aufbereitung der Daten zur quantitativen Akzeptanzstudie;
- Frau Vera Maier, Institut für Bildungsökonomie und Bildungsmanagement, PHZ Zug, Herrn Kurt Brumann und Herrn Edgar Sieber für die kritische und konstruktive Mitarbeit bei der Erarbeitung des Fragebogens;
- Frau Brigitte Brechbühl, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, PHZ Zug, für die engagierte und speditive Unterstützung in administrativen Belangen.

Zug, Juni 2005

Bruno Leutwyler, Priska Sieber, Markus Diebold

## Zusammenfassender Kurzbericht

Die vorliegende „Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Chancen- und Risikoeinschätzung“ wurde im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Teilschule Zug, in der ersten Jahreshälfte 2005 durchgeführt.

Es ist Ziel dieser Untersuchung, Grundlagen für die Einschätzung der Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen zu liefern. Deshalb werden einerseits erwartbare Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen aufgezeigt und andererseits aus verschiedenen Perspektiven die heute vorherrschenden Einstellungen und Haltungen zu Laufbahnmodellen erhoben. Die Frage, wie ein optimales Laufbahnmodell für den Lehrberuf in schweizerischen Verhältnissen aussehen müsste, wird in dieser Untersuchung *nicht* beantwortet. Erst wenn eine Abwägung der Chancen und der Risiken zum Entschluss führen sollte, die Idee von Laufbahnmodellen weiter zu verfolgen, wäre in einem allfälligen weiteren Schritt ein konkretes Modell aufgrund von vorher definierten Zielsetzungen zu erarbeiten.

Unter dem Begriff „Laufbahnmodell“ wird in dieser Untersuchung eine Verknüpfung der Kompetenzentwicklung einer Lehrperson mit einer Veränderung in der Rolle bzw. in der Funktion und mit einer Anerkennung verstanden. Das bedeutet, dass Laufbahnmodelle Möglichkeiten für Lehrpersonen institutionalisieren, aufgrund erweiterter Qualifikationen oder besonderer Kompetenzentwicklungen neue Funktionen zu übernehmen, in denen diese zusätzlichen oder speziellen Qualifikationen gezielt eingesetzt werden können und die eine Veränderung in der Anerkennung vorsehen, beispielsweise durch Kommunizierbarkeit der neuen Position oder durch höhere Entlohnung.

Solche Laufbahnmöglichkeiten für Lehrpersonen im Sinne von Veränderungen der Funktionen für Lehrpersonen wurden in der Schweiz schon mehrmals thematisiert. Diese Ideen wurden sehr ambivalent rezipiert, die Lehrerschaft reagierte bislang mehrheitlich ablehnend. Diese Ablehnung kann damit begründet werden, dass Laufbahnmodelle einschneidende Veränderungen im Selbstverständnis der Profession zur Folge haben. So ist die weit verbreitete Erwartung, Laufbahnmodelle würden eine Hierarchisierung mit sich bringen, unvereinbar mit dem traditionellen Berufsverständnis, in welchem die Prinzipien der Autonomie und der Gleichheit tief verankert sind.

### **Methode**

Um die Fragestellungen dieser Untersuchung bezüglich Einschätzung erwartbarer Auswirkungen und bezüglich Erfassung der Einstellungen zu Laufbahnmodellen bei verschiedenen Anspruchsgruppen zu beantworten, wurden einerseits Fallstudien in Kontexten mit bestehenden Laufbahnmodellen und andererseits schriftliche und mündliche Befragungen durchgeführt. Die Fallstudien hatten zum Ziel, Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen zu erfassen und die Entwicklung der Einstellungen der Berufsleute vor, während und nach der Einführung nachzuzeichnen. Fallstudien wurden im Pflegeberuf in der Schweiz und – spezifisch für den Lehrberuf – beim *Advanced Skills Teacher-Modell* in England sowie beim *Teacher Advancement Program* in Arizona (USA) durchgeführt. Die schriftlichen und mündlichen Befragungen verfolgten das Ziel, die momentan vorherrschenden Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und von Vertretungen von Bildungsverwaltungen und Berufsverbänden in der Schweiz zu erheben. Für die schriftliche Befragung wurden 800 Lehrpersonen aus vier ausgewählten Kantonen angeschrieben, von denen 281 (35%) den Fragebogen fristgerecht und ordnungsgemäss ausfüllten und einreichten. Vertiefende Interviews wurden mit 10 Lehrpersonen, 3 Vertretungen von kantonalen Bildungsverwaltungen und 5 Vertretungen von Berufsverbänden geführt.

### ***Ergebnisse der Fallstudien***

Die Fallstudien zur Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf sowie zu den Laufbahnmodellen für Lehrpersonen in England (*Advanced Skills Teacher-Modell*) und in Arizona (*Teacher Advancement Program*) haben deutlich gemacht, dass es in allen drei beschriebenen Fällen der Versuch war, den Beruf zu stärken, der zur Entwicklung der Laufbahnmodelle führte. In allen drei Fällen gab es bereits Laufbahnmöglichkeiten für die Berufsleute, die jedoch immer zu Tätigkeiten ausserhalb des jeweiligen Kernbereichs führten. Die Möglichkeit einer Qualifikationsdifferenzierung innerhalb der Kerntätigkeiten war in allen drei Fällen neu. In allen drei beschriebenen Laufbahnmodellen sollte die Qualifikationsdifferenzierung zu einem Erfahrungs- und Know-how-Austausch bei den Berufsleuten führen, sodass in keinem Konzept die fachliche Vertiefung oder die Expertise Selbstzweck ist. In keinem Konzept soll sie nur einzelne Berufsleute zu einer höheren Problemlösekompetenz befähigen oder zur Übernahme von individuell zu bewältigenden Aufgaben führen. Die fachliche Vertiefung und die Expertise einzelner Berufsleute ist bei allen hier erwähnten Modellen Ausgangslage für gemeinsames Lernen in den Arbeitsteams.

Keines dieser drei Laufbahnmodelle konnte bei der Einführung auf breite Akzeptanz im Berufsstand zählen. So wurde verbreitet der Sinn solcher Modelle angezweifelt und befürchtet, dass diese die Kultur in den Arbeitsteams negativ beeinflussen würden. Heute, mehr als zwanzig Jahre nach der Einführung der Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf, sieben Jahre nach Einführung des Laufbahnmodells in England und vier Jahre nach demjenigen in Arizona, ist kaum noch Widerstand zu beobachten. Die Akzeptanz hat sich in allen drei Fällen positiv entwickelt. Bei der Erklärung für diese positive Entwicklung wird insbesondere auf die zunehmende Erkenntnis verwiesen, dass der Fokus dieser Modelle auf das gemeinsame Lernen deutliche Entwicklungsschübe ausgelöst, zu einer Erhöhung der Problemlösefähigkeiten geführt, die Berufsleute bei der Bewältigung ihrer Kerntätigkeiten unterstützt und damit die Erfüllung des Berufsauftrages optimiert hat.

### ***Ergebnisse der Akzeptanzstudie in der Schweiz***

Bei den in der Schweiz befragten Lehrpersonen und Vertretungen von Berufsverbänden und kantonalen Bildungsverwaltungen herrschen im Hinblick auf eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen mehrheitlich befürwortende Einstellungen vor. Bei der Auswertung der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen zeigt sich eine sehr hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen: 93.2% sind der Ansicht, dass nicht alle Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn ihre Kompetenz im gleichen Ausmass entwickeln. Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass diejenigen, die ihre professionelle Kompetenz überdurchschnittlich entwickeln, Kolleginnen und Kollegen beraten (88.7%), mehr Verantwortung in der Schule (87.4%) und eine kommunizierbare Position mit mehr Verantwortung (86.3%) übernehmen können sollten und dass sie besser bezahlt werden sollten (75.0%). Die direkte Frage, ob die Lehrpersonen eine Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf grundsätzlich sinnvoll finden, wird von 88.8% der antwortenden Lehrpersonen bejaht. Diese hohe Akzeptanz kann einerseits als Wunsch nach erhöhter Anerkennung interpretiert werden und könnte 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 hohe Akzeptanz kann andererseits aber auch als Ausdruck des Wunsches nach einer Entlastung im Arbeitsalltag interpretiert werden: Die Auswertungen der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen zeigen 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* – also von Funktionen, die nicht versuchen, in das Kerngeschäft der Kolleginnen und Kollegen einzugreifen – kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass die traditionelle Berufskul-

tur, die sich stark an den Prinzipien der Autonomie und der Gleichheit orientiert, stärker verankert ist, als dies die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen vermuten liesse.

Bei der Frage nach sinnvollen Spezialfunktionen und Laufbahnstufen wird kaum von mehrstufigen Modellen ausgegangen. Es werden meist nur einzelne Aufgabenfelder genannt, die allenfalls *eine* Laufbahnstufe ausmachen könnten, die sich aber kaum als konsekutive Elemente einer mehrstufigen Laufbahn kombinieren liessen. Somit wird eine Vielzahl verschiedener Funktionen genannt, die in einem Laufbahnmodell je nebeneinander zu denken wären und so für einzelne Lehrpersonen Möglichkeiten für je einen Karriereschritt eröffnen würden. So kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass sich die sehr hohe Akzeptanz vor allem auf die Schaffung einzelner Spezialfunktionen bezieht und nicht auf eigentliche, mehrstufige Laufbahnmodelle.

Die starke Befürwortung von Spezialfunktionen für Lehrpersonen mit vertieftem Know-how in bestimmten Gebieten wird mit einer deutlichen Ablehnung von Positionen kontrastiert, die als Linien-vorgesetzte konzipiert wären. Aufgrund der Angaben in den Interviews kann daraus aber nicht auf eine grundsätzliche Ablehnung von Hierarchien geschlossen werden. Die Fallberichte über Absolventinnen und Absolventen eines NDS in Unterrichtsexpertise haben zudem gezeigt, dass eine Qualifikationshierarchie im Sinne von Expertise oder von Vertiefungen sehr wohl akzeptiert wird, wenn nach allgemein wahrgenommenen Kriterien die Kompetenz tatsächlich höher ist und wenn damit kein direkter Eingriff in den eigenen Unterricht befürchtet werden muss.

### ***Bilanz: Chancen- und Risikoeinschätzung***

Die abschliessende Bilanz stellt die in der Akzeptanzstudie erfassten Erwartungen an Laufbahnmodelle den Erfahrungen gegenüber, die mit den Fallstudien im Pflegeberuf, beim *Advanced Skills Teacher*-Modell in England und beim *Teacher Advancement Program* in Arizona erhoben wurden. Diese Bilanzierung fasst Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen für den Lehrberuf in der Schweiz wie folgt zusammen:

- Laufbahnmodelle beinhalten eine grosse Chance, die Professionalität des Lehrberufs zu stärken sowie die Qualität von Schule und Unterricht zu erhöhen.
- Laufbahnmodelle haben das Potential zu einem langfristigen Imagegewinn für den Lehrberuf. Allerdings müsste die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Berufsstandes bei einer allfälligen Einführung mit geeigneten Konzeptionen abgewendet werden.
- Laufbahnmodelle können je nach Konzeption das Risiko beinhalten, dass Lehrpersonen, die sich auf den eigenen Unterricht konzentrieren wollen, an Status verlieren. Dieses Risiko kann allerdings als relativ klein beurteilt werden.
- Laufbahnmodelle können Perspektiven für innerberufliche Weiterentwicklungen bieten. Solche Entwicklungsmöglichkeiten werden von den Berufsleuten genutzt, wenn das Verhältnis von zusätzlichem Aufwand und zu erwartendem Nutzen aus Sicht der Berufsleute stimmt.
- Laufbahnmodelle beinhalten die Chance, die Arbeitszufriedenheit aller Lehrpersonen, insbesondere aber diejenige höherer Laufbahnstufen zu stärken. Zudem beinhalten Laufbahnmodelle ein gewisses Potential zur Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf.
- Laufbahnmodelle haben das Potential zu einer Entlastung von Lehrpersonen. Sie beinhalten aber gleichzeitig das Risiko, Lehrpersonen in ihrem Alltag zu verunsichern und damit auch Belastungen auszulösen.
- Laufbahnmodelle bergen ein gewisses Risiko, die Teamkultur negativ zu beeinflussen. Demgegenüber kann jedoch die Chance auf eine Verbesserung der Kooperations- und Kommunikationskulturen stärker gewichtet werden.

- Laufbahnmodelle können das Risiko beinhalten, vom Berufsstand als unverträglich mit der Berufskultur wahrgenommen und deshalb abgelehnt zu werden. Dieses Risiko wird reduziert, wenn Hierarchien keinen direkten Eingriff in den eigenen Unterricht mit sich bringen. Laufbahnmodelle können aber auch die Chance eröffnen, in der Berufskultur die Bedeutung der horizontalen Kooperation in Form gegenseitiger Konsultation unter Professionsmitgliedern zu stärken.
- Die Entwicklung von Laufbahnmodellen beinhaltet ein grosses Risiko von unproduktiven Verteilungskämpfen, wenn die einseitigen Forderungen nach Besitzstandswahrung auf der einen Seite und nach Kostenneutralität auf der anderen Seite nicht durch die Bereitschaft zu einer Diskussion über allfällige Veränderungen der Prioritäten überwunden werden.

Damit verweist die vorliegende Studie darauf, dass eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen auch Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen aufwirft. Solche Grundfragen und damit die Gewichtung möglicher Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen sind normativ zu klären.



# 1. Einführung

## 1.1 Hintergrund

Die vorliegende „Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Chancen- und Risikoeinschätzung“ wurde im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Teilschule Zug, durchgeführt.

Ausgangspunkt für die Studie und die damit aufgeworfene Idee von Laufbahnmodellen im Lehrberuf bildeten verschiedene Beobachtungen:

1. In den vergangenen Jahren wurden im Rahmen neuer Steuerungsmodelle den Schulen erweiterte Verantwortungen übertragen. Um auf die zunehmende Komplexität der Wirklichkeit und der damit verbundenen gegenwärtigen und künftigen erzieherischen Herausforderungen flexibel reagieren zu können, werden den Schulen neue Aufgaben übertragen, die kaum mehr in befriedigendem Masse von einer Allrounder-Lehrperson bewältigt werden können.
2. Die Übertragung neuer Aufgaben war verbunden mit der Einführung von Schulleitungen, womit eine Laufbahnstufe im Lehrberuf etabliert wurde. Für Lehrpersonen wurde damit die Möglichkeit einer Führungslaufbahn geschaffen. Teilweise sind auch weitere hierarchische Stufungen dazu gekommen: Schulhausleitungen, Stufenleitungen etc., auch Stellen mit Spezialfunktionen wie beispielsweise Informatikverantwortliche. Im Schulbereich „Karriere zu machen“, ist in einem eingeschränkten Rahmen in mehreren Kantonen nun möglich geworden. Ausser der Schulleitung sind diese Stellungen aber kaum mit entsprechender Anerkennung verbunden. Vor allem aber bedeutet ein beruflicher Aufstieg noch immer gezwungenermassen ein entsprechendes Aussteigen aus dem unterrichtlichen Tun, wodurch gerade leistungsorientierte Lehrpersonen dem Unterricht „verloren“ gehen; das gegenwärtige System tendiert dazu, initiative Persönlichkeiten mit überdurchschnittlichem Einsatz und hoher Kompetenz aus dem Schulzimmer oder gar aus dem Schuldienst zu verdrängen.
3. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lehrpersonen in ihrer beruflichen Entwicklung durchaus „Laufbahnen“ beschreiten. Die bekannten von Huberman (1989) beschriebenen typischen Muster des Verlaufs des Lehrberufslebens verweisen 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 aber ein wachsendes Interesse an inhaltlichen Fragen entwickeln und dieses oft mit Diversifikation ihrer Tätigkeiten ausserhalb des Berufs befriedigen.
4. Auch Lehrpersonen müssen sich ihre (berufliche) Identität in einer immer stärker vom Leistungsprinzip geprägten Gesellschaft aufbauen. Die u.a. im Bildungssystem vielfältig und sehr erfolgreich eingeeübte Leistungsideologie<sup>1</sup>, nach der ein hoher sozialer 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.
5. Es ist erklärtes Ziel des LCH, zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte sowie zur Attraktivität und zum Ansehen des Lehrberufs beizutragen. In diesem Zusammenhang fordert der LCH in seinem Berufsleitbild in These 5: „Lehrpersonen verstehen ihre unterschiedlichen Fähig-

---

<sup>1</sup> Diese ist beispielsweise im schulischen Beurteilungssystem institutionalisiert.

keiten und Interessen als Ressource und Bereicherung. Sie entwickeln Perspektiven für ihren Arbeitsplatz und ihre berufliche Laufbahn“ (LCH, 1999, S. 19).<sup>2</sup>

6. Im Rahmen seiner Tätigkeit ist das IZB auf Laufbahnmodelle im Lehrberuf aufmerksam geworden, bei denen die in der vom LCH formulierten These 5 genannten Aspekte im Lehrberuf umgesetzt sind und insbesondere Laufbahnstufen innerhalb der eigentlichen Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen möglich sind.

Diese Aufzählung macht deutlich, dass Laufbahnmodelle im Lehrberuf als mögliche Lösungen für anstehende Fragen gelten könnten. Allerdings sind entsprechende Ideen bis anhin in der schweizerischen Lehrerschaft mehrheitlich auf Ablehnung gestossen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich deshalb die Frage, welche Ursachen für die bisherige Ablehnung von Laufbahnmodellen verantwortlich waren und allenfalls noch immer sind sowie unter welchen Bedingungen sich eine Akzeptanz bei den Lehrerinnen und Lehrern, bei Berufsverbänden und Bildungsverwaltungen einstellen könnte. So ist die grundsätzliche Frage zu stellen, ob auf dem Hintergrund der hiesigen Kultur, d.h. des hiesigen Schul- und Berufsverständnisses eine Einführung von Lehrerlaufbahnkonzepten überhaupt opportun ist.

Im Folgenden werden einführend die Zielsetzungen dieser Studie präzisiert (Kapitel 1.2) und konkrete Fragestellungen formuliert (Kapitel 1.3). Zudem wird begrifflich geklärt, was in dieser Studie unter „Laufbahn“ und unter „Laufbahnmodellen“ verstanden wird (Kapitel 1.4).

---

## 1.2 Zielsetzungen

---

Die „Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnkonzepten im Lehrberuf – Chancen- und Risikoeinschätzung“ ist in einem thematischen Kontext situiert, der in der Schweiz noch wenig systematisch bearbeitet ist und in dem deshalb noch viele Fragen offen sind (vgl. Abbildung 1).

(1) Zunächst einmal sind grundsätzliche Fragen nach der Erwünschtheit von Laufbahnmodellen im Lehrberuf im schweizerischen Kontext bei verschiedenen Akteuren noch nicht geklärt. Als Grundlage für die Einschätzung, wie weit Laufbahnmodelle im Lehrberuf gewünscht werden, sind Fragen (a) in Bezug auf erwartete Auswirkungen von Laufbahnmodellen und (b) in Bezug auf die Akzeptanz bei verschiedenen Anspruchsgruppen zu klären.

(a) In Bezug auf mögliche Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen sind antizipierbare Folgen aufzuzeigen: Welche Folgen, welche Auswirkungen bringen Laufbahnmodelle im Lehrberuf? Sind solche Folgen und Auswirkungen aus verschiedenen Perspektiven wünschbar? Sind sie wünschbar für das schweizerische Bildungssystem insgesamt? Sind sie wünschbar für den Berufsstand, für die einzelnen Lehrpersonen? Auswirkungen von Laufbahnmodellen sind grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (vgl. Fend, 1998) denkbar:

- So kann eine Einführung von Laufbahnmodellen *auf der Ebene des Bildungssystems* allenfalls Steuerungsformen verändern, eine Neukonzeptionierung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erfordern oder auch finanzielle Folgen für die Arbeitgeber<sup>3</sup> bewirken.

---

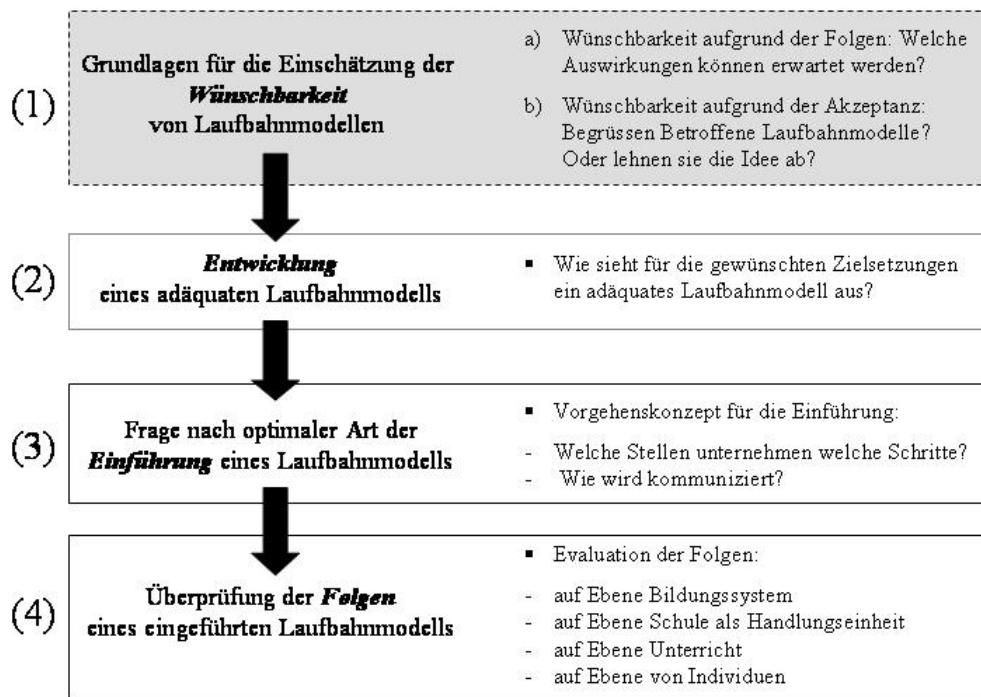
<sup>2</sup> Im Kommentar dazu heisst es dann u.a.: „Die Flexibilität in der innerschulischen Aufgabenverteilung und die Begünstigung individueller Entwicklungen und Veränderung im Beruf sind wichtig. Das hat mit Karrieredenken nichts zu tun, sondern

- mit der vollen ‚betrieblichen‘ Nutzung besonderer individueller Kompetenzen und Interessen zur Erhaltung und Entwicklung der Schulqualität;
- mit der Glaubwürdigkeit eines Berufs, welcher mit Lernen und damit mit persönlicher Entfaltung und Weiterentwicklung zu tun hat;
- mit der Gesunderhaltung im Beruf, der Aufrechterhaltung der Motivation, mit dem Vermeiden von Ausbrennen und Stagnation;
- mit der Einladung, die vor allem in späteren beruflichen Phasen auftretenden Diversifikationsinteressen nicht nur ausserhalb der Schule, sondern auch in schulischen Sonderaufgaben zu verwirklichen.“

- *Auf der Ebene der einzelnen Schulen* als Handlungseinheiten können sich beispielsweise die Zusammenarbeitsformen der Lehrpersonen, die Führungsaufgaben der Schulleitungen und die Organisation oder auch das Schulklima insgesamt verändern.
  - Von grosser Bedeutung wäre zudem die Einschätzung *auf der Ebene des Unterrichts*, ob sich durch Laufbahnmodelle die Instruktions-, Beratungs- oder Beurteilungsqualität verbessern liesse.
  - Schliesslich sind *auf der Ebene der einzelnen Individuen* Auswirkungen möglich, wenn sich beispielsweise die berufliche Zufriedenheit oder die Motivationen verändern.
- (b) Für die Einschätzung der Erwünschtheit von Laufbahnmodellen ist neben der Frage nach Auswirkungen auch die Einschätzung der Akzeptanz bei Betroffenen von zentraler Bedeutung. Mögliche Auswirkungen von Laufbahnmodellen können immer nur im Hinblick auf normativ gesetzte Kriterien als wünschbar oder als nicht wünschbar eingeschätzt werden. Die Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen lässt sich deshalb nur über je subjektive Bewertungen der möglichen Folgen einschätzen. Dabei ist davon auszugehen, dass verschiedene Anspruchsgruppen gleiche Folgen unterschiedlich interpretieren: Was eine Perspektive beispielsweise als motivierendes Anreizsystem begrüsst, kann von einer anderen Seite als Ausdruck von Misstrauen ablehnend interpretiert werden. Dabei zeigt sich, dass mit der Einschätzung der Erwünschtheit Grundfragen des Lehrerbildes und damit auch des Professionsverständnisses aufgeworfen werden (vgl. dazu Ender & Strittmatter, 2001; Hearvey-Beavis, 2003). Die Akzeptanz hängt neben der subjektiven Bewertung möglicher Folgen aber auch von Verfahrensfragen ab. Die Frage, wer aufgrund welcher Kriterien welche Personen in welche Positionen befördern kann, wird die Akzeptanz eines Laufbahnmodells entscheidend beeinflussen.
- (2) Neben der Frage nach der Erwünschtheit ist auch die Frage nach einem optimalen Laufbahnmodell für den Lehrberuf in schweizerischen Verhältnissen noch offen. Ein Vergleich mit anderen Ländern macht deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, berufliche Entwicklungsschritte oder Anreizsysteme in Laufbahnmodellen zu institutionalisieren. Die Frage ist noch nicht geklärt, auf welche von wem gewünschten Zielsetzungen welches Laufbahnmodell optimale Passung verspricht.
- (3) Wenn Laufbahnmodelle von den relevanten Anspruchsgruppen grundsätzlich als erwünscht eingeschätzt werden und ein Laufbahnmodell entwickelt ist oder in Aussicht steht, das die gewünschten Zielsetzungen im schweizerischen Kontext zu erfüllen verspricht, sind Fragen rund um die konkrete Einführung zu beantworten. Welche Stellen welche Schritte unternehmen müssen, auf welche Befürchtungen, Ängste oder Ansprüche wie reagiert und mit welchen Begründungen ein Modell kommuniziert werden soll, ist in einer Vorgehensplanung für die Einführung von Laufbahnkonzepten auszuarbeiten.
- (4) Der Vollständigkeit halber ist auf die Fragen rund um eine empirische Überprüfung nach erfolgter Einführung hinzuweisen. Wer sich nicht mit der blossen Wirkungsvermutung begnügen will, muss überprüfen, ob die erwarteten Auswirkungen sich tatsächlich auch im schweizerischen Kontext zeigen. Dabei muss versucht werden, die Auswirkungen auf möglichst allen Ebenen des Bildungssystems (siehe oben) zu erfassen und zu bilanzieren.

---

<sup>3</sup> und damit natürlich in der Folge auch für die Arbeitnehmenden



**Abbildung 1:** Offene Fragen im Zusammenhang mit Laufbahnmodellen im Lehrberuf in der Schweiz (grau unterlegt ist der im vorliegenden Forschungsprojekt bearbeitete Bereich)

Es ist offensichtlich, dass das vorliegende Forschungsprojekt nicht alle offenen Fragen angehen kann, die sich im Kontext von Laufbahnmodellen stellen (vgl. Abbildung 1).

*Die vereinbarte „Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnkonzepten im Lehrberuf“ fokussiert auf den Fragebereich (1): Sie hat Grundlagen zu liefern, um grundsätzlich die Wünschbarkeit einer Einführung von Laufbahnmodellen einschätzen zu können.*

Es kann noch nicht darum gehen, ein optimales Laufbahnmodell für schweizerische Verhältnisse zu entwerfen oder gar Vorgehensvorschläge im Hinblick auf eine allfällige Einführung zu skizzieren. Mit der Aufarbeitung der Grundlagen für die Einschätzung der Wünschbarkeit will die vorliegende Studie dem Anspruch gerecht werden, dass allfällige Reformen im Bildungssystem an gegenwärtig bestehende Strukturen und Interessen und an damit verbundene bestehende Lehrerbilder und Professionsverständnisse anknüpfen müssen (vgl. Sieber, 2005). Ansonsten laufen Diskussionen über die Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf Gefahr, lediglich einen Prinzipienstreit auszulösen, anstatt zu einer Stärkung der Lehrerschaft und damit auch des Bildungssystems zu führen.

### 1.3 Fragestellungen

Das vorliegende Forschungsprojekt arbeitet die Grundlagen für die Einschätzung der Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen auf, indem es (a) mögliche Auswirkungen von Laufbahnmodellen sowie (b) die subjektiven Bewertungen dieser Auswirkungen von verschiedenen Anspruchsgruppen und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen aufzeigt.

(a) Die Einschätzung möglicher Auswirkungen von Laufbahnmodellen als Chancen- und Risikoeinschätzung muss versuchen, sowohl die erwünschten als auch allfällige nicht beabsichtigte Folgen von

Laufbahnkonzepten aufzuzeigen. Eine umfassende Einschätzung möglicher Auswirkungen auf allen Ebenen des Bildungssystems (siehe oben) ist allerdings im Rahmen dieses Projektes nicht leistbar. Als Studie im Auftrag des LCH fokussiert dieses Projekt deshalb auf die standespolitischen Auswirkungen von Laufbahnmodellen, also vor allem auf das Berufsbild und auf die Arbeitsbedingungen. Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die folgenden Fragen von Bedeutung:

#### *Auswirkungen auf den Berufsstand*

- Inwiefern verändern sich Status und Image des Lehrberufs durch die Einführung von Laufbahnmodellen?
- Inwiefern verändern sich Rekrutierungsbasis und demographische Struktur (insbesondere Anteil von Männern und Frauen) im Lehrberuf durch die Einführung von Laufbahnmodellen?
- Inwiefern verändert sich die Berufskultur des Lehrberufs?

#### *Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen*

- Welche Auswirkungen können Laufbahnmodelle auf die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen haben?
- Welche Auswirkungen können Laufbahnmodelle auf die Berufszufriedenheit und auf Belastungserfahrungen einzelner Lehrpersonen haben?

Aufgrund von Antworten auf diese Fragen kann eingeschätzt werden, wie weit eine Einführung von Laufbahnkonzepten aus Sicht des Berufsstandes erstrebenswert ist.

(b) Neben dem Aufzeigen möglicher Auswirkungen ist für die Einschätzung der Wünschbarkeit von entscheidender Bedeutung, welche persönlichen Einstellungen, welche Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen verschiedene Anspruchsgruppen mit Laufbahnmodellen verbinden sowie weshalb und wie sich die Akzeptanz gegenüber Laufbahnkonzepten über die Zeit entwickeln kann. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Fragen von Bedeutung:

#### *Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz*

- Wie stehen amtierende Lehrpersonen zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen? Wie weit verbreitet sind in der Vergangenheit beobachtete Abwehrhaltungen heute?
- Wovon ist die Akzeptanz bei den Lehrpersonen abhängig? Gibt es in verschiedenen Gruppen (bspw. bei Frauen oder bei Männern) Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen?
- Unter welchen Bedingungen akzeptieren Lehrpersonen Laufbahnstufen? Welche Kriterien würden sie als relevante Selektions- oder Beförderungskriterien akzeptieren? Welche Beurteilungs- und Entscheidungsinstanzen würden sie akzeptieren?
- Wie stehen Exponentinnen oder Exponenten von Bildungsverwaltungen zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen? Wie schätzen sie die Verträglichkeit von Laufbahnmodellen mit anderen bildungspolitischen Entwicklungen ein?
- Wie stehen Berufsverbände zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen?

#### *Akzeptanz und Entwicklung der Akzeptanz von Laufbahnmodellen in anderen Kontexten*

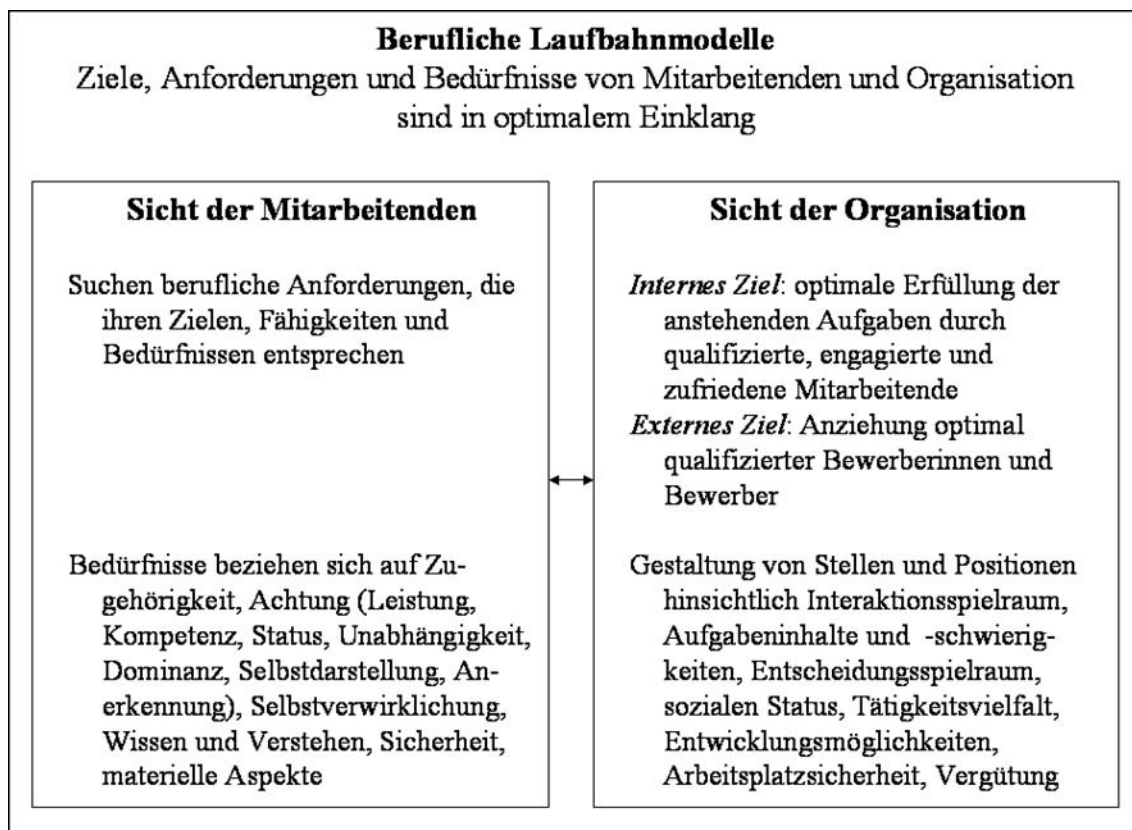
- Welche Umstände haben in anderen Kontexten zu einer Einführung von Laufbahnmodellen geführt? Aufgrund welcher Akzeptanz (von welchen Anspruchsgruppen) wurden Laufbahnmodelle eingeführt?
- Wie hat sich die Akzeptanz der betroffenen Berufsleute vor, während und nach der Einführung von Laufbahnmodellen entwickelt?

Die Antworten zu diesen beiden Fragebereichen (Einschätzung möglicher Auswirkungen, Darstellung der Einstellungen und Akzeptanz bei verschiedenen Anspruchsgruppen) liefern die Grundlagen zur Einschätzung möglicher Chancen und allfälliger Risiken von Laufbahnkonzepten in der Schweiz.

## 1.4 Begriffliche Klärungen: Was sind Laufbahnmodelle?

Eine berufliche Laufbahn bezeichnet allgemein formuliert die Gesamtheit der Stellenfolgen einer Person während ihres beruflichen Lebenslaufs. Damit sind Berufsentwicklungen angesprochen (entsprechend der englischen Bezeichnung „*career*“), zu denen sowohl hierarchisch vertikale Positionsfolgen als auch horizontale Stellenwechsel innerhalb einer Organisation und Wechsel von Organisationen zählen.

Diese allgemeine Definition macht bereits deutlich, dass berufliche Laufbahnen aus zwei verschiedenen Perspektiven von Bedeutung sind. Aus der Sicht der Mitarbeitenden ist eine berufliche Laufbahn Ausdruck je unterschiedlicher persönlicher Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele. Durch die Wahl von bestimmten Arbeitsumwelten versuchen Personen diese zu befriedigen bzw. umzusetzen. Aus der Sicht der Organisation resp. der Schule beziehen sich Laufbahnmodelle auf die Gestaltung von Stellen und Positionen, die einerseits in ihrer Gesamtheit zu einer optimalen Erfüllung der anstehenden Aufgaben durch zufriedene Mitarbeitende führen und andererseits qualifizierte und engagierte Mitarbeitende anziehen und zu halten vermag (vgl. Abbildung 2). Institutionalisierte Laufbahnstufen oder –abschnitte definieren so von der Organisation oder von der Profession *erwünschte, angestrebte* berufliche Entwicklungen. Solche erwünschten beruflichen Entwicklungen entsprechen höheren Qualifikationen, die sich erst aufgrund von beruflicher Erfahrung oder aber aufgrund von Weiterbildung ergeben. Laufbahnmodelle sind insofern eine Form, um Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen zu institutionalisieren (vgl. Seifert, 1992, S. 194).

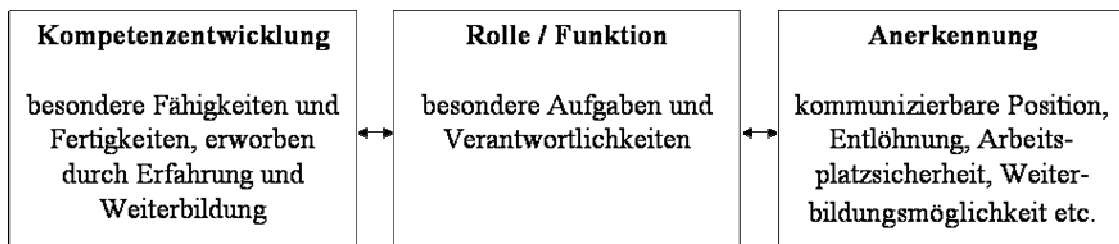


**Abbildung 2:** Laufbahnmodelle aus Sicht der Organisation und der Mitarbeitenden

Bis vor kurzem kannte der Lehrberuf kaum unterschiedliche Funktionen und keine Aufstiegsmöglichkeiten. Lehrerinnen und Lehrer traten nach der Grundausbildung in den Unterrichtsberuf ein und blieben als „Lehrerinnen und Lehrer“ in dieser Tätigkeit bis zu ihrer Pensionierung. Für ihre dabei gemachten arbeitsbezogenen Erfahrungen und Entwicklungen gab es berufsintern keine Stellen mit erweiterten Aufgaben und Verantwortungen zu vergeben und alle Lehrpersonen wurden für ihre je unterschiedlichen Entwicklungen gleichermaßen belohnt, indem mit zunehmendem Dienstalter auch die finanzielle Vergütung für ihre Arbeit anstieg.

*Laufbahnmodelle im Lehrberuf – wie sie im vorliegenden Projekt definiert sind – beschreiben demgegenüber die Möglichkeit einer berufsinternen Abfolge von Stellen, wonach für besondere Kompetenzentwicklungen von Lehrpersonen entsprechende Positionen bereitgestellt werden, die sowohl mit einer Veränderung von Rollen bzw. Funktionen<sup>4</sup> mit besonderen Aufgaben und Verantwortlichkeiten verbunden sind, als auch mit einer entsprechenden Anerkennung der damit verbundenen Kompetenzen einhergehen.*

Ein so definiertes berufliches Laufbahnmodell entspricht also einer formalisierten beruflichen Entwicklung, die innerhalb des angestammten Berufes stattfindet. Laufbahnmodelle setzen dabei *erstens* eine weitere Qualifikation oder eine besondere Kompetenzentwicklung voraus. *Zweitens* sind für diese zusätzlich erworbenen Qualifikationen Möglichkeiten zu schaffen, bei denen diese Qualifikationen zum Tragen kommen, angewendet oder eingesetzt werden können. Deshalb gehört zu einem Laufbahnmodell auch eine Veränderung der Rolle, in der Lehrpersonen tätig werden können, also eine Veränderung der Dienststelle, eine Erweiterung der Aufgaben und/oder der Verantwortlichkeiten. Werden aber zusätzliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten an eine Rolle geknüpft, ist *drittens* eine Veränderung bei der Belohnung vorzusehen: beispielsweise durch Kommunizierbarkeit der neuen Position, durch höheres Sozialprestige, durch höhere Entlohnung, bessere Arbeitsplatzsicherheit und/oder Ähnliches (vgl. Abbildung 3).



**Abbildung 3:** Dimensionen von Stellen/Positionen, die sich während einer beruflichen Laufbahn verändern

<sup>4</sup> Die Begriffe „Rolle“ und „Funktion“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, da sie sich nur aus theoretischer Perspektive unterscheiden, indem die Bezeichnung „Rolle“ die Sicht der Mitarbeitenden und die Bezeichnung „Funktion“ diejenige der Organisation ausdrückt.

## 2. Ausgangslage

Als Beschreibung der Ausgangslage werden in Kapitel 2.1 Erfahrungen mit bisherigen Laufbahnkonzepten in der Schweiz aufgearbeitet. Die dabei zu beobachtende verbreitete Ablehnung insbesondere von Lehrpersonen wird in Kapitel 2.2 aus einer theoretischen Perspektive mit Hilfe des Autonomie-Paritäts-Musters interpretiert. Nach einem kurzen Hinweis zu veränderten Kontextbedingungen (Kapitel 2.3) wird die Ausgangslage in Form von Hypothesen zur heutigen Akzeptanz von Lehrpersonen zusammengefasst (Kapitel 2.4).

---

### 2.1 Erfahrungen mit bisherigen Laufbahnkonzepten in der Schweiz

---

Lehrerlaufbahnen oder zumindest Veränderungen der Rollen und Funktionen von Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens wurden schon in früheren Reflexionen und Untersuchungen zum Lehrberuf in der Schweiz thematisiert.

Bereits Mitte der 1970er Jahre wurden im Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ (Müller, 1975) die Notwendigkeit und Grenzen einer Spezialisierung von Lehrkräften thematisiert. „Die Spezialisierung versucht [...], einerseits die Begabung des einzelnen Lehrers weiterzuentwickeln und andererseits die notwendigen Funktionen im Schulsystem mit geeigneten Leuten zu besetzen“ (ebd., S. 57). Die Autoren schlagen in ihrem Bericht eine „strukturierte Lehrerschaft“ vor mit stufen-, fach- und funktionsspezifischen Rollendifferenzierungen, „wobei jeder Lehrer die Möglichkeit hat, mehrere Spezialistenrollen zu übernehmen“ (ebd., S. 59). Für neu zu übernehmende Rollen sollen sich Lehrpersonen in Weiterbildungskursen Spezialqualifikationen aneignen, ihre Funktionen anschliessend in klar umrissenen Gruppen ausüben und je nach Funktion seien für Spezialistinnen, Spezialisten auch Stundenentlastungen vorzusehen. Als Argumente für eine „strukturierte Lehrerschaft“ werden angeführt: a) die zunehmend komplizierter und anspruchsvoller werdenden Rollenerwartungen an die Lehrpersonen sowie die Erweiterung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, des Fächerkanons, der Methoden, der Medien etc. und die damit verbundene Gefahr, dass Lehrpersonen bei Überforderung mit Regression, Abkapselung und Defensivhaltungen reagieren können, b) die häufig beobachtete Einsamkeit der Lehrpersonen, die dem menschlichen Grundbedürfnis nach Geborgenheit und Sicherheit in einer Gruppe nicht entspreche und c) das Bedürfnis nach Weiterbildung und Aufstiegsmöglichkeiten mit höherer Besoldung, die Lehrkräfte mit einer Stufenflucht, dem „Drang von „unten“ nach „oben“, von der Primarschule an die Oberstufe“ (ebd., S. 59) quittierten. Durch die Eröffnung von Spezialistenrollen bzw. Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Lehrberufs bzw. einer Schulstufe wurde entsprechend eine gesündere Bewältigung des komplexer werdenden Bildungsauftrags der Schulen, die Reduktion des Einzelkämpfertums bei Lehrpersonen sowie das Halten von weiterbildungs- und aufstiegsorientierten Lehrkräften erwartet.

Zwei neuere Beispiele der Auseinandersetzung mit Entwicklungen im Lehrberuf zeigen, dass das Thema Lehrerlaufbahnen nach wie vor als bedeutend eingeschätzt wird<sup>5</sup>. Im Jahr 1999 hat die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK eine Erhebung zum „Bedarf an Zusatzausbildungen für Funktionen im Bildungssystem“ in Auftrag gegeben (vgl. Baumgartner & Kassis, 2001). Bei der als Delphistudie (Befragung von Expertinnen und Experten) angelegten Untersuchung, wurde das Thema „Personalentwicklung und Weiterbildung“ als weitaus wichtigstes Thema für die Schule beurteilt. Alle befragten Personen aus Bildungsverwaltungen und Wissenschaft bezeichneten dieses Thema als wichtig, rund 95 % davon sogar als sehr wichtig. Zwar wurden weder Lehrpersonen befragt noch besonde-

---

<sup>5</sup> Es könnten hier zahlreiche weitere Beispiele bezüglich der Entwicklung des Lehrberufs in Richtung neuer Positionen für Lehrpersonen mit besonderen Qualifikationen, Verantwortungen und Anerkennung angeführt werden, u.a. die Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit der Einführung der Schulleitungen oder die Kontroversen um die lohnwirksame Beurteilung von Lehrpersonen. Dies kann jedoch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht geleistet werden.



ren Positionen für sie eruiert, doch die Vielfalt von weiteren für die Schule bedeutenden Funktionen, die als wichtig oder sehr wichtig eingestuft wurden, verweisen auf die Aufgabenvervielfältigung im Lehrberuf.

Ein zweites aktuelles Beispiel, das explizit Hierarchien im Lehrberuf aufgreift, entstand im Rahmen eines Auftrags der Task Force „Lehrberufsstand“ der EDK (vgl. Bucher & Nicolet, 2003). Darin wird die Einführung der Rolle des „*master teacher*“ resp. der Stamm-Lehrperson vorgeschlagen (ebd., S. 67-69). „*Master teachers*“ sollen eine vollzeitliche Klassenlehrerfunktion innehaben und verantwortlich sein für die pädagogische Führung der Klasse, die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern sowie den schulischen Diensten. Dabei sollen „*master teachers*“ unterstützt werden von zeitweise im Unterricht mitarbeitenden, tiefer gestellten Lehrpersonen und von Fachlehrkräften. Eine solche Differenzierung der Lehrpersonen würde einen besonderen Status der Klassenlehrkraft rechtfertigen und nach einer Anpassung der Entlohnung sowie einer Stundenreduktion zur Bewältigung der zusätzlichen Aufgaben der „*master teachers*“ verlangen. Zudem würde dies „die tatsächliche Leistungs differenzierung nicht zudecken, sondern honorieren“ (ebd. S. 69).

Die Reaktionen auf diese Vorschläge fielen bei unterschiedlichen Anspruchsgruppen allerdings sehr verschieden aus. Die Literatur über frühere Diskussionen (vgl. u.a. EDK, 1978) sowie Interviews mit drei in entsprechenden Entwicklungsprojekten involvierten Fachleuten weisen darauf hin, dass in der Vergangenheit grob drei unterschiedliche Reaktionsmuster beschrieben werden können.

1. Die EDK begegnete Vorschlägen in Richtung einer differenzierten Lehrerschaft und der Schaffung unterschiedlicher Positionen im Lehrberuf mit Interesse, empfahl entsprechende Modelle in der Regel zur weiteren Prüfung und vergab verschiedentlich neue Aufträge, die u.a. Denkanstösse in diese Richtung lieferten (vgl. oben). Ein wichtiges Anliegen dabei war, dass qualifizierte und erfahrene Lehrpersonen neue Funktionen nicht vollamtlich, sondern in Unterstützung anderer Lehrpersonen übernehmen sollten.
2. Die kantonalen Bildungsverwaltungen beurteilten eine solche Weiterentwicklung des Lehrberufs zwar als zeitgemäss und grundsätzlich attraktiv für den Lehrberuf, doch waren sie bezüglich einer konkreten Umsetzung zurückhaltend, weil sie die Kosten vor den antizipierten organisatorischen Zusatzaufwendungen scheuten und entsprechend andere Projekte priorisierten.
3. Die Lehrerschaft bzw. die Lehrervereinigungen reagierten demgegenüber vornehmlich mit einer dezidiert ablehnenden Haltung. Im Auswertungsbericht zur Vernehmlassung des Berichts der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ wurden als befürchtete Wirkungen eines entsprechenden Modells eine „Diplomhascherei“, eine einseitige Spezialisierung und die Schaffung von Hierarchien in der Lehrerschaft kritisiert (vgl. EDK, 1978). Damit sind zwei wichtige Dimensionen einer „strukturierten Lehrerschaft“ oder von Laufbahnmodellen im Lehrberuf angesprochen, die eine einschneidende Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis der Profession bewirken würden, denn Spezialisierung und Hierarchisierung im Lehrberuf widerspricht dem traditionell tief verankerten Gleichheitsprinzip. Damit lässt sich auch aus theoretischer Perspektive erklären, warum sich bis anhin Laufbahnkonzepte im Lehrberuf nicht durchsetzen konnten. In der einschlägigen Literatur zum Lehrberuf wird dieses Gleichheitsprinzip häufig nach dem einflussreichen Aufsatz von Lortie (1972) als „Autonomie-Paritäts-Muster“ bezeichnet.

---

## **2.2 Theoretische Interpretation: Das Autonomie-Paritäts-Muster**

---

Das Autonomie-Paritäts-Muster im Selbstverständnis des Lehrberufs ist mit der Erfolgsgeschichte des Lehrberufs eng verbunden. Die Entwicklung des Lehrberufs und der Lehrer/innenbildung kann in den modernen Industrienationen als kontinuierliche Ausbau- und Wachstumsgeschichte interpretiert werden (Terhart, 2001, S. 215). Diese Erfolgsgeschichte ist aber spätestens ab dem ausgehenden 19. Jahr-

hundert in einem allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Verstaatlichungsprozess eingebunden, der sich als zunehmende Bürokratisierung manifestierte. Diese von Max Weber (1921/1947) detailliert beschriebene Entwicklung zu modernen Formen der Arbeitsorganisation prägte über lange Zeit den Diskurs über Organisationen. Vor allem seine Fokussierung auf die Rationalität und seine daraus abgeleiteten Prinzipien formaler Organisation – eben die Prinzipien der Bürokratie – wurden in der Rezeptionsgeschichte immer wieder stark betont. Das Schulsystem entspricht tatsächlich in entscheidenden Punkten dieser bürokratischen Organisationsform, was aber im pädagogischen Diskurs meist sehr ablehnend aufgenommen und oft genug sehr kritisch kommentiert wurde. Pädagogisches und bürokratisches Handeln wurden darin meist als unüberbrückbare Gegensätze dargestellt. Dabei steht insbesondere ein Argumentationsstrang im Vordergrund (vgl. dazu Kuper, 2001, S. 87 ff.), der vor allem auf die Bedingungen der Autonomie für das pädagogische Handeln fokussiert und diese erheblich eingeschränkt sieht. Die entscheidende pädagogische Interaktion lasse sich nicht technologisch-kausal durch formal-rationale Entscheidungen über eine hierarchisch organisierte Administration anordnen. Entsprechend wird der bürokratische Zugang als technologische Verkürzung des pädagogischen Handelns interpretiert, das auf Spontaneität, persönliche Initiative und auf individuelles Engagement in zwischenmenschlichen Beziehungen angewiesen sei. Es wird also „auf unterschiedliche Handlungslogiken hingewiesen, die in ein antagonistisches Verhältnis gesetzt werden“ (ebd., S. 87).<sup>6</sup>

Diese Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte macht die Ambivalenz deutlich, mit welcher der Berufsstand den eigentlich in vielen Aspekten bürokratischen Organisationsformen des Schulsystems gegenüber steht. Der Berufsstand beansprucht für eine optimale Erfüllung seines Amts- oder Berufsauftrages ein hohes Mass an Autonomie. Diese wird ihm zwar formell in Form der Unterrichtsfreiheit in der Wahl des Stoffes und der Lernverfahren im Rahmen der Lehrpläne zugestanden, gleichzeitig aber auch durch unzählige in Gesetzen und Verordnungen der Schulsysteme verbrieft institutionelle Vorgaben eingeschränkt. Das hohe Mass an Autonomie verschaffte sich der Berufsstand dem gegenüber traditionellerweise über die informelle Etablierung des Autonomie-Paritäts-Musters (Lortie, 1972, S. 47). Dieses Muster wird durch die folgenden informellen Normen begründet (ebd., S. 42):

- „*Erstens*: Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.
- *Zweitens*: Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.
- *Drittens*: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.“

Erst diese mit diesen Normen einhergehende Isolierung der Berufstätigkeit verschaffte den einzelnen Lehrpersonen jene individuelle und spontane Freiheit, die sie zur Erfüllung ihres Berufsauftrages brauchen. „In soziologischer Terminologie ausgedrückt: Das Autonomie-Paritäts-Muster, mit der Isolierung als Grundstruktur, ist das funktionale Äquivalent der klar definierten Privilegien eines Arztes, Architekten oder erfolgreichen Künstlers. Es bewirkt eine Restriktion des Einflusses der formellen und bürokratischen Ordnung, die – auf dem Papier – die Struktur des öffentlichen Schulwesens [...] verkörpert“ (ebd., S. 47).

Insofern kann die verbreitete Isolation bei den Arbeitstätigkeiten der Lehrpersonen auch als Antwort auf die Verstaatlichung und die Bürokratisierung im Schulwesen verstanden werden, die „individualisierte Profession“ (Fornek & Schriever, 2001) also als Preis der Modernisierung.

---

<sup>6</sup> Ein zweiter zentraler Argumentationsstrang fokussiert auf die Folgen bürokratischer Organisation für die Schülerinnen und Schüler: Mit dem Begriff „*hidden curriculum*“ wird die Aufmerksamkeit auf diejenigen Folgen des Beschulungssystems gelenkt, welche mit den offiziell vertretenen pädagogischen Zielsetzungen nicht übereinstimmen.

---

## 2.3 Veränderte Kontextbedingungen

---

Im ausgehenden 20. Jahrhundert aber führten eine zunehmende Kritik an traditionellen Verfahren zentraler Steuerung (vgl. dazu Altrichter & Posch, 1999), eine Ökonomisierung des Bildungswesens im Zuge knapper werdender finanzieller Ressourcen sowie ganz allgemein neue Anforderungen an das Bildungswesen (Ammann, 2004; Tenorth, 2004) zu einer Verlagerung von traditionell bürokratischen Organisationsformen hin zu neuen Steuerungsmodellen, die für die einzelnen Schulen als pädagogische Handlungseinheiten (Fend, 1986) stärkere Autonomie und damit auch neue Gestaltungsspielräume einforderten. Der damit verbundene Auftrag zur „Schulentwicklung“ fordert nun die Lehrpersonen in ganz neuen Bereichen: Neben den pädagogischen und didaktischen Kompetenzen – an die unter dem Stichwort der Unterrichtsentwicklung auch neue oder mindestens explizitere Massstäbe gestellt werden – sind Lehrpersonen neuerdings auch in schulisch-organisatorischen Fragen und in den Bereichen der Koordination, der Kooperation und der gemeinsamen Reflexion herausgefordert (Altrichter, 2000, S. 146). Diese quantitativ und qualitativ neuen Anforderungen haben eine Aufgabenvervielfältigung zur Folge, die einen starken Druck auf das traditionelle, vom Autonomie-Paritäts-Muster gekennzeichnete Selbstverständnis der Profession ausübt. Es kann zu einem eigentlichen „Kulturbruch“ (ebd., S. 150) führen, zu einem Übergang von der zellularen, segmentierten Organisation zu einer durch stärkere Öffnung und vermehrte Kooperation geprägten Kultur – also zu einer Aufweichung des Autonomie-Paritäts-Musters.

Aus dieser Perspektive erscheint Schulentwicklung notwendig, um – unter anderem – das Autonomie-Paritäts-Musters aufzuweichen. So wird die Isolation am Arbeitsplatz, der „Lehrerindividualismus“ als Barriere gegen die Entwicklung von mehr Professionalität betrachtet (Terhart, 1995, S. 240). Der Individualismus wird mit der Orientierung am Einzelfall begründet, wobei sich professionelles Handeln an immer wechselnden und unklar strukturierten Problemlagen orientieren müsse. Die damit einhergehende hohe Belastung dieser selbstverantworteten Tätigkeiten, der Verlust von „Anlehnungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 239) könne jedoch nur durch professionelle Kommunikation mit Fachleuten reduziert werden. Deshalb komme den kollegialen Beziehungen eine entscheidende Bedeutung zu: Die *Konsultation* zwischen den Mitgliedern einer Profession wird als Dreh- und Angelpunkt für die Professionsentwicklung angeschaut: Sie reduziert Belastungen und optimiert die Problemlösungskapazitäten (vgl. dazu Fürstenau, 1967, S. 515).

---

## 2.4 Als Zusammenfassung: Hypothesen

---

Die Idee von Laufbahnen für Lehrpersonen oder zumindest von Veränderungen der Rollen und Funktionen von Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens wurde schon in früheren Reflexionen und Untersuchungen zum Lehrberuf in der Schweiz thematisiert. Allerdings löste diese Idee auf Seiten der Lehrer/innenschaft in der Vergangenheit verbreitet Ablehnung aus. Diese Ablehnung kann damit erklärt werden, dass entsprechende Veränderungen in der Struktur des Berufsstandes zu einem einschneidenden Kulturwandel führen könnten, der das weit verbreitete Autonomie-Paritäts-Muster aufweichen würde.

Aus dieser Argumentation lässt sich eine *erste Hypothese* in Bezug auf die Einstellungen und die Akzeptanz von Laufbahnkonzepten bei den Schweizer Lehrpersonen ableiten: Wenn tatsächlich das Autonomie-Paritäts-Muster für die Ablehnung von Veränderungen im Berufsstand der Lehrpersonen verantwortlich war, so müsste die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmung der eigenen Berufsrolle in Bezug auf das Autonomie-Paritäts-Muster stehen:

- ⇒ *Hypothese 1*: Laufbahnmodelle werden von denjenigen Lehrpersonen stärker akzeptiert, die ihre Berufsrolle wenig ausgeprägt an den Werten von Autonomie und Parität ausrichten, als von denjenigen, die ihre Rolle stark von Autonomie und Parität geprägt wahrnehmen.

Wenn das Autonomie-Paritäts-Muster in der schweizerischen Lehrer/innenschaft noch stark verbreitet ist, dann muss auch angenommen werden, dass Lehrpersonen Laufbahnmodellen nur dann zustimmen, wenn sie damit keinen Eingriff in den eigenen Unterricht, in die eigene Autonomie zu befürchten haben. Als *zweite Hypothese* lässt sich deshalb vermuten, dass Spezialfunktionen in unterrichtsnahen Bereichen weniger stark akzeptiert werden als solche bei unterrichtsfernen Bereichen:

- ⇒ *Hypothese 2:* Qualifikationshierarchien beim Kernauftrag „Unterrichten“ werden weniger akzeptiert als bei peripheren Spezialfunktionen (wie bspw. Informatikbeauftragte, Schulleitung u.ä.).

Eine Aufweichung des Autonomie-Paritäts-Musters zeigt sich auch daran, wie stark die Bereitschaft der Lehrpersonen ist, die qualitativ und quantitativ neuen Anforderungen an die Schulen und die damit einhergehende Aufgabenvervielfältigung gemeinsam zu bewältigen. Daraus lässt sich eine *dritte Hypothese* ableiten: Es ist davon auszugehen, dass sich nicht alle Lehrpersonen in gleichem Ausmass für die zusätzlich anfallenden Aufgaben engagieren werden (vgl. dazu Lortie, 1972, S. 43) und deshalb auch nicht in gleichem Ausmass ihre Berufsrollen zu erweitern versuchen. Neue oder erweiterte Berufsrollen aber werden erst kommunizierbar, wenn sie beispielsweise in Form von Laufbahnmodellen institutionalisiert werden. Und erst eine solche Kommunizierbarkeit ermöglicht dem zusätzlichen Engagement eine nachhaltige Anerkennung. Deshalb kann angenommen werden, dass Lehrpersonen, die sich stark für schulische Anliegen engagieren, eher eine positive Einstellung zu Laufbahnmodellen haben, weil diese ihnen eine Anerkennung des Aufwandes in Aussicht stellen: Laufbahnmodelle institutionalisieren eine Anerkennung für diejenigen, die sich besonders für gesamtschulische Anliegen engagieren.<sup>7</sup>

- ⇒ *Hypothese 3:* Laufbahnmodelle werden von stark engagierten Lehrpersonen stärker akzeptiert als von wenig engagierten Lehrpersonen.<sup>8</sup>

Eine *vierte Hypothese* bezieht sich auf die Folgen der verstärkten Zusammenarbeit in den Kollegien: Durch institutionalisierte Kooperationsformen wird die Vereinzelung, der „Lehrerindividualismus“ eingeschränkt – eine Grundvoraussetzung für das Autonomie-Paritäts-Muster würde wegfallen. Wenn tatsächlich das Autonomie-Paritäts-Muster wesentlicher Grund für eine ablehnende Haltung der Lehrpersonen in der Vergangenheit war, so müsste auch in Schulen, die über verbreitete und gut institutionalisierte Zusammenarbeitsformen verfügen, die Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf höher sein als in segmentierten Schulen, in denen der „Lehrerindividualismus“ verbreitet ist.

- ⇒ *Hypothese 4:* Lehrpersonen aus Schulen mit stark ausgeprägten Zusammenarbeitsformen akzeptieren Laufbahnmodelle stärker als Lehrpersonen, die in segmentierten Schulen arbeiten.

Die Zusammenarbeitsformen in Lehrer/innenteams wiederum sind aber stark abhängig von externen Rahmenvorgaben – konkret auch von verbindlichen Schulentwicklungsaufträgen. Als *fünfte Hypothese* lässt sich deshalb vermuten, dass in denjenigen Kantonen, die bereits weit gehende Schulentwicklungsvorhaben umgesetzt haben, die Schulen ausgeprägtere Zusammenarbeitsformen institutionalisiert haben und dass deshalb in diesen Kantonen eine höhere Akzeptanz von Laufbahnmodellen zu erwarten ist als in Kantonen, in welchen wenig Bemühungen für Schulreformen auf Ebene der einzelnen Schulen bestehen.

---

<sup>7</sup> Selbstverständlich gilt diese Argumentation analog für die Kompetenz: Laufbahnmodelle institutionalisieren eine Anerkennung für Lehrpersonen, die besonders erfolgreich unterrichten. Da aber im Rahmen dieses Forschungsprojektes weder die Kompetenz der Lehrpersonen noch ihr Erfolg beim Unterrichten erfasst werden können, wird an dieser Stelle auch keine entsprechende Hypothese formuliert.

<sup>8</sup> Es gilt zu präzisieren, dass sich aus dieser Hypothese *kein* Umkehrschluss ableiten lässt: Einstellungen zu Laufbahnmodellen hängen unter anderem auch mit grundlegenden Annahmen zum Lehrerbild und mit dem Professionsverständnis zusammen. Es ist deshalb selbstverständlich, dass eine ablehnende Haltung gegenüber Laufbahnmodellen *nicht* auf geringeres berufliches Engagement schliessen lässt.

- ⇒ *Hypothese 5*: Lehrpersonen in Kantonen mit weit gehenden Schulentwicklungsvorhaben akzeptieren Laufbahnmodelle stärker als Lehrpersonen in Kantonen mit wenigen Schulreformen auf Ebene der Einzelschulen.

Aufgrund von Vorgesprächen mit Lehrpersonen sowie aufgrund von Rückmeldungen aus der Begleitgruppe des LCH werden weitere Hypothesen geprüft:

- ⇒ *Hypothese 6*: Für die Attraktivität von Laufbahnmodellen aus der Perspektive von Lehrpersonen spielen als Kontextfaktoren die Höhe der Anfangsbesoldung und die Ansprüche an die Grundqualifikation eine zentrale Rolle.
- ⇒ *Hypothese 7*: Die Einführung von Laufbahnmodellen führt bei den Lehrpersonen unterer Laufbahnstufen zu einer Schwächung der Ausgangslage im Hinblick auf ihre Selbstbehauptung im Umgang mit Eltern und im Hinblick auf einen allfälligen Schutz durch Vorgesetzte.

### 3. Untersuchungsdesign

Die Beantwortung der oben genannten Fragestellungen erfordert unterschiedliche methodische Zugangsweisen, die sich gegenseitig ergänzen. Die für die Chancen- und Risikoeinschätzung erforderliche Abschätzung der *Auswirkungen* von Laufbahnmodellen auf den Lehrberuf (Fragestellungen a) muss versuchen, die Erfahrungen von bestehenden Modellen nutzbar zu machen. Dazu eignen sich insbesondere Fallstudien in Kontexten, in denen Laufbahnmodelle eingeführt wurden (Kapitel 3.1). Neben den Fallstudien sind für eine Einschätzung der *Akzeptanz* von Laufbahnmodellen unterschiedliche Befragungen bei verschiedenen Personengruppen durchzuführen. Das Untersuchungsdesign für diese eigentliche Akzeptanzstudie ist dabei unter anderem so zu wählen, dass die in Kapitel 2.4 formulierten Hypothesen getestet werden können (Kapitel 3.2). Eine kurze Geltungsbegründung (Kapitel 3.3) schliesst den Abschnitt über das methodische Vorgehen ab.

---

#### 3.1 Fallstudien

---

Da im Lehrberuf in der Schweiz bisher kaum Erfahrungen mit Qualifikationsdifferenzierungen gemacht wurden, müssen erwartbare Auswirkungen aufgrund von vergleichenden Analysen antizipiert werden. Eine solche vergleichende Perspektive ist aber auch geeignet, um anhand der Umstände, wie Laufbahnmodelle eingeführt wurden, die Entwicklung der Akzeptanz in anderen Berufsfeldern und in anderen Ländern zu studieren (Teil der Fragestellungen b). Dazu bieten sich Fallstudien in Kontexten an, in denen Laufbahnmodelle oder andere Formen von Qualifikationsdifferenzierungen eingeführt wurden. Bei solchen Fallstudien kommen insbesondere qualitative Verfahren zum Einsatz, die es ermöglichen, eine möglichst grosse Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen zu erfassen. Anhand von solchen Fallstudien bleibt aber offen, wie weit die entsprechenden Erfahrungen auf das Berufsfeld des Lehrberufs bzw. auf den schweizerischen Kontext übertragbar sind. Deshalb ermöglichen erst fallvergleichende Analysen Einsichten, die über kultur- und berufsspezifische Kontexte hinaus Gültigkeit beanspruchen dürfen.

---

##### 3.1.1 Fallstudie in vergleichbarem Berufsfeld

Ein Vergleich mit Erfahrungen aus einem anderen, aber vergleichbaren Berufsfeld in der Schweiz verfolgt das Ziel, Auswirkungen von Laufbahnkonzepten in Bezug auf den Berufsstand und in Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Berufsleute einzuschätzen sowie die Umstände zu analysieren, die für die Einführung des entsprechenden Laufbahnmodells von Bedeutung waren. Die Auswahl des für einen solchen Vergleich geeigneten Berufes hat idealerweise drei Kriterien zu genügen:

- Der zu vergleichende Beruf muss strukturell vergleichbar sein mit dem Lehrberuf.
- Im zu vergleichenden Beruf sind Laufbahnmodelle als Qualifikationsdifferenzierungen in einem vorher noch nicht differenzierten Bereich eingeführt worden.
- Zur Einführung von Laufbahnmodellen liegen systematische Erfahrungen und/oder Evaluationen vor.

Es war zwar nicht möglich, ein Berufsfeld zu finden, in welchem diese drei Kriterien vollumfänglich erfüllt sind. Weil sich jedoch im Berufsfeld der *Pflegeberufe* die Qualifikationsdifferenzierung geradezu idealtypisch nachzeichnen lässt, wurden die Pflegeberufe für eine entsprechende Fallstudie ausgewählt. Sie sind besonders geeignet, um Einsichten in den Umgang des Berufsstandes mit solchen Qualifikationsdifferenzierungen und in mögliche Auswirkungen auf den Berufsstand zu gewinnen.

Die strukturelle Vergleichbarkeit von Pflege- und Lehrberuf lässt sich daran erkennen, ob der Pflegeberuf auch unter Bedingungen ausgeübt wird, die den Voraussetzungen des Autonomie-Paritätsmusters entsprechen, ob also die Berufsleute ebenfalls in öffentlichen Organisationen in büro-

kratische Strukturen eingebunden sind und sich ihre konkrete Berufsausübung aber gleichzeitig an Einzelfällen, an Individuen ausrichten muss. Der Pflegeberuf wird tatsächlich ebenfalls in *people-processing-institutions* ausgeübt (vgl. dazu Terhart, 1986). Mit dieser Orientierung am Einzelfall innerhalb von bürokratisch organisierten Institutionen ist zwischen dem Lehrberuf und den Pflegeberufen eine wichtige strukturelle Vergleichbarkeit gegeben. Dennoch muss auch auf zentrale Unterschiede zwischen diesen beiden Berufsfeldern hingewiesen werden. So sind die Pflegeberufe seit langem in einen wesentlich stärker hierarchisierten Kontext eingebunden, indem die Berufsleute in Institutionen arbeiten, in denen es einerseits zwischen Berufen (Pflegerinnen versus Ärztinnen und Ärzte) und andererseits innerhalb der Berufe (insbesondere beim Arztberuf, in beschränktem Ausmass auch in den Pflegeberufen selbst: Stationsleiterinnen) deutliche Hierarchien gibt. Ein zweiter wesentlicher Unterschied zwischen Pflege- und Lehrberuf bezieht sich auf die Tradition der horizontalen Kooperation: Um die Pflege rund um die Uhr gewährleisten zu können, sind die Krankenpflegerinnen und Krankenpfleger seit jeher auf Kooperation und Teilung der Verantwortung angewiesen. Sie haben keine „eigenen Fälle“, bei denen kein anderer Erwachsener eingreifen soll – so wie es als zentrale Norm des Autonomie-Paritäts-Musters formuliert ist: „Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen“ (Lortie, 1972, S. 42). Die strukturelle Vergleichbarkeit von Pflege- und Lehrberufen ist also nur zum Teil gegeben.

Die Einführung von Qualifikationsdifferenzierungen über Laufbahnmodelle in einem vorher wenig differenzierten Berufsfeld lässt sich bei den Pflegeberufen hingegen idealtypisch nachzeichnen. Es existierten zwar immer schon gewisse Hierarchien unter den Pflegenden, diese Hierarchien bezogen sich aber nie auf die eigentliche Qualifikation bei der Kerntätigkeit „Pflegen“. Mit der Einführung von vertiefenden Ausbildungen im Kernbereich „Pflegen“ und der Schaffung von entsprechenden Funktionen in den Spitälern wurde 1980 eine Qualifikationsdifferenzierung eingeführt, deren Erfahrungen für die vorliegende Fragestellung im Lehrberuf besonders interessant ist.

Diese Erfahrungen sind zwar nicht in einem engeren Sinne empirisch evaluiert worden. Der „Schweizerische Berufsverband für Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner“ (SBK – ASI, Bern) hat die Erfahrungen jedoch dauernd beobachtet und systematisch und differenziert reflektiert. Insofern liegt eine ausreichende Grundlage vor, um die Erfahrungen aus der Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf nutzbar zu machen.

Aus diesen Gründen wurde für die Fallstudie in einem vergleichbaren Berufsfeld die Qualifikationsdifferenzierung bei den Pflegeberufen gewählt. Dabei wurde bestehende Literatur gesichtet und analysiert sowie ein ausführliches Interview mit einer Vertreterin des „Schweizerischen Berufsverbandes für Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner“ (SBK – ASI, Bern) geführt. Der Leitfaden für das Interview ist im Anhang I aufgeführt. Die Erkenntnisse aus dieser Fallstudie werden in Kapitel 4.1 berichtet.

---

### 3.1.2 Fallstudien in anderen Ländern

Ein Vergleich mit Erfahrungen aus anderen Ländern, die Laufbahnmodelle im Lehrberuf eingeführt haben, verspricht Einsichten in die Auswirkungen von Laufbahnmodellen im Lehrberuf sowie in die Umstände, welche die Einführung von Laufbahnmodellen in diesen Ländern begleiteten. Da in verschiedenen Ländern unterschiedliche Laufbahnmodelle existieren, können in den Fallstudien (wobei jedes untersuchte Land als ein Fall betrachtet wird) Dynamiken untersucht werden, die durch die Einführung unterschiedlicher Modelle ausgelöst werden.

Basis für die Auswahl der Modelle, bei denen Fallstudien gemacht werden sollen, bilden alle 26 Länder, die am OECD-Programm „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ teilgenommen und einen eigenen *Country Background Report* verfasst haben. Die Liste sowie die Län-

derberichte selbst finden sich im Internet unter [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy). Die Länderberichte wurden in den Jahren 2003/2004 verfasst – sie bilden also einen sehr aktuellen Stand ab.

Gemäss einer Analyse sämtlicher Länderberichte zum OECD-Programm existieren Laufbahnmodelle für den Lehrberuf im Vereinigten Königreich, in Australien, den USA und in Irland. Von den Modellen in diesen Ländern sind diejenigen in

- England,
- den USA und
- Australien

am längsten angewendet und sind am breitesten evaluiert. Deshalb wurden Laufbahnmodelle aus diesen drei Ländern für die Fallstudien ausgewählt.<sup>9</sup>

Die Fallstudie in England zum „*Advanced Skills Teacher*“-Modell wurde von einem Forscher des IZB in der Zeit vom 25. bis 28. April 2005 vor Ort durchgeführt. Für diese Fallstudie wurde in grossem Umfang Literatur gesichtet und ausgewertet. Zusätzlich konnten Interviews mit

- 1 Schulleiter und 1 Schulleiterin an zwei Schulen,
- 3 *Advanced Skills Teachers* an zwei Schulen,
- 4 regulären Lehrpersonen an zwei Schulen,
- 1 für das Programm verantwortlichen Person in der Bildungsverwaltung (*Departement for Education and Skills*),
- 2 Vertretungen von Berufsverbänden, der *National Union of Teachers* und der *Association of Teachers and Lecturers* sowie
- 1 Wissenschaftler und 1 Wissenschaftlerin des *Institute for Policy Studies in Education* der *Metropolitan University of London* (die zusammen den Länderbericht des Vereinigten Königreichs zum OECD-Programm verfasst haben)

geführt werden. Die Interviewleitfäden sind in Anhang II aufgeführt. Die Erkenntnisse aus dieser Fallstudie werden in Kapitel 4.2 berichtet.

Die Fallstudie in den USA zum „*Teacher Advancement Program*“ (TAP) wurde ebenfalls von einem Forscher des IZB in Arizona vom 16. bis 22. Mai 2005 durchgeführt. Auch für diese Fallstudie wurde in grossem Umfang Literatur gesichtet und ausgewertet. Zusätzlich konnten Interviews mit

- 2 Schulleiterinnen von TAP-Schulen,
- 4 Lehrpersonen unterschiedlicher Laufbahnstufen an zwei TAP-Schulen,
- dem *Executive Director TAP Arizona* der privaten Stiftung, welche das TAP entwickelt und lanciert hat,
- 1 Vertreter der Bildungsverwaltung des Distrikts *Madison (Phoenix)*,
- der Präsidentin des lokalen Lehrer/innenverbandes (*Madison Teacher Association*) sowie
- 1 Wissenschaftler, der an der Erforschung von Auswirkungen von Laufbahnsystemen und Leistungslohnkonzepten in Arizona beteiligt war,

geführt werden. Die Interviewleitfäden für die Fallstudie in England wurden der Vergleichbarkeit wegen in analoger Form auch für diese Fallstudie eingesetzt. Die Erkenntnisse aus dieser Fallstudie werden in Kapitel 4.3 berichtet.

---

<sup>9</sup> Es wäre von Vorteil gewesen, nicht nur Modelle aus angelsächsischen Ländern in die vergleichenden Analysen einzubeziehen. Aufgrund persönlicher Informationen wusste das IZB von Laufbahnmodellen in Slowenien und Portugal und versuchte, diese in die Analysen mit einzubeziehen. In Slowenien wurde das eingeführte Laufbahnmodell jedoch aufgrund eines Wechsels im Ministerium wieder abgesetzt; in Portugal gelang es nicht, innerhalb des knappen Zeitplans der Studie an klare Informationen über ein Laufbahnmodell heranzukommen.



Die Fallstudie zum „*Advanced Skills Teacher*“-Modell in Australien konnte aus forschungsökonomischen Gründen nicht selbst durchgeführt werden. Das IZB hat deshalb einen ausführlichen Fragebogen an den *Australian Council for Educational Research* geschickt. Entgegen einer entsprechenden Zusage hat diese Institution allerdings die Fragen nicht beantwortet. Aufgrund des knappen Zeitplans für diese Studie war es nicht möglich, auf einem anderen Weg Informationen zu Auswirkungen und zur Entwicklung der Akzeptanz des „*Advanced Skills Teacher*“-Modells in Australien einzuholen. Zu diesem Modell können deshalb keine Erkenntnisse berichtet werden.

Um die Einsichten dieser Fallstudien für die Fragen nach erwartbaren Auswirkungen im Lehrberuf in der Schweiz nutzbar zu machen, müssen fallvergleichende Analysen berufsspezifische sowie länder- und modellspezifische Auswirkungen identifizieren. Die Auswertungen der entsprechenden *Cross Case Analysis* (vgl. Miles & Huberman, 1994) sind in Kapitel 4.4 zusammengestellt. Auf dieser Grundlage wird es möglich sein, Auswirkungen von Laufbahnmodellen im Lehrberuf in der Schweiz einzuschätzen.

---

## 3.2 Schriftliche und mündliche Befragungen

---

Die *Akzeptanzstudie* zielt auf die Erfassung der heutigen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen, Berufsverbänden und Bildungsverwaltungen in Bezug auf Laufbahnmodelle (Teil der Fragestellungen b). Für eine Untersuchung mit entsprechendem Erkenntnisinteresse drängen sich Befragungen auf, die als Königsweg zu subjektiven Sichtweisen und zu persönlichen Haltungen einzelner Individuen gelten. Die für diese Fragestellung relevanten Dimensionen, die subjektiven Bewertungen von Zielen und möglichen Auswirkungen und die persönlichen Einstellungen zu Laufbahnmodellen, sind nur über Befragungen erkennbar.

Um die angestrebte Verallgemeinerbarkeit der Akzeptanzstudie zu gewährleisten, muss die Stichprobe der Lehrpersonen einen Umfang annehmen, der nur über den Einsatz von standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren bewältigbar wird. Für die Akzeptanzstudie ist deshalb *erstens* eine schriftliche Befragung von Lehrpersonen durchzuführen. Um neben Aussagen zur Häufigkeit gewisser Einstellungen und Haltungen in der Lehrerschaft aber auch vertiefende Analysen über weitere Facetten und Aspekte im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu ermöglichen, wurden *zweitens* mündliche Interviews mit Personen verschiedener Anspruchsgruppen geführt.

---

### 3.2.1 Schriftliche Befragung von Lehrpersonen

---

Der Fragebogen als ein mögliches Erhebungsinstrument für Befragungen zeichnet sich für diese Akzeptanzstudie besonders aus, da er einerseits effizient in Bezug auf grössere Stichproben oder Populationen eingesetzt werden kann und andererseits sehr tauglich ist, um Einstellungen und Haltungen zu erfassen, die nicht direkt handlungsleitend sind. Über die Anwendung theoriegeleiteter Verfahren ist es so möglich zu prüfen, wie weit bestimmte Einstellungen und Haltungen in der heutigen Lehrerschaft tatsächlich verbreitet sind. Als Verfahren der Informationsgewinnung für die Akzeptanzstudie bei Lehrpersonen wurde in dieser Untersuchung deshalb eine standardisierte schriftliche Befragung durchgeführt. Der entsprechende Fragebogen findet sich im Anhang IV.

#### *Erhebungsinstrument*

Neben den zentralen Fragen zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen wurden als Hintergrundvariablen auch die folgenden Dimensionen erfasst, von denen ein Einfluss auf die Akzeptanz angenommen werden darf.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Beispielimens zu diesen Dimensionen werden jeweils bei der Darstellung der Auswertungen vorgestellt.

- Geschlecht der Lehrpersonen (vgl. dazu Santiago, 2002)
- Alter der Lehrpersonen (vgl. dazu Seifert, 1992)
- Berufserfahrung der Lehrpersonen (vgl. dazu Ammann, 2004; Peske, Liu, Johnson, Kauffmann & Kardos, 2001)
- Pensum, Funktion und Unterrichtsstufe der Lehrpersonen
- Autonomie-Paritäts-Muster (siehe Kapitel 3.2, Hypothese 1)
- Engagement der Lehrpersonen (siehe Kapitel 3.2, Hypothese 3)
- Faktoren der Berufszufriedenheit (vgl. dazu Ammann, 2004; Fiechter, Stienen & Bühler, 2004)
- Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kooperationskultur in den Schulen, in denen die Lehrpersonen arbeiten (siehe Kapitel 3.2, Hypothese 4)
- Stand der Schulen, in denen die Lehrpersonen arbeiten, in Bezug auf konkrete Schulentwicklungsvorhaben (siehe Kapitel 3.2, Hypothese 4)
- Grösse der Schulen, in denen die Lehrpersonen arbeiten
- Kanton (siehe Kapitel 3.2, Hypothese 5)
- Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses (vgl. dazu Webb et al., 2004)

### ***Ziehung der Stichprobe***

Für die Ziehung der Stichprobe wäre idealerweise die demographische Zusammensetzung des Lehrkörpers auf den verschiedenen Schulstufen zu berücksichtigen. Da aber in den für die Ziehung der Stichprobe zur Verfügung stehenden Karteien weder Stufen- noch Altersangaben verfügbar waren, konnte einzig eine Quote für das Geschlecht festgelegt werden. Die Quote für die Geschlechter ist aber wiederum stufenabhängig: Für die Primarstufe beträgt der Anteil der Frauen im Schuljahr 1998/99 gemäss der aktuellen Lehrkräftestatistik in der ganzen Schweiz 70.6%, für die Sekundarstufe I 40.4% (vgl. Bundesamt für Statistik, 2000). Da nun aber keine Quoten für die Schulstufen festgelegt werden konnten, wurde der gewichtete Durchschnittswert für die Bestimmung der Geschlechterquote verwendet. Somit wurden in die Stichprobe 60.6% Frauen einbezogen.

### ***Wahl der Kantone***

Aus forschungsökonomischen Gründen konnte die Befragung nur in ausgewählten Kantonen durchgeführt werden. Für die Auswahl der Kantone, die in die Stichprobe einbezogen werden sollen, sind theoriegeleitete Kriterien ausschlaggebend. Einerseits ist dabei zu beachten, dass die Hypothesen (vgl. Kapitel 2.4) geprüft werden können. Andererseits ist davon auszugehen, dass Vorerfahrungen mit lohnabhängigen oder mit anderen Qualifikationssystemen die Akzeptanz von Laufbahnmodellen beeinflussen können.

Die Auswahl der Kantone ist insbesondere für die Prüfung der Hypothese 5 zentral. Um den Einfluss der kantonalen Schulentwicklungsvorhaben testen zu können, muss bereits bei der Ziehung der Stichprobe festgelegt werden, welche Kantone sich für einen Extremgruppenvergleich eignen. Dies geschieht über eine Einschätzung der einzelnen Kantone, wie weit sie Reformen umgesetzt haben, die idealtypisch zu einer Überwindung des Autonomie-Paritäts-Musters führen müssten: Erstens durch die Einführung von Schulleitungen, die mit Personalführungskompetenzen ausgestattet sind und deshalb das Paritäts-Prinzip missachten, dass „Lehrer [...] als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden [sollen]“ (Lortie, 1972, S. 42); zweitens durch die Einführung von Qualitätsentwicklungsmassnahmen in den Schulen (wie bspw. Selbstevaluation der einzelnen Schulen), was dem Autonomie-Prinzip widerspricht, dass „Lehrer [...] im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren [sollen]“ (Lortie, 1972, S. 42).

Eine Einschätzung der Deutschschweizer Kantone in Bezug auf solche Schulreformen leistete Stemmer Obrist (1999, S. 155 ff.). Ihre Untersuchung basierte auf strukturierten Interviews mit den kantonalen Verantwortlichen für Schulentwicklung und/oder für Schulaufsicht. Ohne an dieser Stelle auf

Details dieser Erhebung einzugehen, können ihre Resultate für die Bestimmung der Stichprobe in der vorliegenden Studie einbezogen werden. Dabei zeigt sich, dass in Bezug auf die Einführung von Schulleitungen und von Massnahmen zur Qualitätsentwicklung im Jahr 1999 der Kanton *Luzern* als besonders innovativ, der Kanton *Appenzell-Innerrhoden* als wenig innovativ galten. Selbstverständlich wurden seit 1999 bildungspolitische Reformen in den verschiedenen Kantonen weiterentwickelt, so dass sich unter Umständen heute ein verändertes Bild zeigen könnte. Weil aber davon auszugehen ist, dass es einige Jahre braucht, bis bildungspolitische Neuerungen das Denken und Handeln der tätigen Lehrpersonen prägen, ist die Einteilung aus dem Jahr 1999 auch für die aktuelle Erhebung im Jahr 2005 noch von Bedeutung. Um trotzdem eine Aktualisierung dieser Befunde zu ermöglichen, wurde die Datenbank der EDK mit den grundlegenden Informationen zum Bildungswesen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein abgefragt.<sup>11</sup> Die entsprechenden Antworten sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Für die Auswahl der Kantone wurden zudem verschiedene Vorerfahrungen mit Qualifikationssystemen beachtet. So sollten nach Möglichkeit Kantone in die Stichprobe aufgenommen werden, die Erfahrungen a) mit individuellen Beurteilungen von Lehrpersonen mit Lohnkonsequenz, b) mit individuellen Beurteilungen von Lehrpersonen ohne Lohnkonsequenz gesammelt haben und solche, die c) gar keine individuelle Lehrpersonenbeurteilung kennen. Für eine Einschätzung der Kantone bezüglich ihrer Vorerfahrungen mit Qualifikationssystemen wurde wiederum die Datenbank der EDK mit den grundlegenden Informationen zum Bildungswesen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein abgefragt (vgl. Fussnote 11; Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Einschätzung der Deutschschweizer Kantone bezüglich Einführung von pädagogischen Schulleitungen und schulinternen Qualitätsentwicklungsaktivitäten sowie bezüglich Lehrpersonenbeurteilung (Quelle: www.ides.ch; Stand 31.12.2002; Kantone, die Mischformen aufweisen, sind nicht aufgeführt)

Stand bezüglich Überwindung des Autonomie-Paritäts-Dogmas	Sowohl pädagogische Schulleitungen als auch schulinterne Qualitätsentwicklungsaktivitäten eingeführt	Weder pädagogische Schulleitungen noch schulinterne Qualitätsentwicklungsaktivitäten eingeführt
Stand bezüglich Lehrpersonenbeurteilung		
Lehrpersonenbeurteilung mit Lohnkonsequenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appenzell-Ausserrhoden</li> <li>• St. Gallen</li> </ul>	
Lehrpersonenbeurteilung ohne Lohnkonsequenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basel-Landschaft</li> <li>• Luzern</li> <li>• Nidwalden</li> <li>• Solothurn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appenzell-Innerrhoden</li> <li>• Graubünden</li> </ul>
keine Lehrpersonenbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basel-Stadt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aargau</li> </ul>

Für die Auswahl der Kantone innerhalb dieser Matrix (vgl. Tabelle 1) war ausschlaggebend, dass für die Überprüfung der Hypothese 5 je zwei Kantone gegenübergestellt werden können, und dass dennoch alle drei Dimensionen bezüglich Lehrpersonenbeurteilung berücksichtigt werden können. Gesetzt waren die Kantone Luzern und Appenzell-Innerrhoden aufgrund ihrer Extrempositionen bei der Erhebung von Stemmer Obrist (1999). Somit blieb einzig noch zwischen Appenzell-Ausserrhoden und St. Gallen zu entscheiden – aufgrund der besseren regionalen Verteilung wurde entschieden, nicht beide

<sup>11</sup> vgl. www.ides.ch (Information Dokumentation Erziehung Schweiz, Stand vom 31. Dezember 2002, online-Informationen heruntergeladen am 9. März 2005)

Appenzeller Halbkantone einzubeziehen. Somit wurde die Stichprobe für die Akzeptanzstudie aus Lehrpersonen der Kantone

- St. Gallen,
- Luzern,
- Appenzell-Innerrhoden und
- Aargau

gezogen. Insgesamt sollten die Antworten von 400 Lehrpersonen in die Auswertungen einfließen können. Aufgrund der Erfahrungen mit dem Rücklauf bei vergleichbaren Befragungsmethoden wurden deshalb 800 Lehrpersonen angeschrieben, je 200 aus den vier erwähnten Kantonen, wobei die Quote für das Geschlechterverhältnis (siehe oben) berücksichtigt wurde. Die Ziehung der Stichprobe erfolgte gemäss diesen Vorgaben durch den Auftraggeber.

### ***Datenerhebung***

Die Fragebögen wurden in der letzten März-Woche 2005 verschickt, die Rücklauffrist wurde auf Ende April 2005 festgesetzt. Nach Ablauf dieser Frist und den üblichen Datenbereinigungsverfahren konnten 281 Fragebögen in die Auswertungen einbezogen werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 35% (für detaillierte Angaben zum Rücklauf vgl. Anhang V, für Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe vgl. Kapitel 5.1.1 und Anhang VI).

---

## **3.2.2 Mündliche Befragungen**

Um neben Aussagen zur Häufigkeit gewisser Einstellungen und Haltungen in der Lehrerschaft auch vertiefende Analysen über weitere Facetten und Aspekte im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu ermöglichen, wurden Interviews mit Personen verschiedener Anspruchsgruppen geführt. Um einen möglichst breit gefächerten Eindruck von möglichen Einstellungen und Haltungen in Bezug auf Laufbahnmodelle erfassen zu können, wurde für das Sample eine möglichst breite Heterogenität angestrebt. Die Leitfäden für die Interviews finden sich in Anhang IX.

- *Mündliche Befragung von Lehrpersonen:* Es wurden Telefoninterviews mit fünf Lehrpersonen aus verschiedenen Kantonen geführt. Die Lehrpersonen haben die Bereitschaft für eine Teilnahme an einer mündlichen Befragung aufgrund einer Anfrage auf dem Fragebogen erklärt.
- *Mündliche Befragung von Vertretungen Berufsverbänden:* Es wurden Telefoninterviews mit den Kantonalpräsidenten der Lehrer/innenverbände der vier für die schriftliche Befragung ausgewählten Kantone sowie mit einer Vertretung des VPOD (Verband Personal öffentlicher Dienste) geführt.
- *Mündliche Befragung von Vertretungen kantonaler Bildungsverwaltungen:* Es wurden Telefoninterviews mit den entsprechenden Vertretungen von drei der vier für die schriftliche Befragung ausgewählten Kantone geführt. Die Vertretung des vierten Kantons hat eine Teilnahme an der Befragung nach Rücksprache mit dem Departementsvorsteher abgelehnt.
- *Mündliche Befragungen von Absolventinnen und -Absolventen eines Nachdiplomstudiums zum Thema „Unterrichtsexpertise“:* Das Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich hat zwei Nachdiplomstudien (NDS) zum Thema „Lernen“ (in den Jahren 2000-2002), resp. „Unterrichtsexpertise und Praxiscoaching“ (in den Jahren 2001-2003) durchgeführt. In diesen NDS konnten sich Lehrpersonen im Bereich des Kerngeschäfts „Unterricht“ weiterentwickeln und vertieftes Know-how aneignen. In Bezug auf die Fragestellungen der Akzeptanzstudie interessierte dabei insbesondere, welche Erfahrungen die Absolventinnen und Absolventen in ihren Kollegien mit den Qualifikationsunterschieden gemacht hatten. Deshalb wurden alle 35 elektronisch erreichbaren (der insgesamt 40) Absolventinnen und Absolventen für ein Interview angefragt. Von

den 10 Absolventinnen und Absolventen, die sich daraufhin zu einem Interview bereit erklärten, wurden 3 Frauen und 2 Männer interviewt.

Die vertiefenden Interviews wurden in der Zeit vom 23. Mai bis zum 10. Juni 2005 durchgeführt. Sie dauerten jeweils zwischen 30 und 75 Minuten.

Die Auswertungen der vertiefenden Interviews erfolgten in einem ersten Schritt akteurspezifisch: Die Aussagen wurden zuerst aufgrund inhaltsanalytischer und kategorisierender Auswertungen zu wenigen Kernaussagen pro Perspektive verdichtet. Die Ergebnisse dieses ersten Auswertungsschrittes sind in den Kapiteln 5.1 bis 5.4 zusammengestellt. In einem zweiten Schritt wurden anschliessend die Kernaussagen der verschiedenen Perspektiven einander gegenüber gestellt. Eine entsprechende Synopse findet sich in Anhang X.

---

### **3.3 Geltungsbegründung**

---

Die methodische Zugangsweise über Fallstudien sowie schriftliche und mündliche Befragungen sind geeignet, um die in Kapitel 1.3 formulierten Fragestellungen zu beantworten. Die gängigen Kriterien bezüglich Objektivität (als Unabhängigkeit von den Forschenden), Reliabilität und Validität wurden entsprechend den Standards angewandter Forschung berücksichtigt.

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sind folgende Punkte zu beachten:

- Die Akzeptanzstudie in der Schweiz wurde in vier ausgewählten Kantonen durchgeführt. Die Frage bleibt offen, wie weit die Ergebnisse auch für Kantone Gültigkeit beanspruchen darf, die nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten.
- Die Fallstudie in den Pflegeberufen basiert auf Informationen aus Fachliteratur und insbesondere auf einem ausführlichen Interview mit einer Vertreterin des entsprechenden schweizerischen Berufsverbandes. Es wurden keine direkt involvierten Pflegefachleute direkt befragt. Die Akzeptanz der Qualifikationsdifferenzierung, deren Entwicklung sowie die Auswirkungen wurden massgeblich aus einer standespolitischen Perspektive eingeschätzt.
- Bei den Fallstudien zum *Advanced Skills Teacher*-Modell in England und zum *Teacher Advancement Program* in Arizona konnten ausschliesslich Schulen besucht werden, die dem IZB über das Bildungsministerium in London, resp. über die Leitung der TAP-Umsetzung in Arizona zugewiesen wurden. An allen besuchten Schulen haben sich die Modelle insgesamt bewährt. Es ist nicht auszuschliessen, dass ein Besuch in anderen Schulen gewisse Aussagen relativieren könnte.

## 4. Erfahrungen mit Laufbahnmodellen in anderen Kontexten

Da im Lehrberuf in der Schweiz kaum Erfahrungen mit Qualifikationsdifferenzierungen gemacht wurden, bieten sich Fallstudien in Kontexten an, die bereits Erfahrungen mit Laufbahnmodellen gemacht haben. So lässt sich einschätzen, welche Prozesse und welche Dynamiken durch die Einführung von Qualifikationsdifferenzierungen ausgelöst werden (vgl. Fragestellungen a, Kapitel 1.3). Zudem kann in Fallstudien auch nachgezeichnet werden, welche Umstände zu einer Lancierung von Laufbahnmodellen führten, wie der Berufsstand darauf reagierte und wie sich die Akzeptanz bei den Berufsleuten im Laufe der Zeit entwickelt hat (vgl. Fragestellungen b, Kapitel 1.3).

Für die Fallstudien wurden die Qualifikationsdifferenzierungen in den Pflegeberufen sowie spezifisch für den Lehrberuf das *Advanced Skills Teacher*-Modell in England und das *Teacher Advancement Program* in Arizona (USA) ausgewählt. Kriterien für diese Auswahl sowie das methodische Vorgehen sind in Kapitel 3.1 beschrieben.

Die Ergebnisse dieser drei Fallstudien werden im Folgenden vorgestellt (Kapitel 4.1-4.3). Dabei ist jeder Abschnitt zur besseren Vergleichbarkeit und zur leichteren Lesbarkeit gleich aufgebaut: Nach einigen Hinweisen zum Kontext (insbesondere zu Status und Image des Berufs, zur Grundausbildung, den Anstellungsbedingungen und zur Lohnsituation) werden die Grundgedanken des Laufbahnmodells vorgestellt, daran anschliessend die Entwicklung der Einstellungen der Berufsleute nachgezeichnet und Veränderungen nach der Einführung des Modells beschrieben. Eine kurze Bilanzierung schliesst die Ergebnisse der einzelnen Fallstudien ab. Eine fallvergleichende Analyse fasst die Erkenntnisse der Fallstudien in Kapitel 4.4 zusammen.

Obwohl bei allen Fallstudien die Grundelemente der Laufbahnmodelle skizziert werden, kann die Darstellung der eigentlichen Modelle nur sehr knapp erfolgen. Sollte in einem allfälligen weiteren Schritt eine Entwicklung eines Laufbahnmodells für schweizerische Verhältnisse angestrebt werden, so dürften von differenzierten Modellbeschreibungen gewinnbringende Inputs erhofft werden.

---

### 4.1 Qualifikationsdifferenzierungen bei den Pflegeberufen

---

Eine Zusammenstellung von Erfahrungen mit Laufbahnmodellen aus einem anderen Berufsfeld in der Schweiz verspricht Einsichten in die Auswirkungen von Laufbahnmodellen auf Berufsbilder und Berufskulturen. Weil sich im Berufsfeld der *Pflegeberufe* die Qualifikationsdifferenzierung geradezu idealtypisch nachzeichnen lässt, wurde bei den Pflegeberufen eine Fallstudie durchgeführt. Die Pflegeberufe sind besonders geeignet, um Einsichten in den Umgang des Berufsstandes mit solchen Qualifikationsdifferenzierungen und in mögliche Auswirkungen auf den Berufsstand zu gewinnen. Kriterien für die Auswahl dieses Berufsfeldes für die Fallstudie sowie eine kurze Einschätzung der Vergleichbarkeit von Lehr- und Pflegeberuf finden sich in Kapitel 3.1.

Die folgenden Abschnitte basieren auf entsprechender Fachliteratur sowie – wenn nicht speziell erwähnt – auf Aussagen einer Vertreterin des „Schweizerischen Berufsverbandes für Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner“ (SBK – ASI, Bern) im Rahmen eines ausführlichen Interviews.

---

#### 4.1.1 Kontext

*Status und Image:* Eine aktuelle Univox-Studie (Hutmacher, 2004) gibt für den Pflegeberuf in der Schweiz ein tieferes gesellschaftliches Ansehen an als für den Lehrberuf. Allerdings hat der Pflegeberuf im Vergleich zum Lehrberuf zwischen 1994 und 2003 an Ansehen gewonnen (vgl. ebd.). Nach wie vor aber stellt die Rekrutierung von qualifiziertem Personal ein grundsätzliches Problem im Pflegebereich dar. Zudem ist der Beruf stark feminisiert. Beide Tatsachen können als Hinweis auf einen verhältnismässig niedrigen Status des Berufs interpretiert werden. Ein Bericht des Gesundheits-

departements des Kantons Tessin (2001) stützt diese Interpretation: „Der Pflegeberuf scheint nicht mehr sehr attraktiv zu sein“ (S. 22). Die Anerkennung des beruflichen Status der Pflege sei ungenügend und die Arbeitsbelastung sei überdurchschnittlich hoch. Der Pflegeberuf figuriere unter den wenig begehrten Berufen (vgl. ebd., S. 24).

*Grundqualifikation:* Die Grundausbildung in den Pflegeberufen hat sich in den letzten 15 Jahren mehrmals stark verändert: Vor 1992 existierten vier verschiedene Grundausbildungen im Pflegebereich: (1) ein 2½-jähriger Ausbildungsgang „Praktische Krankenpflege“ PKP sowie drei 3-jährige Ausbildungsgänge (2) „Allgemeine Krankenpflege“ AKP, (3) „Psychiatrische Krankenpflege“ PsyKP und (4) „Kinder-, Wochen- und Säuglingskrankenpflege“ KWS.

1992 wurden diese vier Ausbildungsgänge zugunsten von Generalistenausbildungen aufgehoben und zwei Diplommiveaus geschaffen, das Diplommiveau I (Dauer: 3 Jahre) und das Diplommiveau II (Dauer: 4 Jahre). Je nach Diplommiveau werden die Pflegefachpersonen eher in gleich bleibenden Pflegesituationen eingesetzt (Diplommiveau I: Arbeit mit chronischen Patientinnen und Patienten, v.a. in Pflege- und Altersheimen) oder aber in sich stark verändernden Situationen (Diplommiveau II: bspw. auf Akutstationen in Spitälern).

Diese beiden Diplommiveaus wurden 2001 wieder aufgehoben. Seither gibt es zwei Ausbildungsmöglichkeiten: auf Sekundarstufe II eine 3-jährige Ausbildung zum/zur „Fachangestellten Gesundheit“ und auf Tertiärstufe eine dreijährige Ausbildung zur „Diplomierten Pflegefachperson“.

Bei all diesen Veränderungen wird deutlich, dass der oben beschriebene hierarchisierte Kontext (vgl. Kapitel 3.1) auch innerhalb des Pflegeberufs bestand und weiterhin besteht: Unterschiedlich qualifiziertes Personal arbeitet in teilweise vergleichbarem Umfeld an ähnlichen Aufgaben, wird aber entsprechend der Ausbildungen auch unterschiedlich entlohnt.

*Anstellungsstatus:* Für die Anstellung der Pflegefachleute sind die Betriebe zuständig. Die Anstellungsbedingungen richten sich nach den Vorgaben der einzelnen Betriebe. Anstellungen basieren meist auf unbefristeten Arbeitsverträgen.

*Lohnniveau und -entwicklung:* Die Entlohnung des Pflegefachpersonals von öffentlich-rechtlichen Arbeitgebern wird durch kantonale Dekrete geregelt, wobei zwischen den Kantonen teilweise beachtliche Unterschiede bestehen. Eine Untersuchung der Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern (2002) kommt zum Schluss, dass die Löhne von den Pflegenden wie auch vom Betriebskader als zu tief angesehen werden (S. 7). Die Lohndatenerhebung 2004 des Verbandes der schweizerischen Krankenhäuser „H+ Die Spitäler der Schweiz“ (2004) gibt als Gesamtdurchschnitt<sup>12</sup> des Jahreslohnes für diplomierte Pflegefachpersonen SFr. 91'540 an, für Absolventinnen der Höheren Fachausbildung 1 (HöFa 1) SFr. 101'353, für Absolventinnen der Höheren Fachausbildung 2 (HöFa 2) SFr. 122'535. Aus der gleichen Lohndatenerhebung lässt sich ein durchschnittlicher Lohnzuwachs in den ersten fünf Berufsjahren von etwa 15% ableiten, in den ersten zehn Berufsjahren von etwa 20%.

---

#### **4.1.2 Grundprinzip des Modells: HöFa 1 und HöFa 2**

Im Pflegebereich existieren traditionellerweise breite und vielfach genutzte Weiterbildungsmöglichkeiten, welche auf neue Funktionen und/oder veränderte Rollen vorbereiten. Bei diesen traditionellen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wird jedoch der Kernbereich der Pflege verlassen, indem auf pädagogische, technisch-medizinische oder führungsspezifische Funktionen vorbereitet wird. Bis 1980 existierten lediglich sechs Spezialisierungsmöglichkeiten mit je eigenen Zertifikaten, die Weiterbildungen dazu dauern zwei Jahre, sind berufsbegleitend und stehen allen ausgebildeten Pflegenden (also unabhängig von der Stufe oder der Dauer der Grundausbildung) offen. Weiterbildungen gibt es für

---

<sup>12</sup> Gesamtdurchschnitt aller Pflegefachpersonen über alle Kantone

künftige Auszubildende, als Führungsausbildung, zur Gesundheitsschwester<sup>13</sup> oder in den Bereichen Intensivpflege (IPS), Operationspflege (OPS) und Anästhesie. Alle diese Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen zwar eigentliche Karriereperspektiven (als *job enrichment*, als Führungs- und Ausbildungsaufgaben). Sie führen aber aus der eigentlichen Kerntätigkeit „Pflegen“ hinaus: in die Lehre, in die Führung, in zusätzliche (technische) Aufgabenbereiche.

Diese Ausgangslage legte die Interpretation nahe, dass das Kerngeschäft „Pflegen“ selbst nicht ausbaubar und vertiefbar sei. Deshalb ergriffen um 1980 Weiterbildungsinstitutionen<sup>14</sup> die Initiative und ermöglichten Weiterbildungsmöglichkeiten zur Vertiefung im eigentlichen Kernbereich „Pflegen“. Eine solche Weiterbildungsmöglichkeit wurde als 18- bis 24-monatige „*Höhere Fachausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege, Stufe 1*“ (HöFa 1) konzipiert. Die Grundidee basierte auf der Vorstellung, dass in jeder Abteilung eines Spitals eine Fachperson mit vertieften Kenntnissen als fachliche Unterstützung, als zusätzliche Ressource für die Bearbeitung anspruchsvoller Situationen zur Verfügung stehen könnte – und zwar ohne Spezialfunktionen ausserhalb des Pflegens. Damit wurde die bis anhin geltende Grundannahme in Frage gestellt, dass die Qualifikation für Führungsaufgaben und die fachliche Vertiefung gekoppelt seien. Mit sehr kurzer Verzögerung begannen nach den Weiterbildungsinstitutionen auch mehrere Spitäler, betriebsinterne Weiterbildungsmöglichkeiten als HöFa-1-Qualifikationen anzubieten, als formalisierte und anerkannte Weiterbildungsmöglichkeit im eigentlichen Kernbereich „Pflegen“.

1985 wurde als weitere Differenzierung der Qualifikationen die „*Höhere Fachausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege, Stufe 2*“ (HöFa 2) geschaffen. Die HöFa-2-Absolventinnen werden als „Pflegeexpertinnen“ bezeichnet. Ihre Funktion beinhaltet eine an wissenschaftlichem Arbeiten ausgerichtete Position, die in einem Spital als Stabsstelle neben der Pflegeleitung angesiedelt ist. Zu ihren Aufgaben gehören das Entwickeln und Umsetzen spezieller Projekte, Qualitätssicherung und -entwicklung, Tutorinnenfunktionen und die Weiterentwicklung des Pflegebereichs. Die Wahrnehmung solcher weit greifender Aufgaben durch Pflegeexpertinnen führte da und dort allerdings zu Abgrenzungsproblemen zwischen den Pflegeleitungen und den Pflegeexpertinnen.

Seit kurzem gibt es nun aufbauend auf der HöFa 2 auch die Möglichkeit, an den Universitäten Basel und Maastricht einen Master in „*Advanced Nursing Science*“ zu erlangen. Solche Masterstudien-Absolventinnen übernehmen teilweise vergleichbare Aufgaben wie die HöFa-2-Pflegefachleute, sind teilweise aber auch in Kaderschulen und in der neu aufkommenden Forschung zu Fragen der Pflege tätig.

HöFa-1- und HöFa-2-Absolventinnen erhalten eine zusätzliche Entlohnung für ihre neuen Aufgaben, indem sie bei der Saläreinstufung etwa ein Erfahrungsjahr überspringen können.

---

### 4.1.3 Einstellungen der Berufsleute

Innerhalb des Berufsstandes war die Akzeptanz der Grundidee am Anfang nicht sehr ausgeprägt – im Gegenteil: Weit verbreitet war eine gewisse Skepsis, einerseits in Bezug auf die Frage, warum es überhaupt diese „Vertiefung“ im Pflegebereich brauche, andererseits weil es unklar schien, was im Pflegebereich selbst überhaupt vertieft werden könne.

Wie weit die HöFa-1-Absolventinnen in ihrer angestammten Arbeitsumgebung in ihrer neuen Rolle akzeptiert wurden, hing zu Beginn sehr eng mit ihrer Persönlichkeit zusammen: Wer von sich aus mit einer gewissen Überzeugung und einem „Leadership“-Auftreten das erworbene vertiefte Wissen in die

---

<sup>13</sup> Gesundheitsschwester werden für den Spitex-Dienst vorbereitet, bei welchem ein wesentlich höherer Grad an Selbständigkeit und Eigenverantwortung vorausgesetzt werden muss als beim Dienst innerhalb einer Institution, in der auch medizinisches Fachpersonal verfügbar ist.

<sup>14</sup> das Schweizerische Rote Kreuz (SRK) und die beiden existierenden Kaderschulen in Aarau und Lausanne



entsprechenden Abteilungen einbrachte, wurde meist auch akzeptiert: Die Arbeitskolleginnen merkten meist recht bald, dass sie tatsächliche Unterstützung bekamen. Wer von sich aus jedoch weniger souverän auftreten konnte, hatte meist mehr Schwierigkeiten mit der Akzeptanz: Am Anfang wurde für die Absolventinnen noch keine spezifische Funktion vorgesehen, in der sie ihr vertieftes Know-how einbringen „mussten“. Wo die Absolventinnen sehr zurückhaltend blieben und von sich aus nur wenig Inputs gaben, blieb die Frage nach der Nützlichkeit und nach der Wirksamkeit dieser zusätzlichen Qualifikation bestehen.

Die Akzeptanz der HöFa-1-Ausbildung nahm im Laufe der Jahre deutlich zu. Heute wird sie vom Berufsstand kaum noch in Frage gestellt. Massgebend für diese positive Entwicklung der Akzeptanz waren

- a) die Schaffung zusätzlicher Rollen mit spezifischen neuen Aufgaben in den Spitälern (wobei die Spitäler, also die Arbeitgeberseite, die neuen Rollen definierte);
- b) die zunehmende Erfahrung der Nützlichkeit (indem mit der Zeit und mit der steigenden Anzahl an Absolventinnen immer offensichtlicher wurde, dass diese zusätzliche Vertiefung in den Abteilungen tatsächlich nutzbringend eingesetzt werden konnte und indem damit erkannt wurde, dass tatsächlich zusätzliches, vertiefendes Wissen vermittelt werden konnte – dies wurde nämlich zu Beginn angezweifelt);
- c) die zunehmende Selbstverständlichkeit der Qualifikation (indem es einfach immer mehr Absolventinnen gab und damit diese zusätzliche Qualifikation immer selbstverständlicher wurde);
- d) die Möglichkeit zu einer zusätzlichen beruflichen Weiterentwicklung (indem mit der späteren Schaffung der Hö-Fa 2 eine Fortsetzung der Weiterentwicklung geschaffen wurde, weil es damit noch selbstverständlicher wurde, dass es verschiedene Vertiefungsgrade im Pflegebereich gibt und weil damit HöFa 1 ein Baustein für noch weiter gehende Qualifikation wurde).

---

#### 4.1.4 Auswirkungen

##### *Auswirkungen auf Image und Status*

Profitiert von der Einführung der HöFa 1 und der HöFa 2 hat – so die Einschätzung der Vertreterin des schweizerischen Berufsverbandes – der ganze Berufsstand, namentlich auch diejenigen, die weiterhin mit der Grundqualifikation den Beruf ausüben, also mit dem Diplomniveau I (DN I, 3-jährige Grundausbildung) oder mit dem Diplomniveau II (DN II, 4-jährige Grundausbildung). Sie profitieren davon, dass der Pflegebereich insgesamt an Respekt gewonnen hat. Dieser Respektgewinn ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich der Pflegebereich nun als eigenständiger Bereich neben dem medizinischen Bereich behaupten kann. So sind die Höheren Fachausbildungen (HöFa 1 und HöFa 2) im Kernbereich des Pflegens klar abgegrenzt von den traditionellen Weiterbildungsmöglichkeiten (in den Bereichen Anästhesie, IPS und OPS), die stark vom Berufsstand der Ärzte und Ärztinnen geprägt sind. Dadurch hat das Pflegen einen deutlich höheren eigenen Wert für sich gewonnen. Dies hat unter anderem auch damit zu tun, dass HöFa-2-Absolventinnen – also Pflegeexpertinnen – beispielsweise Ärzten oder Ärztinnen gegenüber grundsätzlich zu Aspekten der Pflege Stellung beziehen können, weil sie über vertieftes und systematisiertes Wissen über die Pflege verfügen. Das hat massgeblich dazu beigetragen, die pflegerische Arbeit von der medizinischen Arbeit zu lösen und ihr ein neues Selbstverständnis einzuräumen.

In der oben erwähnten Univox-Studie wird nachgewiesen, dass der Pflegeberuf in der Schweiz zwischen 1994 und 2003 an Ansehen gewonnen hat. Dieser Befund plausibilisiert die positive Einschätzung der Vertreterin des schweizerischen Berufsverbandes. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in der gleichen Zeit (2001) eine Reorganisation der Ausbildung mit der damit verbundenen Neuansiedlung auf Tertiärstufe stattgefunden hat. Diese Tertiärisierung und auch allfällige weitere Einflüsse sind bei der Interpretation dieses Imagegewinnes zu beachten.

### ***Auswirkungen auf die demographische Struktur des Berufsstandes***

Berufsleute bleiben tendenziell länger im Beruf – allerdings ist dies nicht empirisch nachgewiesen. Entsprechende Untersuchungen existieren bis anhin nicht. HöFa-2-Pflegefachleute verlassen ihren Beruf kaum noch, bei den Pflegefachleuten HöFa-1 gibt es allerdings immer wieder einige, die den Beruf verlassen. Die Vertiefungsmöglichkeit innerhalb des Pflegeberufs eröffnet jedoch Perspektiven, um sich im Kernbereich des Berufes weiter zu entwickeln, ohne in technisch-medizinische, pädagogische oder führungsspezifische Funktionen auszuweichen. Diese Möglichkeit ist erst mit der Qualifikationsdifferenzierung entstanden.

### ***Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Berufskultur***

Die Qualität der Pflege ist – so die Einschätzung der Vertreterin des schweizerischen Berufsverbandes – eindeutig besser geworden. Die Unterstützung, die durch HöFa-1- und HöFa-2-Absolventinnen in den Abteilungen gewährt wird, optimiert die Problemlösefähigkeiten des Pflegepersonals insgesamt und steigert damit die Qualität der Pflege. Insbesondere in den Akut-Spitälern, die als klassische Einstiegsorte für junge Berufsleute gelten und deshalb meist über sehr junge Pflegeteams verfügen, haben die HöFa-1-Pflegefachleute mit ihren neuen Rollen im Team sehr viel gebracht.

Die Qualifikationsunterschiede bei den Pflegenden haben – so die Einschätzung der Vertreterin des schweizerischen Berufsverbandes – in den Pflegeteams keine Probleme ausgelöst. In Spitälern ist der „Lehrkontext“ so verbreitet, weil häufig Studierende, Assistenz-, Ober- und Chefärzte und -ärztinnen gemeinsam an „Fällen“ arbeiten. In diesem Kontext ist es klar, dass es immer Lehrende und Lernende bei den Berufsleuten gibt.

### ***Reaktionen aus dem Umfeld***

Durch die oben erwähnte Tatsache, dass sich der Pflegebereich neben dem medizinischen Bereich als eigenständig etablieren konnte, entstand auch eine neue Art von „Partnerschaft“ zwischen Pflegenden und Ärztinnen und Ärzten: der Pflegebereich wird insgesamt ernster genommen, ihm wird mehr Respekt entgegengebracht und er hat sich mehr Gehör verschafft. Zudem kann auch immer wieder festgestellt werden, dass es nicht zuletzt auch die Patientinnen und Patienten schätzen, wenn sie wissen, dass in den Pflegeteams systematisch Unterstützung geboten wird.

---

## **4.1.5 Bilanz**

Die Einführung der Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen hat sich – gemäss den für diese Studie verfügbaren Informationen – bewährt. Nach den anfänglich nötigen Rollenklärungen funktioniert die Aufgabenteilung zwischen den für Führungsaufgaben qualifizierten Stationsleiterinnen und den für Pflegefragen spezialisierten HöFa-Absolventinnen mehrheitlich gut. Die HöFa-Rolle ist weitgehend akzeptiert. Wesentlich für die Verbreitung der Akzeptanz war die Schaffung von spezifischen Rollen und Aufgaben, in denen das vertiefte Know-how der HöFa-Absolventinnen zum Tragen kommen und tatsächlich Anwendung finden konnte.

Die Möglichkeiten zur Weiterqualifikation werden im Berufsstand genutzt: Etwa 10% des Pflegepersonals sind Pflegefachleute mit HöFa 1, etwas weniger als 10% sind Pflegefachleute mit HöFa 2.

Die Einführung der HöFa 1 und HöFa 2 hat im Pflegeberuf zu einer Steigerung der Pflegequalität geführt. Die Problemlösefähigkeiten des Personals wurden erhöht, und innerhalb der Spitäler hat der Pflegebereich ein stärkeres Selbstbewusstsein mit einem neuen Selbstverständnis erhalten. Die neuen Rollen und Funktionen werden heute nicht mehr in Frage gestellt.

---

## 4.2 Das „Advanced Skills Teacher“-Modell in England

---

Das „*Advanced Skills Teacher*“-Modell (AST-Modell) ist – im Gegensatz zur oben beschriebenen Qualifikationsdifferenzierung – ein Laufbahnmodell für den Lehrberuf. Es wurde 1998 vom britischen Bildungsministerium eingeführt. Die Umsetzung des Konzeptes erfolgte sowohl in England als auch in Wales, Nord-Irland und Schottland. Weil sich die Kontexte zwischen England, Wales, Nord-Irland und Schottland teilweise recht stark unterscheiden und weil die Erfahrungen in England wesentlich besser erforscht sind als diejenigen in den anderen Ländern, wurden für die vorliegende Fallstudie nur die Erfahrungen aus England einbezogen.

Die folgenden Angaben basieren – wenn nicht speziell gekennzeichnet – auf dem Länderbericht von Grossbritannien zum OECD-Programm „*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*“ (Ross & Hutchings, 2003) sowie hauptsächlich aus der Analyse von Interviews mit zwei Schulleitungsmitgliedern, drei *Advanced Skills Teachers*, vier regulären Lehrpersonen aus zwei Schulen sowie der für das Programm verantwortlichen Person im Bildungsministerium, den Vertretungen von zwei Berufsverbänden und des Leiters und der entsprechenden Expertin des *Institute for Policy Studies in Education* der *Metropolitan University of London*, die auch den Länderbericht zum OECD-Programm verfasst haben.

---

### 4.2.1 Kontext

*Status und Image:* Das Prestige des Lehrberufs hat sich in den letzten Jahren verschlechtert. In der Volkszählung 2001 wurde der Lehrberuf, der vorher zusammen mit den Juristen und Medizinern als *higher profession* eingestuft wurde, neu als *lower profession* klassifiziert (Stoel & Thant, 2002). Die Berufsverbände allerdings widersprechen dieser Einschätzung. Sie bedauern zwar die fortlaufenden Klagen insbesondere des Bildungsministeriums über das Image des Lehrberufs. Diese Klagen würden nicht auf Evidenz beruhen sondern seien nur politisch motiviert, um Reformen durchbringen zu können. So werde unterstellt, dass es im Lehrberuf zu wenig Anerkennung und zu wenig Aspiration innerhalb des Berufs gebe. Seit nun aber ein ganzes Bündel von Massnahmen umgesetzt seien, habe nun auch die zentrale Botschaft des Bildungsministeriums gewechselt: Man spreche nicht mehr von schlechten Schulen, sondern von guten Schulen, die nun noch besser gemacht würden. Indirekt ist jedoch die Tatsache, dass 40% der Lehrpersonen den Lehrberuf innerhalb der ersten drei Berufsjahre verlassen (Stoel & Thant, 2002), ein Hinweis auf kein sehr gutes Image des Lehrberufs.

*Grundqualifikation:* Das *Institute for Policy Studies in Education* beurteilt die Qualität der Grundausbildung als genügend gut. Die Berufsverbände beobachten in den letzten 10 Jahren eine deutlich stärkere Ausrichtung an Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mit der Einführung eines nationalen standardisierten Curriculums für die Grundausbildung sei zwar die Qualität des durchschnittlichen Unterrichts angehoben worden, allerdings sei dafür ein hoher Preis bezahlt worden. Die Ausreisser gegen unten hätten minimiert werden können – zum Preis einer *standardized lesson*, zum Preis einer Reduktion der pädagogischen Urteilskraft.

*Anstellungsstatus:* Lehrpersonen sind in England unbefristet angestellt. Wenn es zu Auflösungen von Arbeitsverhältnissen kommt, so geschieht dies in den allermeisten Fällen auf Initiative der Lehrpersonen. Die Fluktuation von Lehrpersonen an den englischen Schulen wird als relativ gross bezeichnet, vor allem die geographische Mobilität des Lehrpersonals sei sehr weit verbreitet.

*Lohnniveau und -entwicklung:* In England wurde 2001 eine leistungsabhängige Lohnkomponente eingeführt. Seither kann ein gewisses Lohnniveau nur noch nach spezieller Überprüfung überschritten werden. Allerdings erreichen die meisten kandidierenden Lehrpersonen (etwa 90%) die vorgegebenen Standards und steigen in die *upper pay scale* auf. Diese Lehrpersonen verfügen innerhalb der ersten 10 Berufsjahre über einen beträchtlichen Lohnzuwachs. Nachher – für die meisten ab etwa Mitte 30 –

gibt es kaum noch finanzielle Höhereinstufungen, wenn nicht zusätzliche Verantwortungen oder Aufgaben übernommen werden. Die vergleichende Studie von Stoel und Thant (2002) belegt, dass die englischen Lehrpersonen beim Berufseinstieg etwa gleich viel verdienen wie Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Ausbildungen. Bereits nach drei Jahren aber bleibe die Lohnentwicklung der Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufen deutlich zurück. Primar- und Sekundarlehrpersonen verdienten im Durchschnitt nach 15 Berufsjahren 67.8% mehr als beim Berufseinstieg.

Die Berufsverbände betrachten die Entlohnung der englischen Lehrpersonen grundsätzlich als genügend: Sie sei ausreichend, um genügend Lehrpersonen in den Beruf zu holen. Sie geben zudem an, dass die neue Regierung in den letzten Jahren einen deutlichen Lohnanstieg für das Lehrpersonal durchgesetzt hätte und dass zudem auch die Schulbudgets stark zugenommen hätten.

---

## 4.2.2 Grundprinzip des Modells

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell wurde 1997/98 vom britischen Bildungsministerium (DfES – *Department for Education and Skills*) eingeführt. Es bildet eine von vielen Massnahmen, welche die Regierung innerhalb weniger Jahren eingeführt hat, um die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen zu verbessern und das Image des Lehrberufs anzuheben. Das Modell ist unter anderem auch 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 für das Bildungsministerium, den Lehrberuf zu stärken, indem mehr Anerkennung für hervorragendes Unterrichten sowie vermehrt Unterstützung in den Schulen geboten werden soll. Mit einer Belohnung der Konzentration auf die Kerntätigkeit „Unterrichten“ soll Status und Wichtigkeit des Unterrichtens angehoben werden. Mit dem AST-Modell wird versucht,

- 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 Schüler/innenleistungen 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 Anerkennungen 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;
- *outreach-work* (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 Junglehrpersonen;
- Erarbeitung von Anschauungsmaterial für innovativen Unterricht (insbesondere Video-Aufnahmen im eigenen Unterricht);
- Übernahme von gewissen Funktionen in der Lehrer/innen-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 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“.<sup>15</sup> Um diese 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 geben. Je nach Schule kommen jedoch dazwischen immer wieder Lehrpersonen in den regulären Unterricht des ASTs, schauen einfach zu oder fragen sie etwas. Die eigentlichen AST-Tätigkeiten (Besprechungen, Coaching und Betreuung) finden jedoch meist am „AST-Tag“ statt.

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass zu einem grossen Teil die ASTs selbst in Absprache mit den Schulleitungen (und gegebenenfalls auch mit lokalen Schulbehörden<sup>16</sup>) ihre neuen Rollen definieren und die Aufgaben bezeichnen, die sie wahrnehmen. Die ASTs haben grundsätzlich einen sehr grossen Gestaltungsspielraum (vgl. Ofsted - Office for Standards in Education, 2001), der allerdings in einer nachfolgenden Evaluation des gleichen Büros (2003, S. 5) als nicht mehr ganz so gross eingestuft wurde, weil sich das Management bezüglich Personaleinsatz verbessert habe.

Eine der besuchten Schule hat aus eigener Initiative eine zusätzliche Laufbahnstufe geschaffen: die Stufe der „advanced practioners“. Damit bieten sie guten Lehrpersonen, die noch nicht ASTs werden können oder wollen, Perspektiven an, sich ebenfalls weiterzuentwickeln. Die „advanced practioners“ lassen vor allem auch ihre Kolleginnen und Kollegen in den eigenen Unterricht, setzen neue Erkenntnisse für ihre Schule um und vermitteln ihre Erfahrungen innerhalb der Schule weiter. Diese Funktion kann eine Vorstufe zum AST sein, bei dem als eines der Selektionskriterien ausgewiesen werden muss, dass man bereits Erfahrung in der Weitergabe von Erfahrungen und Erkenntnissen hat.

Die Voraussetzungen, damit sich eine Lehrperson als AST bewerben kann, sind in Kriterienkatalogen geregelt (vgl. DfES - Department for Education and Skills, 2001, Supplement 2). Darin figurieren folgende Kriterien:

- Überdurchschnittliche Schüler/innen-Leistungen (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 (speziell auch in Bezug auf Kolleginnen und Kollegen)

---

<sup>15</sup> In einem grösseren Zusammenhang könnte jedoch das letztes Jahr eingeführte *Excellent Teacher Scheme* (ETS) als eine weitere Laufbahnstufe angesehen werden. Das ETS ist nicht direkt mit dem AST-Modell verknüpft. Es sieht vor allem für diejenigen Lehrpersonen, die seit längerer Zeit das obere Ende der Lohnskala (der *upper pay scale*) 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.

<sup>16</sup> LEA – *Local Educational Authority*

Die Erfassung und Beurteilung dieser Kriterien wird durch eine unabhängige private Firma im Auftrag des DfES 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 folgende Aspekte:

- Unterrichtsbesuche
- Interviews mit Kandidaten/Kandidatin
- Interviews mit Kolleginnen und Vorgesetzten
- Portfolio des Kandidaten/der Kandidatin mit u.a. früheren Beurteilungsberichten, Resultaten der Schüler/innenleistungen mit *added-value*-Analysen; Auswertungen eigener Schüler/innenbefragungen, Listen der Weiterbildungstätigkeiten, Referenzen von Eltern, Vorgesetzten und Kolleginnen, Unterrichtsplanungen, Probelektionen, Unterrichtsmaterialien, 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 Lehrer/innenverbände, Schulleiter/innen, 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 als AST verzichten und/oder vom aufwändigen Verfahren der Auswahl zurückschrecken und deshalb auch nicht entsprechend hervorgehoben werden.<sup>17</sup>

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 Zusatzpunkte (bspw. durch die Übernahme von anderen Funktionen) die Lehrperson bereits vor der AST-Anstellung angesammelt hat.

---

### 4.2.3 Einstellungen der Berufsleute

Bei der Einführung des *Advanced Skills Teacher*-Modells waren die Lehrer/innenverbände 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 Lehrer/innenarbeit zu beurteilen und die „Besten“ zu identifizieren. Die „Besten“ seien nicht in allen Situationen die „Besten“, wer beispielsweise gute Schüler/innen hervorragend fördern könne, sei deshalb nicht automatisch auch besonders gut in der Förderung von unterprivilegierten und deprivierten Kindern. Genau dies suggeriere das AST-Modell jedoch mit seinem *outreach*-Ansatz, dass die „Besten“ situationsübergreifend die „Besten“ seien. Mit zur Ablehnung beigetragen hat gemäss Angaben der Berufsverbände auch die Art des Vorgehens des Bildungsministeriums: Das AST-Modell wurde vom DfES lanciert und ausgearbeitet. Der Berufsstand oder die Berufsverbände wurden bei der Erarbeitung weder einbezogen noch konsultiert.

Die befragten Personen in den Schulen, die das AST-Modell eingeführt haben, berichten von keinen Widerständen in den Schulen und von keiner Opposition bei der Einführung. Die Schulen haben sich alle selbst dafür entschieden, AST-Rollen einzuführen und eigene Lehrpersonen entsprechend zertifizieren zu lassen. Die befragten Personen führen die – ihnen sehr wohl bekannte Ablehnung – ausschliesslich darauf zurück, dass man nicht wusste, wie das System funktioniere und was es tatsächlich

---

<sup>17</sup> Welche motivationalen Auswirkungen die Einführung des AST-Modells auf diese Lehrpersonen hat, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

bringen würde. Eine externe Evaluation (Ofsted - Office for Standards in Education, 2001) stützt die Erfahrungen dieser Fallstudie: Sie 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 den Berufsverbänden 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.<sup>18</sup> 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 mit dem *outreach*-Ansatz verbundene Zusammenarbeit *zwischen* Schulen 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.

---

#### 4.2.4 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 (*Performance Management Pay*): Zusätzlicher 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)<sup>19</sup>, das *Teach-first*-Programm (2002)<sup>20</sup> und das *Excellent Teacher Scheme* (2005)<sup>21</sup> 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.

##### *Auswirkungen auf Image und Status*

Berufsverbände und das *Institute for Policy Studies in Education* teilen 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

---

<sup>18</sup> Gegen andere zum Teil auch schon länger eingeführte Praktiken (wie bspw. die OFSTED-Inspektionen) kämpft die ATL allerdings stark an. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die ATL offenbar mit dem AST-Modell doch mehr oder weniger gut leben kann.

<sup>19</sup> *Fast Track Teachers* werden speziell auf Management-Laufbahnen innerhalb der Schulen vorbereitet (vgl. [www.fasttrackteaching.gov.uk](http://www.fasttrackteaching.gov.uk)).

<sup>20</sup> *Teach First – learning to lead* ist als eine Form von Imagekampagne für den Lehrberuf gedacht: Hochqualifizierte Schulabgänger/innen 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](http://www.teachfirst.org.uk)).

<sup>21</sup> vgl. Fussnote 15, Seite 36 und [www.teachernet.org.uk](http://www.teachernet.org.uk) => management => pay and performance => teachers' pay => excellent teacher scheme

Image-Gewinn des Lehrberufs interpretiert werden. Mitspielen kann dabei aber auch, dass die Entlohnung in den letzten Jahren tatsächlich wesentlich verbessert wurde.<sup>22</sup>

Aus allen Perspektiven 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.

### ***Auswirkungen auf die demographische Struktur des Berufsstandes***

Aufgrund der Vielzahl an Veränderungen in den letzten Jahren kann nicht eingeschätzt werden, wie weit das AST-Modell geholfen hat, die demographische Struktur zu verändern. Es kann aber festgestellt werden, dass der seit langem anhaltende Rückgang des Männeranteils in der Primarschule gestoppt wurde.

### ***Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Berufskultur***

Aus allen Perspektiven wird 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 externe Evaluation (Ofsted - Office for Standards in Education, 2003, S. 5) urteilt, dass an mehr als drei Viertel der Schulen mit AST-Rollen die Lehr- und Lernqualität deutlich zugenommen habe.

Bei den befragten ASTs an den beiden besuchten Schulen ist die Berufszufriedenheit mit der Übernahme der AST-Funktion klar angestiegen. Sie sind alle begeistert von den neuen Möglichkeiten, die weit über ihren Erwartungen an AST-Aufgaben liegen würden.

### ***Reaktionen aus dem Umfeld***

Die Einschätzung, wie weit das Umfeld der Schulen auf die Einführung der AST-Rollen reagiert, ist unterschiedlich. Die Berufsverbände vertreten die Ansicht, dass die Eltern gar nicht mitbekommen würden, dass es an ihrer Schule ASTs gebe und dass das AST-Modell gar nicht bekannt sei. So ist der befragte Vertreter der *National Union of Teachers* der Ansicht, dass ihn die Eltern grammatikalisch korrigieren würden, wenn er von „*Advanced Skills Teacher*“ statt von „*teachers with advanced skills*“ sprechen würde. Dieses anekdotische Urteil wird durch die Studie von Taylor und Jennings (2004, S. 5) gestützt, in welcher der Bekanntheitsgrad des Modells und vor allem auch der AST-Tätigkeiten als zu gering eingeschätzt wird.

An den beiden besuchten Schulen sind sich alle Befragten einig, dass die Eltern nur positiv auf das Modell reagieren würden. Es sei allen klar, dass hervorragende Lehrpersonen früher oder später die Schule oder den Unterricht verlassen würden, um mit Management-Funktionen in ihrer Karriere weiter zu kommen. Mit dem AST-Modell aber könnten sie an der Schule gehalten werden und dabei erst noch mit ihrer Expertise die anderen Lehrpersonen bei ihrer eigenen professionellen Entwicklung unterstützen. Das *Institute for Policy Studies in Education* macht zudem darauf aufmerksam, dass die Eltern primär auf die Schule fokussiert seien und auf das Abschneiden der Schulen, welches regelmässig publiziert werde. Das Abschneiden der einzelnen Lehrpersonen löse hingegen weniger Interesse aus.

---

<sup>22</sup> Die deutlich verbesserte Entlohnung wäre allerdings kaum durchsetzbar gewesen, wenn der Beruf als solches nicht an Anerkennung gewonnen hätte. Umgekehrt verhilft die Verbesserung der Entlohnung zu einem Status-Gewinn.



---

## 4.2.5 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*-Lernen 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 die beiden besuchten Schulen und das Bildungsministerium ausnahmslos positiv eingestellt sind und bis hin zu eigentlicher Begeisterung äussern, haben die Berufsverbände nach wie vor eine kritische Haltung. Die ATL ist der Ansicht, dass das AST-Modell schlicht nichts bringe, und die NUT findet das Modell überflüssig, die unbestrittenen 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 Befragten sind sich hingegen einig, dass diese Tätigkeiten durch das AST-Modell aufgewertet würden, indem sie einen formalen Platz bekommen, strukturiert und konsistent angeboten werden (unabhängig davon, wie stark eine Lehrperson gerade unter Druck ist) 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.

Wie weit es dem AST-Modell gelingt, innerberufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen zu schaffen, die *nicht* in den Management-Bereich wechseln wollen, wird unterschiedlich eingeschätzt. So zweifeln die Berufsverbände an, dass es tatsächliche Karrieremöglichkeiten im Unterrichten selbst gebe, da die AST-Tätigkeiten selbst schon zu nahe an Führungsaufgaben lägen und vor allem auch als Vorbereitung für spätere Management-Tätigkeiten angesehen würden. Die Rückmeldungen an den beiden besuchten Schulen widersprechen dieser Einschätzung nur insofern, dass die AST-Tätigkeiten selbst keine Management-Tätigkeiten sind. Dass ASTs später doch noch in eine Management-Laufbahn wechseln und die AST-Rolle als Vorbereitung dafür benutzen, kann aber auch an diesen Schulen beobachtet werden. Ein AST an einer der besuchten Schulen wird explizit über seine AST-Rolle auf eine zukünftige Schulleitungs-Funktion vorbereitet. Dies entspricht der Grundkritik der Lehrer/innenverbände, es gebe keine Laufbahnentwicklung innerhalb des Unterrichts, sondern nur eine Art Übergangsmodell, eine Vorbereitung auf spätere Laufbahnschritte mit Schwergewichten ausserhalb des Unterrichts. Teilweise vertreten die Verbände gar die Ansicht, dass bereits der AST-Posten für zusätzliche Management-Funktionen missbraucht würde. An den beiden besuchten Schulen hingegen wird dem vehement widersprochen, sowohl von den Schulleitungen als auch von den ASTs selber.

Zielvorgabe des Bildungsministeriums ist, drei bis fünf Prozent der gesamten Lehrerschaft zu ASTs zu befördern. Im Schuljahr 2004/05 ist allerdings erst 1% der gesamten Lehrerschaft AST. Insgesamt sind es noch wenige Schulen, die AST-Stellen geschaffen haben. Es wird nicht klar, ob diese geringe Verbreitung auf eine nach wie vor existierende Ablehnung zurück zu führen 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 die geringe Ausbreitung zu verantworten haben. 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.

---

### 4.3 Das „Teacher Advancement Program“ in Arizona (USA)

---

Das *Teacher Advancement Program* (TAP) wurde von der *Milken Family Foundation* (MFF)<sup>23</sup> entwickelt und implementiert. Arizona war der erste Staat, in welchem das TAP im Jahr 2000 in einem Distrikt umgesetzt wurde. Inzwischen gibt es in 9 Staaten der USA so genannte TAP-Schulen, also Schulen, die TAP implementiert haben. Die *Milken Family Foundation* übernimmt die Einführungskosten und die Schulungen und hat in Arizona für die ersten fünf Jahre auch die Finanzierung der zusätzlichen Lohnkosten und der Team-Arbeitszeiten übernommen. In zwei Staaten<sup>24</sup> wird TAP von anderen Stiftungen als der MFF finanziert, in den anderen 6 Staaten<sup>25</sup> finanzieren die staatlichen Erziehungs-, bzw. Bildungsministerien die zusätzlichen Kosten für das TAP.

Interessanterweise besteht in Arizona bereits seit 1988 ein staatlicher Karriereplan (*career ladder plan*), der nach wie vor neben dem TAP existiert. Der Distrikt *Madison* in Phoenix (Arizona), in welchem TAP als erstes umgesetzt wurde, hat am freiwilligen staatlichen Konzept nicht teilgenommen.<sup>26</sup>

Ausser den folgenden Angaben zum Kontext, die sich auf das US-amerikanische Bildungswesen insgesamt beziehen, wird in diesem Kapitel über die Umsetzung und die Erfahrungen des TAP im Distrikt *Madison* in Arizona berichtet. Die Informationen dazu stammen aus verschiedenen Projektdokumentationen der MFF<sup>27</sup> und der einzelnen Schulen sowie hauptsächlich aus der Analyse von Interviews mit dem *Executive Director TAP Arizona* der MFF, mit einem Vertreter der Schulbehörde des Distrikts *Madison*, mit der Präsidentin der lokalen Lehrer/innengewerkschaft<sup>28</sup>, mit zwei Schulleiterinnen von TAP-Schulen und vier Lehrpersonen unterschiedlicher Laufbahnstufen sowie mit einem Wissenschaftler, der an der Erforschung von Auswirkungen von Laufbahnsystemen und Leistungslohnkonzepten in Arizona beteiligt war.

---

#### 4.3.1 Kontext

Die folgenden Angaben zum Kontext des Lehrberufs in den USA stammen alle – sofern nicht speziell zitiert – aus der Studie *Teachers' Professional Lives – A View from Nine Industrialized Countries* (Stoel & Thant, 2002) sowie aus dem *Background Report for the United States* zum OECD-Programm „*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*“ (U. S. Department of Education, 2004).

*Status und Image:* Der Status der Lehrer/innen der Schuljahre 1-9 wird als verhältnismässig tief eingeschätzt. Es ist schwierig, junge Leute für den Lehrberuf zu motivieren. So können zu einem grossen Teil nur Schulabgänger/innen mit unterdurchschnittlichen Leistungen für den Lehrberuf gewonnen werden (vgl. Gitomer & Latham, 1999, z.n. Schacter, Thum, Reifsneider & Schiff, 2004, S. 3). In den ganzen USA besteht ein akuter Mangel an qualifizierten Lehrpersonen. Jugendliche vor der Berufswahl schätzen den Lehrberuf als unsicheren, schlecht bezahlten Beruf mit geringem Prestige und fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten ein (Hart, 1999, z.n. Schacter et al., 2004). Ungefähr 30% aller Lehrpersonen und etwa 50% derjenigen in städtischen Gebieten verlassen ihren Beruf innerhalb der ersten fünf Jahre. Dabei verlassen mehr Junglehrpersonen mit guten Studienabschlüssen den Lehrberuf als solche mit mittelmässigen Abschlüssen (Ballou, 1996, z.n. Schacter et al., 2004, S. 4).

---

<sup>23</sup> Die *Milken Family Foundation* (MFF) ist eine gemeinnützige Stiftung. Weitere Informationen unter [www.mff.org](http://www.mff.org)

<sup>24</sup> Indiana und Arkansas

<sup>25</sup> South Carolina, Florida, Minnesota, Louisiana, Nevada, Ohio

<sup>26</sup> Der staatliche *career ladder plan* ist vor allem ein Konzept für die Einführung von Leistungslohn: *Level I-* und *Level II-*Lehrpersonen verdienen dabei mehr als die regulären Lehrpersonen, sie übernehmen aber keine anderen Funktionen oder Verantwortlichkeiten. Nur die *Level-III-*Lehrpersonen übernehmen in beschränktem Ausmass schulinterne Weiterbildungsfunktionen.

<sup>27</sup> Einige der Unterlagen können unter [www.mff.org/publications](http://www.mff.org/publications) heruntergeladen werden.

<sup>28</sup> Madison Teacher Association

*Grundqualifikation:* Die staatliche Zertifizierung für Lehrpersonen setzt einen universitären Abschluss voraus, wobei das Studium neben Fachstudien auch pädagogische Anteile sowie ein Semester Praxis beinhalten muss. Die Qualität dieser Grundausbildung wird allerdings verbreitet beklagt: So sei sie zu wenig an den Anforderungen in der Praxis ausgerichtet und stelle zu wenig hohe Ansprüche (National Council on Teacher Quality, 2004). Das formale Weiterbildungsverhalten US-amerikanischer Lehrpersonen ist traditionellerweise nicht sehr ausgeprägt: Die Mehrheit wendet pro Jahr weniger als acht Stunden für formale Weiterbildung auf.<sup>29</sup>

*Anstellungsstatus:* In den ersten drei Berufsjahren gibt es für Lehrpersonen nur einjährige Anstellungsverträge, die jährlich zu erneuern sind. Nach drei erfolgreichen Berufsjahren können sich Lehrpersonen für unbefristete Anstellungen bewerben. Die unbefristeten Anstellungsverträge werden von Seiten der anstellenden Behörden nur äusserst selten gekündigt.

*Lohnniveau und -entwicklung:* Das Lohnniveau ist für Lehrpersonen in den USA verhältnismässig tief und die Entlohnung steigt im Vergleich mit Berufen mit anderen gleich angesiedelten Ausbildungen weniger stark an. Beim Berufseinstieg verdienen Lehrpersonen im Durchschnitt 29.8% weniger als Absolventinnen und Absolventen vergleichbarer Ausbildungen, nach 15 Berufsjahren beträgt der Unterschied 42.9%. Die Lohnentwicklung für Lehrpersonen ist relativ flach: Nach 15 Berufsjahren verdienen Primarlehrpersonen 35% mehr als beim Berufseinstieg, Sekundarlehrpersonen 42.6% mehr. In Arizona beginnen Junglehrpersonen nach der Ausbildung mit einem Jahresgehalt von etwa 24'000.00 US\$.

Die genaue Entlohnung wird in den lokalen Schulkreisen festgelegt und hängt traditionellerweise vor allem von der Dauer der Ausbildung, von der Unterrichtserfahrung und zu einem gewissen Mass von der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten ab. Die Lohnunterschiede zwischen den Schulkreisen und damit natürlich auch zwischen den einzelnen Staaten der USA nehmen zum Teil recht grosse Ausmassen an.

---

### 4.3.2 Grundprinzip des Modells

Das „*Teacher Advancement Program*“ (TAP) wurde im Jahr 2000 von der *Milken Family Foundation* lanciert, um den Lehrberuf attraktiver zu machen und um gute Lehrpersonen im Lehrberuf halten zu können. Das TAP umfasst fünf zentrale Elemente, von denen die Möglichkeiten von Laufbahntwicklungen für Lehrpersonen nur ein Element ausmachen. Neben der Einführung von Laufbahnstufen gehören zum TAP (2) auch fortlaufende Weiterbildungen, die sich eng an zuvor ausgehandelten Lehr- und Lernstandards, an konkreten Schulentwicklungsaktivitäten und datengestützten Lernergebnissen der Schüler/innen ausrichten und in den Schulalltag integriert sind; (3) die regelmässige leistungsbezogene Rechenschaftslegung (*performance-based accountability*), bei der Anstellungen nicht mehr unbefristet sind, sondern alle drei Jahre erneuert werden müssen, wobei für eine Vertragsverlängerung ausführliche Qualifikationsschritte (Probelektionen, Analyse der Schulleistungen und Fortschritte der Schüler/innen, sechs Mal pro Jahr Einschätzung der Unterrichtskompetenz in Bezug auf festgelegte, in fünf Stufen aufgegliederte Standards) nötig sind; (4) eine marktgesteuerte Entlohnung, wobei für Lehrpersonen der verschiedenen Laufbahnstufen unterschiedliche Löhne vorgesehen sind und für schwierig zu besetzende Fächer oder Stufen höhere Löhne ausgehandelt werden können; sowie (5) eine Erweiterung der Rekrutierungsbasis bezüglich qualifizierten Lehrpersonen (*expanding the supply of high quality teachers*), bei der alternative Quereinstiege in den Lehrberuf, staaten-übergreifend anerkannte Zertifizierungen sowie bezahlte und eng begleitete Einführungsjahre für Junglehrpersonen geschaffen werden.

---

<sup>29</sup> Stoel und Thant (2002, S. 21) weisen in ihrer Übersicht aber darauf hin, dass die US-amerikanischen Lehrpersonen durchschnittlich einen um 30% höheren *workload* haben als Lehrpersonen der verglichenen Länder und aus diesem Grund nur wenig Zeit für Weiterbildung und Evaluation aufwenden können.

Das Modell der unterschiedlichen Laufbahnstufen – und nur auf dieses Element des TAP wird im Folgenden fokussiert – hat zum Ziel, die Zusammenarbeit in Bezug auf Unterrichtsfragen in den Kollegien zu intensivieren und damit Unterrichtsexpertise in den Kollegien zu verbreiten. Es geht von den Grundannahmen aus, dass (a) Unterschiede in der Entlohnung auch zu Unterschieden in Rollen und Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen führen sollen, dass (b) die Standards, an denen die Lehrpersonen gemessen werden, allen klar kommuniziert sind, dass (c) von Lehrpersonen dauerhaft hohe Leistungen erwartet werden dürfen und schliesslich dass (d) ökonomischen Anreizen für die berufliche Weiterentwicklung eine wichtige Rolle zukommt.

Das TAP sieht drei verschiedene Laufbahnstufen vor:

- (1) *Career Teachers*: *Career Teachers* sind reguläre Lehrpersonen, ohne spezielle Aufgaben oder speziellen Funktionen. Für sie ändert sich durch das TAP insbesondere, dass sie a) nun sechs Mal pro Jahr anhand von vorgegebenen Unterrichts-Standards evaluiert werden, von zwei *Mentor* oder *Master Teachers* und von der Schulleitung, dass b) diese Evaluationen zu einem Teil Basis für Lohnboni sind, dass sie c) zusammen mit *Master Teachers* daraus persönliche Entwicklungspläne (*Instructional Growth Plan: professional development activities*) ableiten müssen und dass sie d) in gemeinsamen, von *Mentor* oder *Master Teachers* geleiteten schulinternen Fortbildungs- und Schulentwicklungsaktivitäten teilnehmen, die ein bis drei Mal wöchentlich in fach- und/oder stufenspezifischen Gruppierungen (*clusters*) stattfinden.
- (2) *Mentor Teachers*: *Mentor Teacher* halten Demonstrationslektionen, um beispielsweise in *Clusters* thematisierte Aspekte zu modellieren oder bestimmte didaktische Prinzipien anschaulich zu machen, sie coachen Lehrpersonen, indem sie mit ihnen gemeinsam eine Lektion planen und diese auch gemeinsam durchführen. Sie leiten regelmässig *Clusters* und führen Evaluationen von Lehrpersonen durch. *Mentor Teachers* begleiten und unterstützen die Lehrpersonen bei der Erreichung der persönlichen Entwicklungsziele, die in den Entwicklungsplänen festgehalten sind. *Mentor Teachers* haben zwischen einer Stunde täglich und einer Wochenstunde Entlastung, um ihre Funktionen auszufüllen. Ihre zusätzliche Entlohnung beträgt zwischen 3'200.00 und 5'000.00 US\$ pro Jahr.
- (3) *Master Teachers*: *Master Teachers* übernehmen die gleichen Funktionen wie die *Mentor Teachers*, ihnen kommt jedoch in der Planung und Durchführung der *Clusters* wesentlich mehr Verantwortung zu und sie evaluieren deutlich mehr Lehrpersonen als die *Mentor Teachers*. Sie sind stärker in Schulentwicklungs- und Planungsaktivitäten eingebunden und arbeiten so enger mit der Schulleitung zusammen. So definieren *Master Teachers* zusammen mit der Schulleitung die jährlichen Lernziele und sie sind auch an Anstellungsentscheiden für neue Lehrpersonen beteiligt. Sie haben deutlich mehr Zeit für ihre *Master Teacher*-Funktion zur Verfügung (50% ihrer Arbeitszeit) als die *Mentor Teachers* und bekommen einen höheren Lohnzusatz (6'500.00 – 10'000.00 US\$ pro Jahr). *Master-* und *Mentor*teacher gehören in ihren Schulen zu den erweiterten Schulleitungen.

Um sich für eine Position als *Mentor* oder *Master Teacher* zu bewerben, gelten folgende Voraussetzungen:

- Master-Abschluss (resp. Bachelor-Abschluss für *Mentor Teachers*),
- mindestens sieben Jahre erfolgreiche Unterrichtserfahrung, wobei der Erfolg in einem Portfolio zu dokumentieren ist, das mindestens Übersichten über die Fortschritte der Schüler/innen und über Weiterbildungsaktivitäten sowie Evaluationsberichte beinhalten soll (für *Mentor Teachers* zwei Jahre erfolgreiche Unterrichtserfahrung mit entsprechender Dokumentation),
- Empfehlung der Schulleitung und anderer *Master Teacher*,
- Erfahrung in Erwachsenenbildung / Lehrer/innenweiterbildung,
- erfolgreiche Problektionen (nur für *Master Teacher*),
- substantielle Beiträge zu Schul- oder Curriculumentwicklung (nur für *Master Teacher*).

Diese Kriterien werden bei einer Bewerbung von der Schulleitung und einem Ausschuss der lokalen Behörde eingeschätzt. Eine entsprechende Anstellung tätigt die lokale Behörde.

Wichtiges Element des TAP und eine der zentralen Funktionen der *Mentor* und *Master Teacher* ist die regelmässige Peer Evaluation. Die *Milken Family Foundation* hat dafür ein Kriterienraster entwickelt, das die Standards für gutes Unterrichten definiert. Bei der Erarbeitung dieses Kriterienrasters wurden Lehrer/innenverbände einbezogen. In einigen TAP-Schulen wurde dieses Kriterienraster in den Kollegien angepasst. *Mentor* und *Master Teachers* werden für die Peer Evaluation speziell geschult und müssen als Evaluatorinnen oder Evaluatoren zertifiziert sein. Die Kriterien, an welchen die Lehrpersonen gemessen werden, sind in allen Schulen klar kommuniziert. Die Evaluationen bilden einerseits die Grundlage für die Erarbeitung der persönlichen Entwicklungsziele und dienen andererseits unter anderen Kriterien auch zur Einschätzung des leistungsabhängigen Lohnanteils.

Die Kosten der Reform werden auf 415\$ pro Schüler/in und Schuljahr angegeben, was 5% der jährlichen Durchschnittskosten ausmacht (Schacter et al., 2003).

---

### 4.3.3 Einstellungen der Berufsleute

Die Einführung von TAP im Distrikt *Madison* konnte auf einer speziellen Ausgangslage aufbauen: In diesem Distrikt wurde bereits einige Jahre vorher eine Art von Laufbahnmodell eingeführt, indem in den einzelnen Schulen Stellen für *Teacher Leaders* geschaffen wurde. Diese *Teacher Leaders* bekamen zwar keinen zusätzlichen Lohn, sie hatten jedoch 50% ihrer Arbeitszeit zur Verfügung, um Kolleginnen und Kollegen zu beraten und zu unterstützen (*classroom support*). Diese Voraussetzung war ein wichtiger Grund für die *Milken Family Foundation*, um ihr TAP als erstes in diesem Distrikt zu lancieren.

Gegenüber diesem *Teacher Leader*-Programm gab es zu Beginn einigen Widerstand. Insbesondere wehrten sich viele Lehrpersonen dagegen, dass ehemalige Kolleginnen und Kollegen nun ihren Unterricht besuchten und ihnen beratend zur Seite stehen sollten. Ein konsequenter Fokus auf das Verhalten der Schüler/innen (statt auf die Lehrperson), die Verwurzelung in der eigenen Praxis sowie das Bewusstsein möglicher Ängste und Kränkungen und ein entsprechend einfühlsames Verhalten verhalfen den meisten *Teacher Leaders* jedoch zu Akzeptanz. Innerhalb einiger weniger Jahre wurde diese Form des gemeinsamen Lernens wenn auch nicht unbedingt zur selbstverständlichen Kultur, so doch gängige Praxis in den sieben Schulen des Distrikts. Dennoch gibt es nach wie vor an den meisten Schulen Schwankungen in der Motivation, auf diese Art zusammen zu arbeiten.

Auf diesen entscheidenden Vorerfahrungen konnte die Einführung von TAP aufbauen. Faktisch wurden alle *Teacher Leaders*, die sich bewährt hatten, im TAP zu *Master Teachers*. Im ersten Jahr der TAP-Einführung wurden aber noch nicht alle spezifischen TAP-Aktivitäten durchgeführt, insbesondere fanden noch keine Peer-Evaluationen statt. Im ersten Jahr wurden zuerst die Kriterienraster für die Peer-Evaluationen schulspezifisch modifiziert und angepasst und die *Mentor* und *Master Teacher* wurden geschult und auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Neben den Vorerfahrungen mit den *Teacher Leaders* ist für die Einschätzung der Einstellungen der Berufsleute von grosser Bedeutung, dass sich die Schulen nach Abstimmungen in den Kollegien für eine Teilnahme am TAP aussprechen mussten: Von den sieben Schulen im Distrikt *Madison* entschieden sich fünf Schulen für eine Teilnahme.<sup>30</sup> Die beiden Schulen, die sich gegen eine Teilnahme ausgesprochen hatten, lehnten insbesondere die Idee der Peer-Evaluation ab, der im TAP eine zentrale Bedeutung zukommt.

---

<sup>30</sup> Eine Schule ist nach zwei Jahren TAP-Teilnahme wegen Problemen mit der Schulleitung ausgestiegen.

Obwohl sich die Kollegien der TAP-Schulen in Abstimmungen für eine Teilnahme am TAP aussprechen mussten, waren auch innerhalb dieser TAP-Schulen die Einstellungen der Lehrpersonen zu Beginn ambivalent. Einige Lehrpersonen sprachen sich nur deshalb für die Teilnahme am TAP aus, weil ihnen für gute Leistungen zusätzliche Lohnboni in Aussicht gestellt wurden. Für einige Lehrpersonen war es zu Beginn sehr schwierig, ihre eigenen Einschätzungen mit denjenigen der *Mentor* und *Master Teacher* konfrontiert zu sehen – in einigen Fällen führte dies zu schmerzhaften Selbstbild-Revisionen.

Befürchtungen waren zu Beginn insbesondere in Bezug auf die Laufbahnstufen und auf die marktgesteuerte Entlohnung weit verbreitet: Diese Elemente würden Eifersucht zwischen den Lehrpersonen verbreiten, die Zusammenarbeit in den Kollegien beeinträchtigen und einen negativen Einfluss auf das Schulklima bewirken. In einer Längsschnitt-Untersuchung konnten diese Befürchtungen allerdings nicht bestätigt werden (Schacter et al., 2004). Dabei wurden die Lehrpersonen aller TAP-Schulen in Arizona ein Jahr, zwei Jahre und drei Jahre nach der Einführung von TAP befragt: Nach zwei Jahren TAP sprechen sich 61% der beteiligten Lehrpersonen, nach drei Jahren 57% für die Einführung von Laufbahnstufen aus, während gleichzeitig die Ablehnung deutlich abgenommen hat. Nach dem ersten Jahr sprachen sich 42% der Lehrpersonen gegen eine solche Einführung aus, nach dem zweiten Jahr 15% und nach dem dritten Jahr nur noch 13% der beteiligten Lehrpersonen.<sup>31</sup> Die Untersuchungen an den TAP-Schulen in South Carolina bestätigen diesen Trend. Die Zustimmung zur Einführung von Laufbahnmodellen ist von 46% nach dem ersten Jahr auf 61% nach dem zweiten Jahr angestiegen (vgl. ebd.). Neben diesen Längsschnitt-Daten untermauern auch alle Interviewpartner/innen, dass das TAP bei den teilnehmenden Schulen inzwischen breit akzeptiert ist.

Diese positive Entwicklung der Akzeptanz von TAP wird weitgehend auf die zunehmende Erfahrung zurückgeführt, dass die regelmässigen Peer-Evaluationen eine stark formative Funktion haben und die gemeinsame Arbeit in den *Clusters* an konkreten Fragestellungen die Arbeitszufriedenheit (*job satisfaction*) erhöht. Darin stimmen die Perspektiven der befragten Lehrpersonen, Schulleitungen, der Gewerkschaft und der TAP-Direktorin überein. Die befragten *Mentor* und *Master Teacher* betonen als Grund für die positive Akzeptanzentwicklung auch den Umstand, dass die Lehrpersonen inzwischen erfahren haben, dass es bei den anfänglich umstrittenen Peer-Evaluationen nicht um sie als Lehrpersonen geht, sondern dass auf das Verhalten und das Handeln der Schüler/innen und auf konkrete Instruktionspraktiken fokussiert wird. Dies habe viele Ängste als unbegründet erfahren lassen. Weitere Gründe für die positive Akzeptanzentwicklung beziehen sich darauf, dass das Lernen der Lehrpersonen durch die *Clusters* in den Arbeitsalltag integriert werden konnte und dass damit neue Formen und neue Möglichkeiten von teaminterner Zusammenarbeit geschaffen wurden sowie dass die *Mentor* und *Master Teacher* selbst in eigenen Klassen unterrichten und dadurch eine sehr hohe Glaubwürdigkeit und einen starken schulspezifischen Alltagsbezug haben. Zudem wird von allen Seiten stark betont, dass die grösseren Fortschritte der Schüler/innen die Entwicklung der Akzeptanz positiv beeinflusst hat.

Dennoch muss auch erwähnt werden, dass es an allen TAP-Schulen einzelne Lehrpersonen kündigten,<sup>32</sup> weil sie nicht beurteilt werden wollten oder sich aus anderen Gründen nicht mit dem TAP anfreunden konnten – oder in der Formulierung der beiden befragten Schulleiterinnen: weil sie den hohen Anforderungen nicht gewachsen waren. Dies wird mit ein Grund sein, warum die Akzeptanz an den TAP-Schulen heute weitgehend positiv ist.

---

<sup>31</sup> Im Gegensatz zu dieser positiven Entwicklung steht die Akzeptanz des TAP-Elements „marktgesteuerte Entlohnung“: Die Zustimmung der Lehrpersonen zu diesem Element hat deutlich abgenommen: Die Zustimmung hat sich von 26% im ersten Jahr über 21% im zweiten zu 20% im dritten Jahr entwickelt.

<sup>32</sup> Dies kam an allen drei besuchten Schulen vor, betraf jedoch immer nur vereinzelte Lehrpersonen. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass auch Lehrpersonen aus anderen Schulen zu TAP-Schulen wechselten, weil sie am TAP partizipieren wollten.

---

#### 4.3.4 Auswirkungen

Die Einführung des TAP wurde systematisch wissenschaftlich begleitet, so dass bereits nach wenigen Jahren recht umfangreiche Daten zu den Auswirkungen vorliegen. Eine Implementationsstudie weist nach, dass sich nicht in allen Schulen die gleichen Auswirkungen beobachten lassen und dass die Auswirkungen in denjenigen Schulen, die alle fünf zentralen Merkmale des TAP umgesetzt haben, positiver ausfallen als in denjenigen Schulen, die nur einige der Elemente umgesetzt haben (Schacter et al., 2003, S. 21). Zwei Studien fokussierten auf die Entwicklung der Schüler/innen-Leistungen, wobei überproportionale Leistungszuwächse an TAP-Schulen nachgewiesen werden können<sup>33</sup>, und zwar bei Schulen in verschiedenen Kontexten (in städtischen und ländlichen Gebieten sowie in Schulen mit unterschiedlicher Zusammensetzung in Bezug auf sozioökonomische Kriterien) in verschiedenen Staaten der USA (Schacter et al., 2003; Schacter et al., 2004): Die Leistungszuwächse der Schüler/innen sind an den TAP-Schulen in Arizona zwischen 9% und 46% höher als an den Kontroll-Schulen, an den TAP-Schulen in South Carolina sind sie zwischen 6% und 27% höher.

##### *Auswirkungen auf Image und Status*

Auswirkungen auf Image und Status des Lehrberufs wurden keine berichtet. Dies mag damit zusammenhängen, dass das TAP als Pilotprojekt erst in wenigen Schulen umgesetzt wurde und deshalb kaum die Wahrnehmung eines ganzen Berufsstandes beeinflussen kann.

Der Status der *Mentor* und der *Master Teacher* allerdings hat sich innerhalb der einzelnen TAP-Schulen verbessert. Sie gehören zu den erweiterten Schulleitungen und werden in den meisten Fällen als Expertinnen oder Experten anerkannt.

Von verschiedenen Seiten wurde betont, dass mit dem TAP die Instruktionsqualität wesentlich verbessert werden konnte – insofern könnte vermutet werden, dass sich langfristig bei einer flächendeckenden Umsetzung des TAP auch Status und Image der ganzen Profession positiv entwickeln könnten.

##### *Auswirkungen auf die demographische Struktur des Berufsstandes*

Auch auf die demographische Struktur des Berufsstandes haben sich bis anhin keine Veränderungen ergeben. An den TAP-Schulen arbeiten tendenziell eher dienstältere Lehrpersonen als *Mentor* oder *Master Teacher*, sie sind – wie die *Career Teacher* – weitestgehend Frauen. Obwohl einige Lehrpersonen die TAP-Schulen verliessen, ist die Fluktuation an den TAP-Schulen tendenziell eher zurückgegangen.

##### *Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Berufskultur*

Die oben bereits erwähnte Längsschnitt-Untersuchung bei den Lehrpersonen der TAP-Schulen (Schacter et al., 2004) kann auch die Befürchtungen, das TAP würde das Schulklima und die Zusammenarbeit in den Kollegien negativ beeinflussen, nicht bestätigen: Die Qualität der Zusammenarbeit und der Kollegialität in den TAP-Schulen blieb im ganzen Längsschnitt unverändert hoch: Zwischen 71% und 75% der Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit als gut ein – selbst drei Jahre nach Einführung des TAP. In South Carolina verbesserte sich an den TAP-Schulen gar die Wahrnehmung der Zusammenarbeit: Nach dem ersten TAP-Jahr schätzten sie 66% der Lehrpersonen als gut ein, nach dem zweiten TAP-Jahr waren es 74% (vgl. ebd.).

Die Aussagen in allen Interviews bestätigen die Resultate dieser quantitativen Längsschnitt-Studie. Die Verbesserung der Zusammenarbeit wird von allen Seiten auf die Institutionalisierung der gemeinsamen *Cluster* zurückgeführt. Damit sei das Lernen im Team selbstverständlicher geworden und sei

---

<sup>33</sup> Die Untersuchungen sind als klassische *added-values*-Studien konzipiert. Auf der Grundlage der von den einzelnen Bundesstaaten jährlich durchgeführten Leistungstests wurden multivariate Mehrebenenanalysen gerechnet.

nun in den gemeinsamen Schulalltag integriert. Dies habe dazu geführt, dass die Schulen vorwärts gekommen seien, dass sich die Lehrpersonen weiter entwickelt hätten – und zwar deutlich stärker als wenn man nicht am TAP teilgenommen hätte, wie die Präsidentin der lokalen Lehrer/innengewerkschaft meint.

Auch die *job satisfaction* der teilnehmenden Lehrpersonen sei grösser geworden, meinen die befragten Lehrpersonen und die Schulleiterinnen. Sie erklären sich dies damit, dass die Lehrpersonen ihre Ziele nun besser erreichen können, dass für sie berufliches Lernen selbstverständlicher Bestandteil des Arbeitsalltags geworden ist, dass sie ihre Instruktionpraktiken verbessern konnten und dass sie merken, dass sehr hohe Erwartungen an sie gestellt werden und sie diese befriedigen können.

Von verschiedenen Seiten wird im Gegensatz dazu aber auch angemerkt, dass es bei den Peer-Evaluationen in einigen Fällen auch zu belastenden Situationen zwischen Lehrpersonen gekommen sei und noch immer komme. Die betroffenen Lehrpersonen haben dann die Möglichkeit, bei der Schulleitung einen Wechsel des evaluierenden *Mentor* oder *Master Teachers* zu beantragen.

### **Reaktionen aus dem Umfeld**

Wahrgenommen wird von aussen insbesondere, dass alle Lehrpersonen zusammen lernen. Dieser Aspekt wird begrüsst. Gewisse Unzufriedenheiten von Eltern, dass das eigene Kind von einer bestimmten Lehrperson und nicht von einer anderen unterrichtet wird, gibt es immer wieder. Solche Unzufriedenheiten aber gab es an den Schulen schon vor der Teilnahme am TAP. Eltern haben so oder so gewisse Vorlieben und Abneigungen gegenüber Lehrpersonen, und diesbezüglich konnten keine Unterschiede zwischen vor oder nach der Einführung von TAP festgestellt werden.

---

### **4.3.5 Bilanz**

Beim *Teacher Advancement Program* handelt es sich um ein eigentliches Schulentwicklungsvorhaben, das mehrere Elemente beinhaltet. Insofern ist es nicht möglich, die Auswirkungen nur des Laufbahnmodells zu isolieren und zu bilanzieren. Insgesamt scheint das TAP in den USA als erfolgreiches Modell zu gelten: Immer mehr Schulen in mehr Staaten machen als TAP-Schulen mit, und das *U. S. Department of Education* hat für das Jahr 2005 der Milken Family Foundation 2 Millionen Dollar zweckgebunden zugesprochen, um das Programm weiter verbreiten zu können.

Dennoch ist die weitere Finanzierung von TAP im Distrikt *Madison* in Arizona nicht gesichert, weil die MFF ihr finanzielles Engagement wie angekündigt nach fünf Jahren zurückgezogen hat. Die jetzige Distrikts-Leitung hat – im Gegensatz zur früheren – kein Geld mehr gesprochen für die Weiterführung des TAP. Einige Schulen werden aus eigener Initiative und teilweise ohne Bezahlung zentrale Errungenschaften des TAP weiterführen, weil sie überzeugt sind, dass ihnen die Teilnahme am TAP viel gebracht hat.

Das deutet darauf hin, dass das TAP insgesamt sehr positiv bilanziert wird. Aus keiner Perspektive wurden ausser in Bezug auf die Finanzierung grundlegende Veränderungs- oder Verbesserungswünsche angegeben. Das TAP scheint sich bewährt zu haben, und sowohl die Schulen als auch viele einzelne Lehrpersonen scheinen mit dem TAP deutliche Entwicklungsschritte gemacht zu haben. Das TAP hat es also geschafft, schulinterne Möglichkeiten zu etablieren, damit Lehrpersonen ihren Unterricht optimieren können. Obwohl in Bezug auf die Peer-Evaluationen bei vielen Lehrpersonen am Anfang Ängste im Vordergrund standen, werden nun mehrheitlich die individuellen Lernmöglichkeiten gesehen.

Das TAP setzt sehr hohe Ansprüche und hohe Erwartungen an die einzelnen Lehrpersonen und ist dadurch sehr leistungsorientiert. Von den Lehrpersonen wird mehr verlangt als vor der Einführung des TAP, und es werden von ihnen fortlaufende, konkrete und überprüfbare berufliche Entwicklungen



verlangt. Gewinner des TAP-Systems sind diejenigen Lehrpersonen, welche diese hohen Erwartungen erfüllen und das notwendige Engagement für die professionelle Entwicklung aufbringen können und wollen. Sie werden mit einer höheren Arbeitszufriedenheit, mit bedeutsamen Lohnboni und der Möglichkeit, neue Funktionen zu übernehmen, entschädigt. Gewinner sind aber auch die Schüler/innen, die grössere Leistungszuwächse erreichen und an einem qualitativ besseren Unterricht teilnehmen können. Verlierer sind diejenigen, die keine beruflichen Entwicklungen durchmachen und/oder deren Schüler/innen keine oder kaum Fortschritte machen.<sup>34</sup>

Das TAP beinhaltet verschiedene Laufbahnstufen, die Lehrpersonen Perspektiven für eine berufliche Weiterentwicklung liefern können. Bei allen Befragten wird aber deutlich, dass der Aspekt des Leistungslohnes (*performance pay*) innerhalb des TAP sehr dominant ist. So kann TAP auch als ein *Performance Pay*-System beschrieben werden, das die Leistung einerseits über Prozessaspekte (sechs Evaluationen pro Jahr) und andererseits über Produktdimensionen (jährliche *added-values* in den Schulleistungen der Schüler/innen) erfasst. Obwohl von der Direktorin von TAP Arizona der Aspekt des Leistungslohnes als Schlüsselement des TAP beschrieben wird, sprechen die befragten Lehrpersonen und die Vertreterin der Gewerkschaft stärker von den formativen Aspekten des TAP, die in Form von Entwicklungsplänen und den *Clusters* auch tatsächlich sehr stark gewichtet sind. Aber: „*The money wasn't bad either.*“, bilanzierte die Präsidentin der lokalen Gewerkschaft.

---

#### 4.4 Lessons learnt: Fallvergleichende Analysen

---

Modelle aus unterschiedlichen Kontexten miteinander zu vergleichen, birgt gewisse Gefahren. In komplexen sozialen Situationen ist es nicht möglich vorauszusagen, welche einzelnen Elemente aus einem Kontext welche Folgen in einem anderen Kontext bedingen würden. Soziale Systeme und damit auch das Bildungswesen funktionieren nie nach monokausalen Grundsätzen, vielmehr spielen *Konfigurationen* von einzelnen Elementen eine entscheidende Rolle (Fend, 1998): Ein Element, das sich innerhalb von einem bestimmten Kontext bewährt, kann in anderen Situationen keine oder gar gegenteilige Folgen zeitigen.

Diese Schwierigkeit, Modelle zu vergleichen, kann hingegen kein grundsätzliches Argument gegen den Versuch sein, von Modellen aus verschiedenen Kontexten zu lernen. Dabei gilt es einzuschätzen, welche Prozesse und welche Dynamiken mit der Einführung von bestimmten Aspekten ausgelöst werden. Beim Versuch zu *verstehen*, warum einzelne Aspekte welche Dynamik ausgelöst haben, kann auch abgeschätzt werden, wie weit vergleichbare Dynamiken in einem anderen Kontext erwartet werden könnten. Dies heisst konkret in Bezug auf die vorliegende Studie: Die vorgestellten Fallstudien können mit Hilfe von fallvergleichenden Analysen (cross case analysis, vgl. Miles & Huberman, 1994) verglichen werden. Dabei werden fall- und variablenspezifische Analysen kombiniert, kontextspezifische Faktoren identifiziert und die einzelnen Fälle zu idealtypischen Prozessen bei einer Einführung von Laufbahnmodellen verdichtet. Erst auf dieser Grundlage kann abgeschätzt werden, ob vergleichbare Dynamiken auch im schweizerischen Kontext zu erwarten wären.

In Anhang III ist eine Fallmatrix mit allen drei untersuchten Fällen angeführt. Die Matrix kann sowohl fallspezifisch als auch variablenspezifisch gelesen werden. Die aus der Interpretation dieser Matrix folgenden fallvergleichenden Analysen beziehen sich *erstens* auf die Ausgangslagen in den jeweiligen Kontexten und auf die Gründe, warum Laufbahnmodelle eingeführt wurden, *zweitens* auf den Umgang des Berufsstandes mit der Einführung und *drittens* auf die Veränderungen, die nach der Einführung von Laufbahnmodellen zu beobachten waren.

---

<sup>34</sup> Einige der Befragten sagten allerdings explizit, dass es keine Verlierer gebe.

### ***Ausgangslagen / Gründe für die Einführung von Laufbahnmodellen***

In allen drei beschriebenen Fällen war es der Versuch, den Beruf zu stärken, der zur Entwicklung eines Laufbahnmodells führte. In den Pflegeberufen existierten zwar bereits vor der Einführung der Qualifikationsdifferenzierung verschiedene Laufbahnmöglichkeiten für die Berufsleute. Diese führten jedoch alle aus dem Kernbereich „Pflegen“ hinaus in die Lehre, in die Führung oder in stärker technische Aufgabenbereiche. Diese Ausgangslage ist insofern mit derjenigen in den Schulen Arizonas und Englands vergleichbar, als auch in diesen Bildungssystemen bereits vor der Einführung von Laufbahnmodellen formalisierte berufliche Entwicklungsmöglichkeiten mit zusätzlichen Funktionen existierten, diese zusätzlichen Funktionen aber ebenfalls klar ausserhalb der Kerntätigkeit „Unterrichten“ angesiedelt waren. In den im Vergleich zur Schweiz stark hierarchisierten Schulen gibt es in Arizona und in England für Lehrpersonen schon seit langem mehrstufige Karriereperspektiven im Managementbereich. In allen drei Fällen war es also neu, in der eigentlichen Kerntätigkeit eine Qualifikationsdifferenzierung einzuführen.

In allen drei Fällen wurde beabsichtigt, mit der neuen Laufbahnperspektive den Kernbereich des Berufes attraktiver zu machen und ihm mehr Gewicht zu verleihen. Deshalb sollte die Qualität der Kerntätigkeit mit der beruflichen Entwicklung in einen Zusammenhang gebracht werden, und neue Funktionen sollten aufgrund der Qualität der Kerntätigkeit übernommen werden. Bei den untersuchten Lehrer/innen-Laufbahnmodellen Arizonas und Englands wurde zudem eine starke Akzentuierung auf die Anerkennung gelegt: Die Qualität der Kerntätigkeit „Unterrichten“ sollte selbst belohnungsrelevant werden. Das *Teacher Advancement Program* in Arizona kann denn auch als Laufbahnmodell mit einem Leistungslohn-Ansatz interpretiert werden, beim *Advanced Skills Teacher*-Modell in England ist die Leistungslohnkomponente zwar explizit ausgeklammert, die Bedeutung der Anerkennung aber dennoch sehr hoch.

In allen drei beschriebenen Laufbahnmodellen soll die Qualifikationsdifferenzierung zu einem Erfahrungs- und Know-how-Austausch bei den Berufsleuten führen. In keinem Konzept ist die fachliche Vertiefung oder die Expertise Selbstzweck, in keinem Konzept soll sie nur einzelne Berufsleute zu einer höheren Problemlösekompetenz befähigen oder zur Übernahme von individuell zu bewältigenden Aufgaben führen. Die fachliche Vertiefung und die Expertise einzelner Berufsleute soll bei allen hier erwähnten Modellen Ausgangslage für gemeinsames Lernen in den Arbeitsteams sein. Den HöFa-Absolventinnen, den *Mentor-* und *Master-Teachers* und den ASTs kommt die Funktion zu, das gemeinsame Lernen zu initiieren und dabei massgeblich ihre Expertise und ihre fachliche Vertiefung als Inputs in die Arbeitsteams einzubringen.

### ***Umgang mit Qualifikationsdifferenzierungen:***

Keines der drei Laufbahnmodelle konnte zum Zeitpunkt seiner Einführung auf Akzeptanz im jeweiligen Berufsstand zählen.<sup>35</sup> Im Pflegeberuf war vor allem die Skepsis verbreitet, was im Kernbereich „Pflegen“ vertieft werden könnte und in welchen Situationen ein solches vertieftes Wissen überhaupt gefragt sein könnte. Viele Lehrpersonen in Arizona und in England befürchteten, dass Laufbahnmodelle die Kollegien spalten und die Schulkulturen negativ beeinflussen würden.

Heute, mehr als zwanzig Jahre nach der Einführung der HöFa-Qualifikation, sieben Jahre nach der Einführung des AST-Modells und vier Jahre nach der Einführung von TAP, wird kaum noch von Widerstand berichtet. In allen drei Fällen haben sich die jeweiligen Widerstände aufgelöst.

---

<sup>35</sup> Im engeren Sinne gab es bei der Einführung des *Teacher Advancement Program* in Arizona zwar keinen Widerstand. Das Programm wurde aber bewusst nur in demjenigen Distrikt eingeführt, der bereits Vorerfahrungen mit einem *Teacher Leader*-Programm gesammelt hatte. Bei der Einführung dieses *Teacher-Leader*-Programms hatte es sehr wohl auch einigen Widerstand gegeben.

Im Pflegeberuf waren die Schaffung spezifischer Aufgaben, in denen das vertiefte Know-how auch tatsächlich Gewinn bringend eingesetzt werden konnte, und die damit einhergehende Erfahrung der Nützlichkeit dieser zusätzlichen Qualifikation für die positive Akzeptanzentwicklung massgeblich verantwortlich. Bei den Lehrer/innen-Laufbahnmodellen in Arizona und England spielte eine grosse Rolle, dass nur Schulen die Modelle umsetzten, die sich freiwillig dafür beworben hatten. Neben der Freiwilligkeit spielte auch die zunehmende Erkenntnis, dass der Fokus der Modelle auf gemeinsames Lernen in den Schulen deutliche Entwicklungsschübe auslöste, eine wichtige Rolle für die positive Entwicklung der Akzeptanz.

In allen drei Fällen kann also eine positive Entwicklung der Akzeptanz beobachtet werden. Und in allen drei Fällen wird diese zu einem grossen Teil darauf zurückgeführt, dass es mit den Laufbahnmodellen gelungen ist, die Berufsleute bei der Bewältigung ihrer Kerntätigkeiten zu unterstützen und damit die Erfüllung des Berufsauftrages zu optimieren.

### ***Veränderungen nach der Einführung von Qualifikationsdifferenzierungen:***

Die Einführung der neuen Funktionen hat in allen in dieser Studie berücksichtigten Fällen eine beachtliche Dynamik ausgelöst. Im Fall der Qualifikationsdifferenzierung bei den Pflegeberufen wurde insbesondere von Veränderungen beim Berufs- und Rollenverständnis des Berufsstandes berichtet: von einem neuen Selbstverständnis im Kernbereich „Pflegen“ und der daraus abgeleiteten neuen Form von „Partnerschaft“ mit dem medizinischen Personal in den Spitälern. Auf Ebene der einzelnen Berufsleute und der Pflgeteams wurden kaum Veränderungen berichtet. Bei den Lehrer/innen-Laufbahnmodellen wurde demgegenüber besonders die Dynamik in den Schulen betont. Weder in Arizona noch in England wird von Veränderungen in Bezug auf Image, Status oder Rekrutierungsbasis berichtet, die sich auf die Einführung der Laufbahnmodelle zurückführen liessen. Hingegen werden der gewinnbringende Austausch und vor allem die Bedeutung des gemeinsamen Lernens betont, die mit der Einführung der Laufbahnmodelle Einzug in den Berufsalltag gehalten hätten.

Bei allen drei Laufbahnmodellen berichten die Befragten von einer Zunahme der Problemlösefähigkeiten der Berufsleute und von einem Anstieg der Qualität der Berufsarbeit: Wissenschaftliche Evaluationen des *Teacher Advancement Program* attestieren den TAP-Schulen signifikant höhere Schüler/innenleistungen. Eine externe Evaluation des AST-Modells kommt zum Schluss, dass die Lehr- und Lernqualität an den AST-Schulen deutlich zugenommen habe.

Wie weit solche Veränderungen und Dynamiken auch bei einer Einführung von Laufbahnmodellen in der Schweiz erwartet werden dürften, hängt selbstredend von der Art eines allfälligen Modells für den schweizerischen Kontext ab. Ein solches Modell müsste aber zuerst aufgrund vorher zu definierender Zielsetzungen entwickelt werden. Eine zusammenfassende Einschätzung des Potentials von Laufbahnmodellen und möglicher Risiken wird in Kapitel 6.3 geleistet.

## 5. Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Akzeptanzstudie bei verschiedenen Anspruchsgruppen in der Schweiz vorgestellt. Befragt wurden Lehrpersonen sowie Vertretungen von standespolitischen und gewerkschaftlichen Organisationen (vgl. Kapitel 3.2). Im Sinne einer explorativen Studie wurden zudem Vertretungen von Bildungsverwaltungen interviewt, um mindestens ansatzweise die Verträglichkeit von Laufbahnmodellen mit anstehenden bildungspolitischen Entwicklungen zu überprüfen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in einem ersten Schritt getrennt nach Perspektiven: In Kapitel 5.1 wird die Sichtweise der Lehrpersonen vorgestellt, in Kapitel 5.2 die standespolitische Perspektive und in Kapitel 5.3 die bildungspolitische Perspektive. In Form von kurzen Fallberichten werden zudem in Kapitel 5.4 Erfahrungen dargestellt, die Absolventinnen und Absolventen eines NDS zum Thema „Unterrichtsexpertise“ in ihren Kollegien gemacht haben.

Die Darstellung der einzelnen Perspektiven erfolgt in diesem ersten, nach Akteurgruppen getrennten Schritt rein deskriptiv. Erst in Kapitel 5.5 werden die Ergebnisse perspektivenübergreifend und thematisch gebündelt zusammengefasst und diskutiert.

Wo wörtliche Zitate von Interview-Teilnehmenden aufgeführt werden, sind die Quellen wie folgt angegeben:

- für Lehrpersonen: Lp + Nummer des Interviews
- für Vertretungen von Berufsverbänden: VV + Nummer des Interviews
- für Vertretungen von kantonalen Bildungs- oder Erziehungsdepartementen: BV + Nummer des Interviews
- für Absolventinnen und Absolventen eines NDS zum Thema „Unterrichtsexpertise“: NDS + Nummer des Interviews

„NDS 2“ beispielsweise steht also für das zweite Interview mit einer Absolventin oder einem Absolventen des erwähnten NDS, „Lp 4“ für das vierte Interview mit einer Lehrperson.

---

### 5.1 Akzeptanz aus Sicht der Lehrpersonen

---

Die Perspektive von Lehrpersonen zu Laufbahnmodellen wurde sowohl mit einem Fragebogen als auch mit vertiefenden Interviews erhoben (vgl. Kapitel 3.2). In Kapitel 5.1.1 werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, in Kapitel 5.1.2 diejenigen der mündlichen Befragungen vorgestellt.

---

#### 5.1.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

---

##### *Beschreibung der Untersuchungsgruppe*

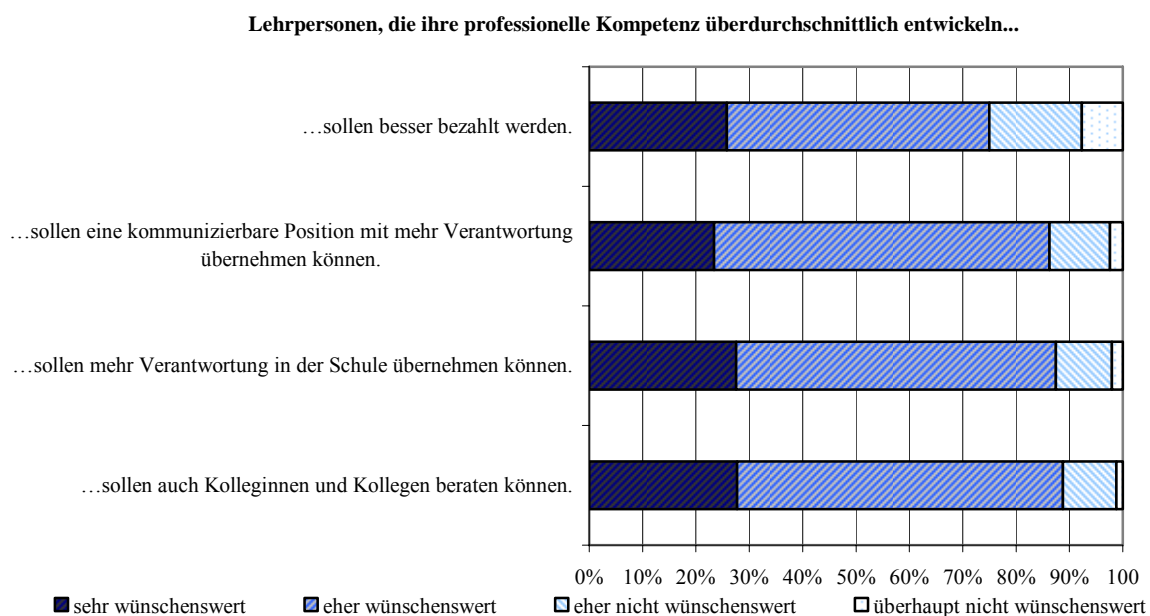
Für die Teilnahme an der schriftlichen Befragung wurden aus vier Kantonen je 200 Lehrpersonen angeschrieben. Fristgerecht schickten 287 Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt ein. Nach den üblichen Datenbereinigungsverfahren konnten 281 Fragebögen in die Auswertungen einbezogen werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 35% (für detaillierte Angaben zum Rücklauf vgl. Anhang V).

Die Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht, Alter, Dienstalter und Unterrichtsstufe ist im Anhang VI aufgeführt. In der Stichprobe sind 73.9% der Primarstufen-Lehrpersonen Frauen, gemäss aktueller Lehrkräftestatistik (Bundesamt für Statistik, 2000) arbeiten auf der Primarstufe allerdings 70.6% Frauen. Die Primarstufen-Lehrerinnen sind in der Stichprobe also überproportional stark vertreten. Auf der Sekundarstufe I ist dieser Sachverhalt gerade umgekehrt: In der Stichprobe sind 28.1% der Sekundarstufe-I-Lehrkräfte Frauen, in der Gesamtpopulation sind es jedoch 40.4% (ebd.). Die Sekundarstufe-I-Lehrerinnen sind also in der Stichprobe untervertreten. Wird die Stichprobe in Bezug auf das Alter mit der Gesamtpopulation verglichen, so zeigt sich, dass in der vorliegenden Stichprobe

die über vierzigjährigen Lehrkräfte übervertreten sind: In der Gesamtpopulation sind 48% der Primarlehrpersonen und 38% der Sekundarstufe-I-Lehrpersonen weniger als 40 Jahre alt (ebd.), in der vorliegenden Stichprobe sind insgesamt nur 34.5% 40 Jahre oder jünger.

### Akzeptanz von Laufbahnmodellen

Ein grosser Teil der antwortenden Lehrpersonen ist der Ansicht, dass Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung unterschiedlich viel Verantwortung übernehmen können (79.3%) und dass nicht alle Lehrpersonen in einer Schule gleich viel Verantwortung übernehmen müssen (76.7%). Fast alle Lehrpersonen (93.2%) glauben denn auch, dass nicht alle Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn ihre professionelle Kompetenz im gleichen Ausmass weiter entwickeln. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass diejenigen Lehrpersonen, die ihre professionelle Kompetenz überdurchschnittlich entwickeln, auch Kolleginnen und Kollegen beraten (88.7%), mehr Verantwortung in der Schule übernehmen (87.4%) und eine kommunizierbare Position mit mehr Verantwortung übernehmen können sollten (86.3%) und dass sie besser bezahlt werden sollten (75.0%; vgl. Abbildung 4).



**Abbildung 4:** Thesen zum Lehrberuf (Antworten der Lehrpersonen in Prozent)

Die direkte Frage, ob die Lehrpersonen eine Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf grundsätzlich sinnvoll finden, wird von einer grossen Mehrheit der Lehrpersonen bejaht<sup>36</sup>: 88.8% der Lehr-

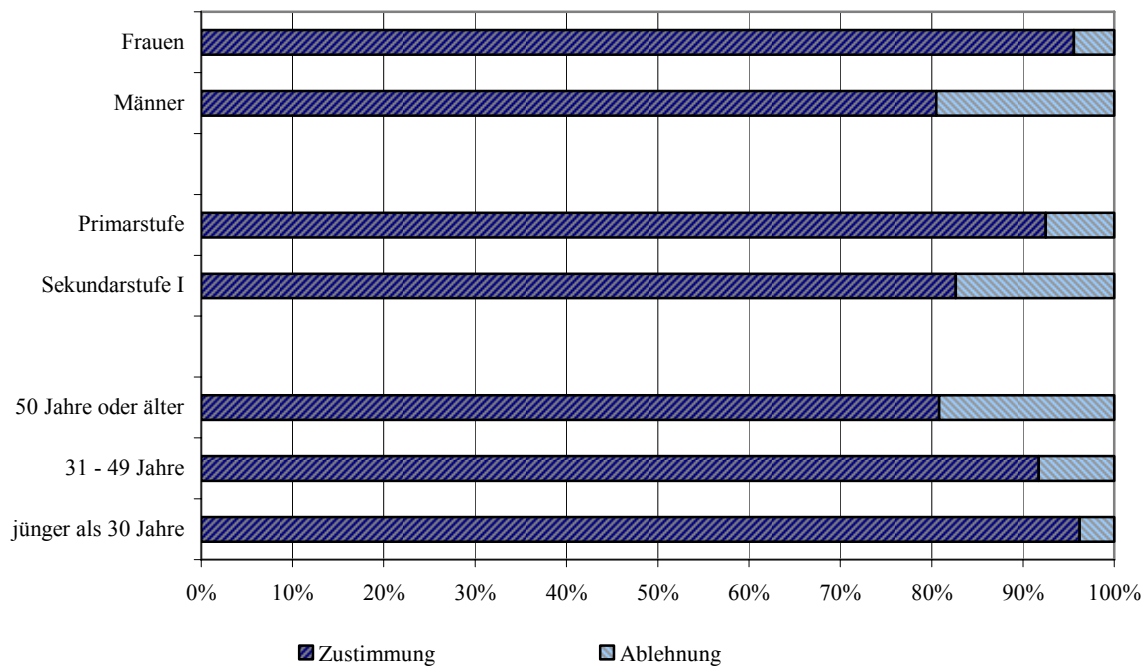
<sup>36</sup> Um diese Frage im Fragebogen stellen zu können, musste ein ausführlicher Einleitungstext formuliert werden. Nur so konnte angenommen werden, dass die befragten Lehrpersonen von vergleichbaren Vorstellungen über Laufbahnmodelle ausgehen. Der Einleitungstext war wie folgt formuliert:

„Im Lehrberuf gibt es bis anhin verhältnismässig wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Lehrpersonen treten nach ihrer Grundausbildung in den Unterrichtsberuf ein und bleiben oft Lehrerin oder Lehrer bis zu ihrer Pensionierung. Für eine berufliche Entwicklung, die auch eine Veränderung der Funktion beinhaltet, mussten Lehrpersonen bis anhin ihren Beruf verlassen. Es ist nun denkbar, auch für den Lehrberuf – wie in anderen Berufsfeldern üblich – berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. Solche Laufbahnmodelle könnten den Lehrpersonen beispielsweise erlauben, sich für zusätzliche Positionen zu qualifizieren. Diese Positionen würden eine neue Stellung mit erweiterter Verantwortung mit sich bringen, beispielsweise für Coaching von Junglehrpersonen oder für Beratung von Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung von neuen Lehr-/Lernformen.“

personen beurteilen die Einführung von Laufbahnmodellen als sinnvoll, 11.2% beurteilen dies als nicht sinnvoll.

Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen unterscheidet sich je nach Gruppe recht stark: So befürworten junge Lehrpersonen die Einführung von Laufbahnmodellen deutlich stärker als ältere Lehrpersonen, und Frauen sowie Lehrpersonen der Primarstufe stehen wesentlich häufiger hinter der Idee von Laufbahnmodellen als Männer, resp. als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.<sup>37</sup>

Eine detaillierte tabellarische Zusammenstellung der Akzeptanz in verschiedenen Untergruppen findet sich in Anhang VII, zur Illustration sind in Abbildung 5 die Unterschiede zwischen Frauen und Männern, zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Stufen und unterschiedlicher Lebensalter dargestellt.



**Abbildung 5:** Akzeptanz von Laufbahnmodellen (Unterschiede nach Geschlecht, Unterrichtsstufe und Lebensalter)

***Die Bedeutung berufsspezifischer Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen für die Akzeptanz von Laufbahnmodellen***

Nicht nur zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen demographischen Merkmalen gibt es Unterschiede in der Akzeptanz, sondern auch in Bezug auf berufsspezifische Merkmale. So wurde in Hypothese 3 vermutet, dass stark engagierte Lehrpersonen Laufbahnmodelle in höherem Ausmass akzeptieren würden als weniger stark engagierte Lehrpersonen. Diese Hypothese kann aufgrund der Auswertung der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung allerdings höchstens teilweise bestätigt werden: Es gibt keine signifikanten Unterschiede in der Akzeptanz zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlich hohem

Die konkrete Frage nach dieser Einleitung hiess: „Finden Sie persönlich die Einführung von solchen Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll?“

<sup>37</sup> In Bezug auf eine allfällige Konfundierung dieser Befunde siehe Varianzaufklärungen (weiter unten).

beruflichem Engagement.<sup>38</sup> Allerdings akzeptieren Lehrpersonen mit hohem beruflichem Ehrgeiz Laufbahnmodelle signifikant stärker als Lehrpersonen mit geringerem beruflichem Ehrgeiz.<sup>39</sup>

Auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung des eigenen Engagements im Vergleich zu demjenigen der Kolleginnen und Kollegen gibt es Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen: Lehrpersonen, die angeben, mehr Zeit für die Entwicklung des eigenen Unterrichts oder mehr Zeit für spezifische pädagogische oder didaktische Themen einzusetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen, akzeptieren Laufbahnmodelle *nicht* stärker als diejenigen, die gemäss eigenen Angaben gleich viel oder weniger Zeit dafür aufwenden. Lehrpersonen allerdings, die angeben, mehr Zeit für gesamtschulische Anliegen (wie z.B. Qualitätsentwicklung, Projektarbeiten etc.) als die meisten anderen einzusetzen, befürworten Laufbahnmodelle signifikant stärker als diejenigen, die gleich viel oder weniger Zeit dafür einsetzen.<sup>40</sup>

Ein ganz deutlicher Zusammenhang kann zwischen der Akzeptanz von Laufbahnmodellen und dem Ausmass festgestellt werden, wie stark sich Lehrpersonen mit dem Autonomie-Paritäts-Muster identifizieren (vgl. Kapitel 2.2; vgl. Hypothese 1). Lehrpersonen, die die Aspekte Autonomie und Parität in ihrer Arbeit stark gewichten, lehnen die Idee von Laufbahnmodellen hoch signifikant deutlicher ab als diejenigen, die diese Aspekte nicht so stark gewichten.<sup>41</sup>

Im Gegensatz zum Autonomie-Paritäts-Muster scheinen hingegen die Motivation für den Lehrberuf oder unterschiedliche Faktoren der Berufszufriedenheit in keinem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen zu stehen.<sup>42</sup> Es können keine signifikanten Zusammenhänge mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen nachgewiesen werden.

In Bezug auf die Bedeutung verschiedener Formen von Anerkennung für gute Arbeit gibt es hingegen Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Lehrpersonen, denen gewisse soziale und professionelle Anerkennungsformen (Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern<sup>43</sup> sowie Ansehen im Team<sup>44</sup>) viel bedeuten, akzeptieren Laufbahnmodelle stärker als diejenigen, die diese Anerkennungen nicht so stark gewichten. Keine Zusammenhänge bestehen jedoch hinsichtlich der Selbst-Anerkennung (das eigene Gefühl, gute Arbeit geleistet zu haben) oder sozialer Anerkennung, wenn diese von Personen kommt, die nicht selbst in der Profession eingebunden sind (Eltern, Lebenspartner/innen und Behörden). Auch keine Zusammenhänge bestehen zwischen der Akzeptanz von Laufbahnmodellen und der Bedeutung extrinsisch-materieller Anerkennungsformen (wie finanzielle Anerkennung oder Übertragung von mehr Verantwortung).

---

<sup>38</sup> Das berufliche Engagement wurde über eine Globalskala mit den Dimensionen „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabungsbereitschaft“ und „innere Kündigung“ erfasst (Schaarschmidt & Fischer, 1996): 15 Items; Cronbachs  $\alpha = .68$

<sup>39</sup> Subskala (4 Items) der Globalskala „berufliches Engagement“; Cronbachs  $\alpha = .67$ ; Beispielimitem: „Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.“  
 $t = 2.035$ ;  $df = 35.780$ ;  $sig. = 0.049$

<sup>40</sup>  $t = 2.234$ ;  $df = 37.629$ ;  $sig. = 0.031$

<sup>41</sup> Das Autonomie-Paritäts-Muster wurde mit einer Skala mit 10 Items erfasst; Cronbachs  $\alpha = .64$ ; Beispielimitem: „Ich ziehe es vor, meinen Unterricht ganz alleine zu gestalten.“; eigene Skala, ergänzt mit Items der Skala „Feedback-Defizit“ (Enzmann & Kleiber, 1989, zitiert nach Schwarzer & Jerusalem, 1999).  
 $t = -6.230$ ;  $df = 275$ ;  $sig. = 0.000$

<sup>42</sup> In Anlehnung an die Studie über die Berufsorientierungen von Berner Maturandinnen und Maturanden (Fiechter et al., 2004) und an die Studie zur Berufszufriedenheit von Ammann (2004) wurden im Fragebogen auch verschiedene intrinsische und extrinsische Motivationen und Zufriedenheitsgründe für den Lehrberuf erhoben: Frageformulierung: „Welche der folgenden Aspekte schätzen Sie besonders am Lehrberuf?“ – Skala „Intrinsische Aspekte“ (Beispielimitem: „Den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen“); Skala „Materielle Aspekte“ (Beispielimitem: „Einen krisensicheren Arbeitsplatz zu haben“); Skala „Selbständigkeit“ (Beispielimitem: „Selbständig zu arbeiten und zu planen“)

<sup>43</sup>  $t = 2.606$ ;  $df = 270$ ;  $sig. = 0.010$

<sup>44</sup>  $t = 2.615$ ;  $df = 34.610$ ;  $sig. = 0.013$

### ***Die Bedeutung schulspezifischer Merkmale für die Akzeptanz von Laufbahnmodellen***

Neben demographischen und individuell-berufsspezifischen Faktoren könnten auch schulspezifische Aspekte in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen stehen. So wurde in Hypothese 4 vermutet, dass Lehrpersonen aus Schulen mit stark ausgeprägten Zusammenarbeitsformen Laufbahnmodelle stärker akzeptieren als Lehrpersonen, die in segmentierten Schulen arbeiten. Diese Hypothese muss allerdings aufgrund der vorliegenden Daten verworfen werden: Lehrpersonen, die in hohem Ausmass auf die kollektive Problemlösefähigkeit in ihren Schulen vertrauen, akzeptieren Laufbahnmodelle zwar etwas häufiger als diejenigen mit einer geringen kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung.<sup>45</sup> Wenn aber nicht das *Vertrauen* in kollektive Problemlösefähigkeiten, sondern die Einschätzung der tatsächlichen Kooperationskultur der Schulen<sup>46</sup> als Massstab für die Überwindung einer stark vereinzelter, segmentierter Arbeitskultur betrachtet wird, so ergeben sich keine Unterschiede im Hinblick auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Auch kein Einfluss auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen kann für den objektiven Stand der Schule bezüglich Schulentwicklungsvorhaben<sup>47</sup> nachgewiesen werden.

Ebenfalls keinen Einfluss auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen hat die Grösse einer Schule.

### ***Kantonszugehörigkeit und die Akzeptanz von Laufbahnmodellen***

In Hypothese 5 wurde vermutet, dass Lehrpersonen in Kantonen mit weit gehenden Schulentwicklungsvorhaben Laufbahnmodelle stärker akzeptieren als Lehrpersonen in Kantonen mit wenigen Schulreformen auf Ebene der Einzelschulen. Die vorliegenden Daten zeichnen diesbezüglich allerdings ein widersprüchliches Bild: In drei Kantonen gibt es kaum Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen – in den Kantonen Aargau, Appenzell-Innerrhoden und St. Gallen liegt die Akzeptanz je zwischen 87.2% und 88.9%. Einzig im Kanton Luzern ist die Akzeptanz höher (93.8%). Diese höhere Akzeptanz im Kanton Luzern ist umso gewichtiger, als der Frauenanteil in der Luzerner Stichprobe mit nur 50% wesentlich tiefer liegt als bei den anderen Kantonen (und Männer den Laufbahnmodellen kritischer gegenüber stehen als Frauen; siehe oben; vgl. Anhänge VI und VII). Die deutlich höhere Akzeptanz bei den Luzerner Lehrpersonen könnte als eine Bestätigung der Hypothese 3 interpretiert werden, weil der Kanton Luzern als Kanton mit sehr weit gehenden Schulentwicklungsprojekten auf Ebene der Einzelschule in das Sample aufgenommen wurde (vgl. Kapitel 3.2). Im Gegensatz dazu muss allerdings beachtet werden, dass die theoretisch begründete Wirkrichtung – kantonale Rahmenvorgaben in Form von verbindlichen Schulentwicklungsaufträgen würden zu verstärkten Zusammenarbeitsformen in den einzelnen Schulen führen und damit bei den Lehrpersonen das Autonomie-Paritäts-Muster aufweichen, was die Akzeptanz von Laufbahnmodellen unterstützen sollte – mit den vorliegenden Daten *nicht* abgebildet werden kann: Die Auswertungen bilden zwar entsprechend der theoretisch begründeten Auswahl den Stand der Schulentwicklung in den einzelnen Kantonen ab, bei der Einschätzung der Kooperationskultur in den Schulen und bei der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung lassen sich diese kantonsspezifischen Unterschiede jedoch nicht mehr abbilden. Auch in Bezug auf die Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Dogmas sind keine Kantonsunterschiede auszumachen. Insofern muss die Hypothese 3 verworfen werden.

---

<sup>45</sup> Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit einer Skala mit 4 Items erfasst (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999); Cronbachs  $\alpha = .80$ ; Beispielim: „Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurecht kommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.“

<sup>46</sup> Die Kooperationskultur wurde mit einer Skala mit 4 Items erfasst (nach Bessoth & Landolt, 1997; Buholzer, 2000; Rolff, 1996); Cronbachs  $\alpha = .65$ ; Beispielim: „An den Kollegiumssitzungen werden auch didaktische Themen diskutiert.“

<sup>47</sup> Der Stand bezüglich Schulentwicklung wurde erfasst über die Angabe, seit wie vielen Jahren es an der Schule 1) ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild, 2) ein Schulprogramm, ein Jahresprogramm oder gemeinsam vereinbarte Jahresziele, 3) regelmässige Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung sowie 4) eine Schulleitung, die auch Aufgaben im Bereich der Personalführung wahrnimmt, gibt.



Aufgrund der geringen kantonalen Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen kann auch kein Einfluss der unterschiedlichen Vorerfahrungen mit Qualifikationssystemen nachgewiesen werden. Bei der Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses können jedoch signifikante Kantonsunterschiede nachgewiesen werden. Die Lehrpersonen des Kantons Luzern – die Laufbahnmodelle überdurchschnittlich häufig akzeptieren – erleben im bildungspolitischen Diskurs den Aspekt „Empowerment“<sup>48</sup> unterdurchschnittlich stark und sie nehmen am stärksten einen kommerzialisierten Diskurs<sup>49</sup> wahr.

### ***Varianzaufklärung für die Akzeptanz von Laufbahnmodellen***

Es sind also verschiedene individuelle, berufsspezifische, schulische und externe Faktoren, die mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen in einem Zusammenhang stehen. Mit spezifischen analytischen Methoden kann die statistische Bedeutung der einzelnen Faktoren für die Erklärung der Akzeptanz berechnet werden. Im Anhang VIII sind die detaillierten Ergebnisse der entsprechenden binär logistischen Regressionen dargestellt. Dabei zeigt sich, dass das Lebensalter und das Geschlecht alleine 17.8% der Varianz in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen erklären können, wobei der Einfluss des Alters bei gleichzeitiger Berücksichtigung des Geschlechts seine Signifikanz verliert. Die individuellen berufsspezifischen Einstellungen und Haltungen erklären zusammen fast ein Drittel (32.0%) der Varianz in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen – wobei bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Faktoren nur das Ausmass des Autonomie-Paritäts-Dogmas signifikant bleibt. Dieses alleine vermag 21.7% der Varianz zu erklären. Externen Faktoren kommt ein vergleichsweise geringer Stellenwert zu: Sie erklären zusammen nur 12.3% der Varianz. Dabei kommt der Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses noch die grösste Bedeutung zu.

Lebensalter, Geschlecht, berufsspezifische Einstellungen und Haltungen sowie die erfassten externen Faktoren erklären zusammen 44.3% der Varianz in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Akzeptanz von Laufbahnmodellen zu einem grossen Teil durch das Geschlecht und durch das Ausmass des Autonomie-Paritäts-Dogmas erklärt werden kann.

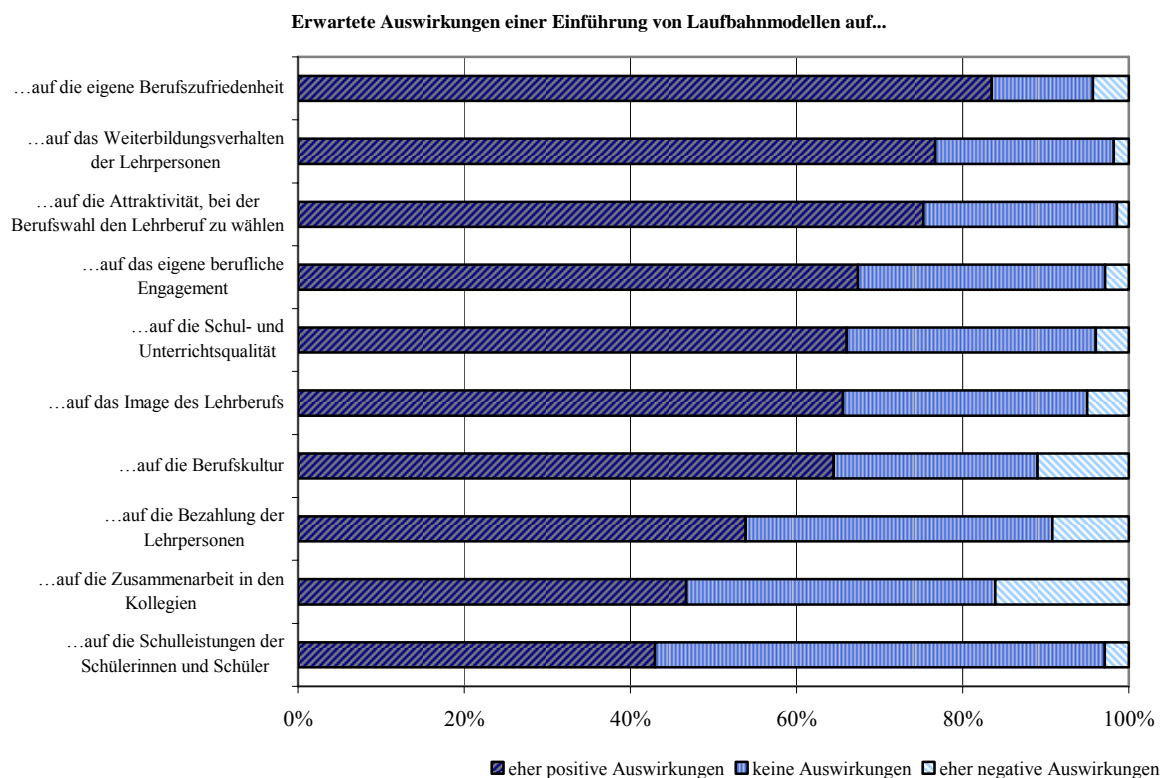
### ***Auswirkungen von Laufbahnmodellen***

Die insgesamt starke Akzeptanz von Laufbahnmodellen zeigt sich in den Einschätzungen von erwartbaren Auswirkungen wieder. Eine Mehrheit der antwortenden Lehrpersonen erwartet vor allem positive Auswirkungen (vgl. Abbildung 6): Am meisten werden positive Auswirkungen auf die eigene Berufszufriedenheit erwartet (83.5%), drei Viertel (75.3%) der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass eine Einführung von Laufbahnmodellen positive Auswirkungen auf die Attraktivität hätte, bei der Berufswahl den Lehrberuf zu wählen, und fast zwei Drittel (65.6%) erwarten positive Auswirkungen auf das Image des Lehrberufs. Ebenfalls zwei Drittel (66.1%) denken, dass sich die Schul- und Unterrichtsqualität mit einer Einführung von Laufbahnmodellen verbessern liesse. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (54.2%) erwarten allerdings keine Auswirkungen auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler.

---

<sup>48</sup> Skala mit 5 Items; Cronbachs  $\alpha = .83$ ; Beispielitem: „Wir werden von den Behörden unterstützt, um unseren Bildungsauftrag möglichst optimal erfüllen zu können.“

<sup>49</sup> Skala mit 4 Items; Cronbachs  $\alpha = .72$ ; Beispielitem: „Manchmal denke ich, dass man uns nicht zutraut, dass wir Lehrerinnen und Lehrer selbständig gute Arbeit leisten können.“



**Abbildung 6:** Erwartete Auswirkungen einer Einführung von Laufbahnmodellen

Die grössten Befürchtungen beziehen sich auf die Zusammenarbeit in den Kollegien: 16.1% der Lehrpersonen erwarten diesbezüglich negative Auswirkungen. Die meisten der zusätzlich genannten Aspekte beziehen sich auf die Zusammenarbeit und das Klima in den Kollegien: So wurde angeführt, dass Laufbahnmodelle Neid und Hass auf andere schüren (2 Nennungen), dass in den Lehrer/innenteams Mobbing, Konkurrenzdenken oder ganz allgemein Probleme zunehmen würden und dass das eigene Handeln eingeschränkt würde (je 1 Nennung). Allerdings erwarten fast drei Mal so viele Lehrpersonen (46.7%) auch auf die Zusammenarbeit in den Kollegien positive Auswirkungen. Und eine Lehrperson hat angemerkt, dass die Reflexion eigenen Handelns zunehmen würde.

Werden die verschiedenen erfragten Auswirkungen in proximale Auswirkungen (auf die Schul- und Unterrichtsqualität) und distale Auswirkungen (auf das Image des Berufs) gruppiert,<sup>50</sup> so zeigt sich, dass die distalen Auswirkungen in hoch signifikantem Ausmass stärker positiv eingeschätzt werden als die proximalen Auswirkungen.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Skala „distale Auswirkungen“ (auf das Image des Lehrberufs; auf die Attraktivität, bei der Berufswahl den Lehrberuf zu wählen; auf die eigene Berufszufriedenheit; auf das eigene berufliche Engagement; auf das Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen; auf die Bezahlung der Lehrpersonen); Cronbachs  $\alpha = .80$

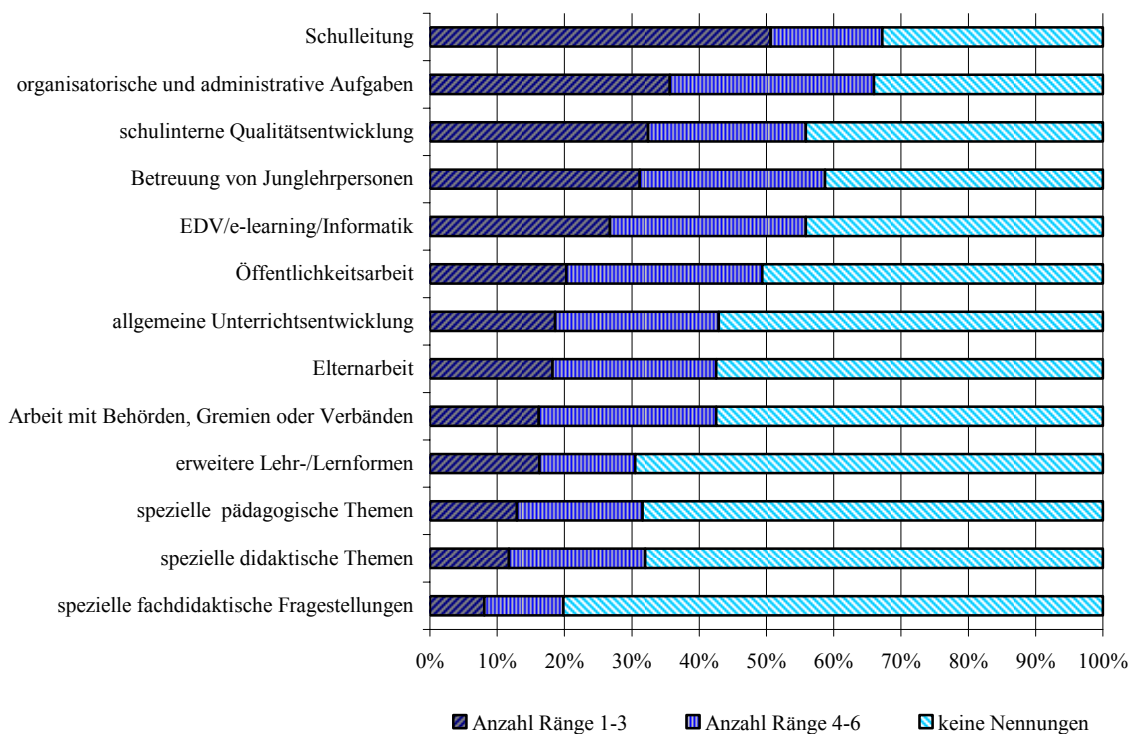
Skala „proximale Auswirkungen“ (auf die Schul- und Unterrichtsqualität; auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler; auf die Zusammenarbeit in den Kollegien; auf die Berufskultur); Cronbachs  $\alpha = .78$

<sup>51</sup>  $t = 8.147$ ;  $df = 278$ ;  $sig. = 0.000$

### Mögliche Funktionen in einem Laufbahnsystem

Neben der Akzeptanz von Laufbahnmodellen und der Einschätzung möglicher Auswirkungen wurde bei der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen auch nach allfälligen Funktionen in einem Laufbahnmodell gefragt. Einerseits schätzten die Lehrpersonen das Unterstützungspotential von bestimmten Funktionen ein, indem sie angaben, wie hilfreich diese für ihren Unterricht wären<sup>52</sup>, andererseits gaben sie auch an, wie attraktiv es für sie wäre, eine solche Funktion selbst zu übernehmen.

In Bezug auf das Unterstützungspotential von Spezialfunktionen zeigt sich, dass unterrichts-periphere Funktionen tendenziell als hilfreicher eingeschätzt werden als unterrichtsnahe:<sup>53</sup> Das grösste Unterstützungspotential wird bei der Schulleitung, bei organisatorischen und administrativen Aufgaben sowie im Bereich der schulinternen Qualitätsentwicklung angegeben (vgl. Abbildung 7). Als unterrichtsnahe Funktion – die allerdings bei einem grossen Teil der Lehrpersonen den eigenen Unterricht nicht tangieren würde – wird ebenfalls vergleichsweise häufig die Betreuung von Junglehrpersonen genannt.



**Abbildung 7:** Unterstützungspotential von Spezialfunktionen

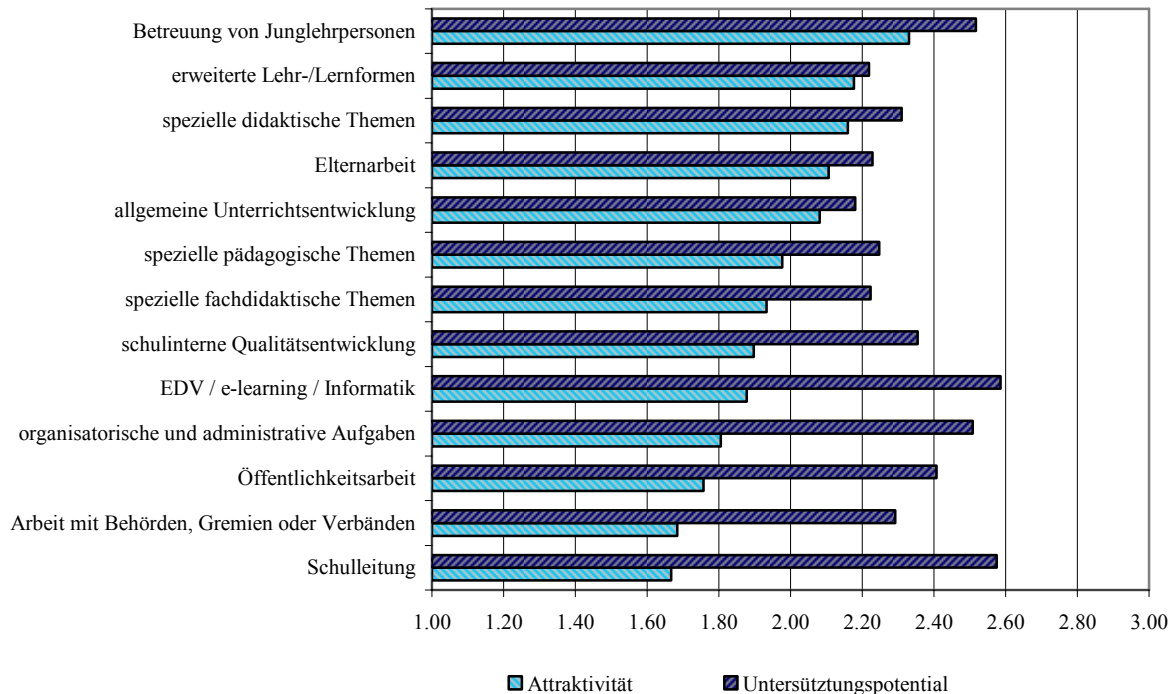
Im Gegensatz zur Einschätzung des Unterstützungspotentials sind es vermehrt unterrichtsnahe Funktionen, die für die Lehrpersonen selbst attraktiv scheinen<sup>54</sup>: Am attraktivsten sind Spezialfunktionen für

<sup>52</sup> oder wie hilfreich eine Funktion tatsächlich ist, falls sie an der Schule bereits ausgeübt wird

<sup>53</sup> Itemformulierung: „Bei welchen der genannten Aufgaben oder Themen würden Sie es am meisten begrüssen, wenn dafür spezialisierte Lehrpersonen Verantwortung übernehmen und die Thematik für die ganze Schule bearbeiten würden? Erstellen Sie bitte eine Rangreihenfolge für diejenigen sechs Aufgaben oder Themen, bei denen Sie dies am meisten begrüssen würden.“

<sup>54</sup> Itemformulierung: „Wie attraktiv wäre für Sie die Möglichkeit, die folgenden Themen oder Aufgaben als fester Bestandteil des eigenen Arbeitspensums wahrzunehmen und für die ganze Schule zu bearbeiten? (Falls Sie bereits eine solche Tätigkeit ausüben: Wie attraktiv ist für Sie diese Tätigkeit?“

die Betreuung von Junglehrpersonen und in den Bereichen erweiterter Lehr-/Lernformen und spezieller didaktischer Themen. Am wenigsten attraktiv ist die Funktion der Schulleitung – diejenige Funktion, der das grösste Unterstützungspotential zugeschrieben wird (vgl. Abbildung 8).



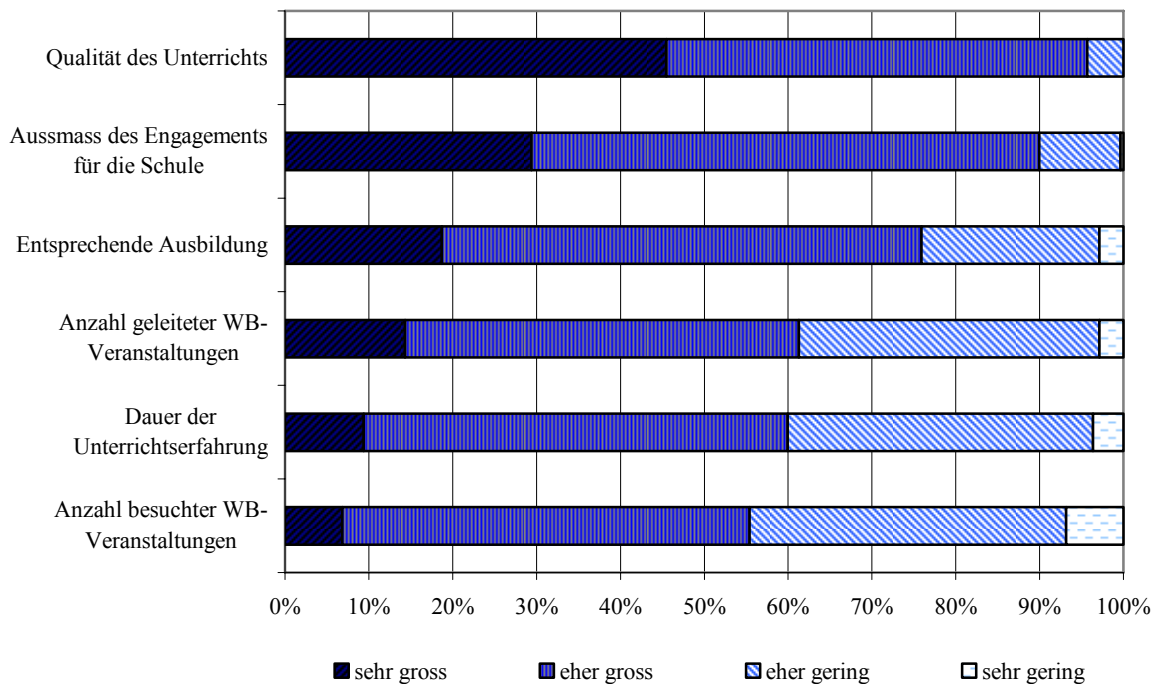
**Abbildung 8:** Attraktivität und Unterstützungspotential von Spezialfunktionen<sup>\*)</sup>

<sup>\*)</sup> Mittelwerte für die Einschätzung der Attraktivität (1 = nicht attraktiv; 2 = teilweise attraktiv; 3 = attraktiv) und des Unterstützungspotentials (1 = nicht hilfreich; 2 = teilweise hilfreich; 3 = hilfreich)

### ***Mögliche Selektionskriterien in einem Laufbahnmodell***

Neben möglichen Spezialfunktionen, die innerhalb eines Laufbahnmodells wahrgenommen werden könnten, interessiert auch die Frage nach den entscheidenden Qualifikationen, die für die Ausübung einer entsprechenden Funktion als Voraussetzungen gelten müssten.<sup>55</sup> Selbstredend ist die genaue Definition der Voraussetzungen je nur im Hinblick auf eine spezifische Funktion möglich, ganz allgemein zeigt sich jedoch, dass der Qualität des Unterrichts sowie dem Engagement für die gesamte Schule eine grosse Bedeutung beigemessen werden (vgl. Abbildung 9).

<sup>55</sup> Itemformulierung: „Verschiedene Kriterien können im Rahmen eines Laufbahnmodells für eine Beförderung in eine Position mit erweiterter Verantwortung von Bedeutung sein. Wie gross soll Ihrer Ansicht nach die Bedeutung der folgenden Kriterien für eine Beförderung sein?“



**Abbildung 9:** Einschätzung der Bedeutung verschiedener Selektionskriterien

Ganz allgemein wird der Qualität des eigenen Unterrichts eine grosse Bedeutung für allfällige Beförderungen in einem Laufbahnmodell beigemessen. Wie weit diese Qualität allerdings von Aussenstehenden beurteilt werden kann, scheint umstritten zu sein: So sind 71.2% der befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass es für die meisten Aussenstehenden nicht erkennbar ist, was Lehrpersonen in Wirklichkeit leisten. Andererseits teilen fast zwei Drittel der Lehrpersonen (64.4%) die Ansicht *nicht*, dass bei der Tätigkeit einer Lehrperson eigentlich niemand einschätzen kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist. In anderen Worten bedeutet dies, dass eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen der Meinung ist, dass die Qualität ihrer Tätigkeiten sehr wohl eingeschätzt werden kann.

### 5.1.2 Ergebnisse der mündlichen Befragungen

Die Ergebnisse der vertiefenden Interviews werden getrennt nach Akteuren vorgestellt. Im Anschluss an die Ergebnisse der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung folgen hier diejenigen aus den Interviews mit Lehrpersonen. Dabei einbezogen sind Lehrpersonen, die am Institut Unterstrass das NDS „Lernen“ oder „Unterrichtsexpertise und Praxiscoaching“ absolviert haben. Die spezifischen Aussagen dieser Lehrpersonen, die sich auf Erfahrungen mit veränderten Rollen beziehen, werden allerdings erst in Kapitel 5.4 vorgestellt.

#### *Akzeptanz von Laufbahnmodellen*

Befürwortende Argumente von Lehrpersonen beziehen sich darauf, dass Laufbahnmodelle zeitgemässe Entwicklungen darstellen, indem sie für das allseits propagierte und eingeforderte lebenslange Lernen entsprechende berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten institutionalisieren. Eine Lehrperson ist der Ansicht, dass ein bisschen Konkurrenz dem Lehrberuf gut tun würde (Lp 4). Eine andere Lehrerin vertritt die Ansicht, dass Laufbahnmodelle nicht nur sinnvoll, sondern auch wichtig seien, damit Lehrpersonen eine Perspektive hätten und zum Reflektieren aufgefordert würden. Laufbahnmodelle seien deshalb „überfällig im Lehrberuf“ (Lp 3). Ohne vertiefende Spezialisierungen von Lehrpersonen

könnten die Schulen die heutigen Anforderungen gar nicht mehr professionell bewältigen, und über Laufbahnmodelle könnte dieses spezialisierte Know-how in den Schulen institutionalisiert werden (NDS 2).

Ablehnende Argumente beziehen sich insbesondere auf die Unverträglichkeit einer Hierarchisierung mit der Berufskultur. So wird postuliert, dass entsprechende Denkmodelle aus der Wirtschaft oder aus Hochschulen stammen und nicht der Realität der Volksschulen entsprechen. Deshalb würden Laufbahnmodelle auch nicht zu besseren Schulen führen. Eine andere Facette dieser Unverträglichkeit wird angesprochen, wenn von der Gefahr gesprochen wird, dass durch Laufbahnmodelle die für guten Unterricht notwendige Individualität und die unabdingbare Freiheit eingeschränkt werde, womit eine konstitutive Voraussetzung des Lehrberufs missachtet werde. Das „gleich unter Gleichen“ sei ein besonders wichtiger Aspekt des Lehrberufs, Hierarchiestufen jedoch würden die so wichtige Eigenverantwortung und Autonomie einschränken. Wiederum eine andere Facette dieser Unverträglichkeit zeigt sich im Argument, dass das Wesen des Lehrberufs auf innere und nicht auf äussere Laufbahnen angelegt sei, weshalb Laufbahnmodelle die falschen Lehrpersonen in den Beruf ziehen würden. Ein weiteres ablehnendes Argument bezieht sich auf die Ressourcen: Mit den zurzeit verfügbaren finanziellen Ressourcen sei es gar nicht möglich, ein Laufbahnmodell zu entwickeln und einzuführen, das funktionieren würde.

Als *Chancen* von Laufbahnmodellen wird immer wieder auf einen möglichen Qualitätsgewinn in den Schulen hingewiesen, wenn speziell qualifizierte Lehrpersonen ihre Expertise und ihre Erfahrung für die ganze Schule nutzbar machen könnten. In Schulen würde durch ein solches Einbringen verschiedener Kompetenzen zudem die gemeinsame Identifikation mit der gesamten Schule verstärkt. Ein grosser Gewinn dürfe durch den niederschweligen Zugang zu spezialisiertem Wissen innerhalb der eigenen Schule erwartet werden, wenn durch Laufbahnmodelle eine Art „Spezialitäteninventar“ (NDS 5) geschaffen werden könnte. Der Unterricht könne so verbessert werden, weshalb vor allem die Schüler/innen als Gewinner/innen einer solchen Neuerung angeschaut werden müssten. Als grosse Chance wird auch auf die Steigerung der Berufszufriedenheit und die Verringerung des Burn-out-Risikos hingewiesen, wenn im Beruf vermehrt Möglichkeiten zum Ausleben, Einbringen und Weiterentwickeln von spezifischen Stärken bestünden.

In Bezug auf den Berufsstand werden Chancen darin gesehen, dass Laufbahnmodelle substantiell dazu beitragen könnten, um erfahrene und erfolgreiche Lehrpersonen vermehrt im Lehrberuf und im Unterricht selbst zu halten. Die Attraktivität, im Lehrberuf zu bleiben, würde deutlich erhöht, und ein Beruf, welcher die Entwicklung der eigenen Professionalität über solche Modelle im Alltag institutionalisieren würde, dürfe auch einen eigentlichen Imagegewinn erwarten. Laufbahnmodelle hätten das Potential, einen „massiven Professionalisierungsschub“ (NDS 2) auszulösen. Immer wieder wird aber auch betont, dass das Image eines Berufs von so vielen Faktoren abhängt, dass mit einer vereinzelt Massnahme (wie eben bspw. einer Einführung von Laufbahnmodellen) keine allzu starken Auswirkungen erwartet werden dürften.

In Bezug auf mögliche *Gefahren* wird verschiedentlich von Ängsten berichtet, wenn sich Lehrpersonen durch Laufbahnmodelle und damit einhergehende Zusammenarbeits- oder Betreuungsformen hinterfragt oder verglichen fühlen könnten. Zudem bestehe die Gefahr, dass in Schulen, die durch stark basisdemokratisches Denken geprägt seien, bei einer Einführung von hierarchischen Laufbahnmodellen Neid in den Kollegien entstehen oder ganz allgemein die Teamkultur leiden könnte. So könnten Laufbahnmodelle zu schwierigen Team- und Machtkonstellationen führen, wenn sich Lehrpersonen nicht „dreinreden lassen möchten“ (NDS 3). Auch die Qualität des Unterrichts könnte nachlassen, wenn die einzelnen Lehrpersonen schlussendlich weniger Zeit im eigenen Unterricht zur Verfügung hätten, weshalb die Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern an Gewicht verlieren würde. Verlierer wären die „faulen Eier“ (Lp 4), diejenigen die abhängen und sich nicht mehr für die eigene

Weiterentwicklung engagieren würden sowie diejenigen, die Schule als etwas Selbständiges und Individuelles betrachten würden (Lp 3).

Im Gegensatz zum von einigen Lehrpersonen erwarteten Imagegewinn wird als Gefahr auch genannt, dass die Einführung von Laufbahnmodellen dem Ansehen des Lehrberufs schaden könne. Dabei wird auf die Wahrnehmung einer Deprofessionalisierung hingewiesen, wenn plötzlich Hilfe und Unterstützung für die Lehrpersonen organisiert werden müsse. „Es würde den Anschein machen, als ob die Lehrer nicht mehr selbst fähig wären, ihren Unterricht selbst zu gestalten“ (Lp 1).

Der *Handlungsbedarf*, erfahrene und erfolgreiche Lehrpersonen stärker im Unterricht halten zu können, wird unterschiedlich eingeschätzt. Während einerseits dem Lehrberuf diesbezüglich ein Sonderstatus abgesprochen wird, weil Ausstiege in anderen Berufsfeldern ebenso häufig und in der heutigen Zeit einfach normal seien, wird andererseits oft auf die Dringlichkeit hingewiesen, attraktivere Perspektiven für erfahrene Lehrpersonen zu schaffen. So habe die Möglichkeit einer Schulleitung diesbezüglich bereits eine wichtige Perspektive eröffnet, und wenn durch Laufbahnmodelle weitere solche Perspektiven geschaffen würden, so sei dies sehr zu begrüßen. Einige Lehrpersonen anerkennen zwar den hohen Handlungsbedarf, schätzen jedoch Laufbahnmodelle als ungeeigneten Ausweg ein. Die zusätzlichen Anreize seien auch im besten Fall so winzig, dass sie im Vergleich zu denjenigen der Wirtschaft nicht wirklich attraktiv wären (NDS 1).

Die sehr hohe Akzeptanz in der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen löst bei einigen Lehrpersonen ein gewisses Erstaunen aus: Die meisten interviewten Lehrpersonen hätten keine so starke Zustimmung erwartet. Sie begründen dies mit der nach wie vor verbreiteten Angst vor Neuem und einer grundsätzlichen Abwehr von Neuem.

### ***Mögliche Laufbahnstufen und Funktionen***

Bei der Frage nach sinnvollen Spezialfunktionen und Laufbahnstufen wird kaum von mehrstufigen Modellen ausgegangen. Es werden meist nur einzelne Aufgabenfelder genannt, die allenfalls *eine* Laufbahnstufe ausmachen könnten, die sich aber nicht als konsekutive Elemente einer mehrstufigen Laufbahn kombinieren liessen. Somit wird eine Vielzahl verschiedener Funktionen genannt, die in einem Laufbahnmodell je nebeneinander zu denken wären und so für die einzelnen Lehrpersonen nur die Möglichkeiten für je einen Karriereschritt eröffnen würden. Dabei werden einerseits als sehr unterrichtsnahe und unterrichtsrelevante Funktionen Coaching- und Beratungstätigkeiten bei spezifischen fachdidaktischen, allgemeinen didaktischen Fragen oder Themen wie Klassenführung, Umgang mit Disziplinschwierigkeiten oder Begabungsförderung als sinnvoll erachtet. Als ebenfalls unterrichtsnahe, aber weniger auf erfahrene Lehrpersonen ausgerichtete Funktionen werden Beratung von Junglehrpersonen und Praxisbetreuung genannt. Andererseits werden aber auch eher unterrichtsperipherere Aufgaben wie bspw. die Betreuung von Informatik und e-learning, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorische Aufgaben, Personalförderung oder Schulsozialarbeit als sinnvoll betrachtet. Zudem wurde vereinzelt angemerkt, dass es sinnvoll wäre, wenn an einzelnen Schulen entsprechend geschulte Spezialistinnen oder Spezialisten über berufsbiographische Beratungen eine Form von Burn-out-Prophylaxe anbieten könnten. Eine Lehrperson (NDS 3) fände es sinnvoll, wenn neben der (administrativen) Schulleitung eine spezielle Rolle für die pädagogische Schulleitung geschaffen werden könnte, die speziell im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung geschult wäre, der aber keine Funktion als Linien-Vorgesetzte zukäme.

Eine Lehrperson (NDS 2) betont das Argument, dass neu zu schaffende Funktionen immer als Ergänzungen und Vertiefungen des Grundauftrages zu denken seien, damit die Grundkompetenzen der Lehrpersonen nicht entwertet würden.

### ***Gelingensbedingungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen***

Zentral scheint für praktisch alle befragten Lehrpersonen die Persönlichkeit derjenigen Lehrpersonen zu sein, die eine bestimmte Funktion ausüben würden. So werden als notwendige Eigenschaften ressourcenorientiertes Denken, die Fähigkeit zu konstruktivem Feedback, Integrität, herausragende Kommunikationsfähigkeiten, Offenheit für Neues, persönliche Akzeptanz und Wertschätzung im Team aufgezählt. Deshalb fordert eine Lehrperson (NDS 5) eigentliche Assessments für die Auswahl geeigneter Lehrpersonen. Eine andere Lehrperson (Lp 5) betont, dass diese Eigenschaften klar unabhängig vom eigenen Unterrichtserfolg seien, da für veränderte Rollen auch andere Stärken gefragt seien als für das Unterrichten von Kindern. Einige Lehrpersonen verweisen neben den persönlichen Voraussetzungen auch auf die Wichtigkeit entsprechender Aus- resp. Weiterbildungen. So meint eine Lehrperson, dass neue Rollen nur dann funktionieren könnten, wenn entsprechende Qualifikationen dahinter geschaffen würden, die in Bezug auf Länge, Qualität und Vertiefungsgrad die bisherigen Vorstellungen von Weiterbildung klar sprengen würden (NDS 2). Andere betonen, dass die Expertise, das Mehr an Know-how klar sichtbar sein müsse, damit entsprechende Funktionsträger/innen auch anerkannt würden. Wenn diese Voraussetzung gegeben sei, dann wäre auch eine Hierarchisierung des Lehrberufs kein Problem. Ebenfalls als wichtig angeschaut werden die Freiwilligkeit und die Eigenmotivation der neuen Funktionsträger/innen. Eine Lehrerin ist der Ansicht, dass die Kriterien für bestimmte Positionen immer gemeinsam in den Kollegien erarbeitet werden müssten, damit die Akzeptanz gegeben sei (Lp 3). Ganz entscheidend sei auch, dass diejenige Stelle, welche die relevanten Kriterien – welche auch immer dies seien – zu beurteilen habe, akzeptiert werde und dass ihr zugetraut werde, dass sie die Kriterien zuverlässig einschätzen könne.

Neben der persönlichen Eignung sind es auch organisatorische und strukturelle Voraussetzungen, denen die befragten Lehrpersonen eine grosse Bedeutung bei einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen beimessen: So dürften die neu zu schaffenden Positionen keinesfalls als eigentliche Linienvorgesetzte mit Weisungsbefugnissen oder mit Funktionen bei den Beurteilungsgesprächen konzipiert, sondern auf eine integrierende Funktion hin angelegt werden. Und die Funktionen müssten adäquat entschädigt werden, entweder mit Pensenreduktionen oder mit namhaften Funktionszulagen. Im Gegensatz dazu wird aber auch erwähnt, dass Laufbahnmodelle nicht zu allzu grossen Unterschieden in der Belohnung führen dürften. Für einige Lehrpersonen ist es auch wichtig, dass der Bedarf für die neu zu schaffenden Positionen in den einzelnen Schulen tatsächlich ausgewiesen werde. Akzeptanz von Laufbahnmodellen dürfe nur dann erwartet werden, wenn die einzelnen Lehrpersonen eine Entlastung ihrer eigenen Situation erleben würden und wenn die Nutzbarmachung des zusätzlichen Wissens für die ganze Schule gewährleistet werden könne. So ist eine Lehrperson der Ansicht, dass alle Teammitglieder zu Weiterbildungen verpflichtet werden müssten, damit auch ein Umsetzungsfeld für die zusätzlichen Qualifikationen vorhanden wäre (NDS 3).

Als wichtige Gelingensbedingung für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen wird nicht nur auf strukturelle Aspekte eines möglichen Modells, sondern auch auf den Prozess der Einführung verwiesen: Besonders wichtig sei die systematische und möglich neutrale Sensibilisierung der Lehrerschaft, eine Akzeptanz müsse sorgfältig erarbeitet werden.

---

## **5.2 Akzeptanz aus standespolitischer Sicht**

---

Um eine standespolitische Perspektive auf eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen zu erheben, wurden Vertretungen kantonaler Lehrer/innenverbände aus denjenigen Kantonen befragt, die für die schriftliche Befragung von Lehrpersonen ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 3.2: Aargau, Appenzell-



Innerrhoden, Luzern, St. Gallen).<sup>56</sup> Zudem konnte eine Vertretung des VPOD (Verband Personal öffentlicher Dienste) interviewt werden.

### ***Akzeptanz von Laufbahnmodellen***

Die standespolitische Perspektive betont wesentlich stärker als diejenige der Lehrpersonen die hohe Qualität der Grundqualifikation aller Lehrpersonen. Dennoch wird als befürwortendes Argument durchgängig die Notwendigkeit einer Perspektive für die berufliche Weiterentwicklung betont. Für viele potentielle Berufsleute wirke es abschreckend, wenn man davon auszugehen habe, „die gleiche Arbeit für immer zu machen“ (VV 2). Laufbahnmodelle seien ein geeignetes Instrument, um der „Perspektivenlosigkeit entgegenzuwirken“ (VV 3). Allerdings sei das Wort „Karriere“ sehr problematisch, da es zu negativ konnotiert sei.

Als ablehnende Argumente wird darauf verwiesen, dass für die Erfüllung des Berufsauftrags der inneren Entwicklung eine höhere Bedeutung zukomme als der äusseren. Zudem seien Lehrpersonen „grundsätzlich gegen Hierarchien“ (VV 3), weil sie gerne „eigener Herr und Meister“ (VV 3) seien, die Verantwortung lieber alleine tragen würden und einen grossen Handlungsspielraum behalten möchten. Im Weiteren wird argumentiert, dass mit den Worten „Laufbahn“ und „Karriere“ nur „Eti-kettenschwindel“ (VV 5) betrieben werde: Spezialisierungen seien zwar auch im Lehrberuf zunehmend wichtig, eine eigentliche Hierarchisierung sei jedoch in den Schulen weder denk- noch wünschbar, weil es da vor allem um Team-Zusammenarbeit gehen müsse. Deshalb müsse die Basisdemokratie in den Schulen gestärkt werden. Zudem könne ein Wissenstransfer in Schulen nicht über Laufbahnmodelle institutionalisiert werden. Weiterbildung müsse Arbeit an der eigenen Person sein, und die lasse sich nicht befehlen (VV 5).

Die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen löst verbreitet eine gewisse Überraschung aus. Entweder wird die hohe Zustimmung mit dem offenbar klaren Wunsch vieler Lehrpersonen erklärt, sich weiterzuentwickeln und aus dem Image des Sackgasenberufs herauszufinden. Oder es wird von einer starken Verzerrung ausgegangen, weil nur diejenigen an der Befragung teilgenommen hätten, die Laufbahnmodelle akzeptierten. So wird argumentiert, dass die Überzeugung, geleitete Schulen seien bessere Schulen und zusätzliche Kompetenzen führten zu besseren Schulen, noch zu wenig verbreitet sei. „Das Bewusstsein für die Notwendigkeit von zusätzlichen spezifischen Kompetenzen ist noch nicht so breit“ (VV 2). Zudem würden immer noch zu viele Lehrpersonen nur die Bedrohungen sehen.

Als *Chancen* von Laufbahnmodellen wird die Möglichkeit der Kompetenzanreicherung bei den Lehrpersonen genannt, die ihnen eine „Horizontenerweiterung“ (VV 1) bringen würde. Die Berufszufriedenheit könnte damit eindeutig erhöht werden, wenn Stärken weiter entfaltet werden könnten oder wenn neben dem Unterricht neue Tätigkeiten möglich würden. Damit könne auch die verbreitete Ausgebranntheit vieler Lehrpersonen vermindert und Frustrationen abgebaut werden. Deshalb würden diejenigen Lehrpersonen zu den Gewinnenden eines Laufbahnmodells gehören, die sich zusätzliche Kompetenzen aneignen und sich verstärkt engagieren würden. Aber auch die ganze Schule könne profitieren, wenn beispielsweise Lehrpersonen zusätzliches Wissen aus Nachdiplomstudien in die Schulen bringen und wenn die Talente in einer Schule verstärkt genutzt werden könnten. Somit würden Laufbahnmodelle die Transformation vom „Einzelunternehmertum“ (VV 2) zu einer geleiteten, gemeinsamen Schule unterstützen, was für die Berufskultur „nur förderlich“ (VV 4) sei. Die Qualität von Schule und Unterricht könne so gesteigert werden, die Problemlösefähigkeiten in den einzelnen Schulen würden erhöht: „Es profitieren alle“ (VV 4).

---

<sup>56</sup> Die Befragung der kantonalen Verbandsvertretungen erwies sich teilweise als problematisch, weil sich die Befragten in einer Doppelrolle befanden: Als Auftraggeber der Studie müssten sie eine möglichst grosse Offenheit für alle denkbaren Argumente signalisieren, als Befragte sollten sie jedoch ihre Einstellungen und Überzeugungen klar kommunizieren.

Als *Gefahren* wird auf die Hierarchisierung verwiesen, die Laufbahnmodelle mit sich bringen könnten. „Wir sind alle gleich, das wird sich nicht ändern“ (VV 1). Es sei für die Teamkultur problematisch, wenn einzelne Teammitglieder plötzlich nicht mehr zum Team gehören würden, weil sie in andere Rollen gewechselt hätten. Zudem dürfe die Gefahr von Konkurrenzdenken, Misstrauen und Missbehagen in den Kollegien nicht vernachlässigt werden. Auch sei es kontraproduktiv für die Schulen, wenn nicht mehr alle die gleiche Verantwortung übernehmen würden: Ein grosse Gefahr von Laufbahnmodellen liege bei der Verantwortungsabgabe und dem damit einhergehenden Verlust des Mitdenkens. Eine andere Gefahr von Laufbahnmodellen bestehe darin, dass der Unterricht nicht mehr Kerngeschäft sei, weil andere Aufgaben höher gewichtet würden. Somit könnte etwas von der Verlässlichkeit innerhalb der Klassen verloren gehen.

Wer bei Laufbahnmodellen verlieren werde, ist aus Sicht der Verbandsvertretungen umstritten. Auf der einen Seite werden kaum oder nur vernachlässigbare Verlierer/innen erwartet: „Verlierer sind diejenigen, die sich nicht bewegen wollen. Aber die sind auch sonst Verlierer. Es werden nicht viele sein, die verlieren – und mit denen muss man kein Mitleid haben“ (VV 4). Auf der anderen Seite wird aber auch befürchtet, dass all diejenigen verlieren könnten, die sich auf die eigentliche Kerntätigkeit des eigenen Unterrichts konzentrieren und sich deshalb für nichts anderes engagieren würden (VV 5).

In Bezug auf allfällige Auswirkungen von Laufbahnmodellen auf den Status und das Image des Lehrberufs sind die Einschätzungen der Verbandsvertretungen ebenfalls uneinheitlich: Auf der einen Seite wird argumentiert, dass der Status nur über bessere Rahmenbedingungen (in Form von zusätzlichen Ressourcen) gewinnen könne. Auf der anderen Seite werden aber bei einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen auch klare und eindeutige Imagevorteile erwartet. So würde nicht nur das Image des Lehrberufs gewinnen, sondern auch die Verweildauer im Beruf würde erhöht und für den Lehrberuf fände verstärkt wieder eine positive Selektion statt. Ein Verbandsvertreter (VV 3) knüpft Statusprobleme an die Feminisierung des Lehrberufs; er hofft, mit Laufbahnmodellen wieder vermehrt Männer für den Lehrberuf gewinnen zu können. Ein anderer Verbandsvertreter vertritt die Ansicht, dass Laufbahnmodelle langfristig image-schädlich seien: Laufbahnmodelle „führen zu einer Proletarisierung, nicht zu einer Professionalisierung“ (VV 5).

Auch der *Handlungsbedarf* in Bezug auf das Halten von erfahrenen und engagierten Lehrpersonen wird von den Verbandsvertretern unterschiedlich dringlich eingeschätzt. Während auf der einen Seite argumentiert wird, mit der aktuellen konjunkturellen Lage sei es nicht schwierig, die Berufsleute in den Schulen zu halten, geht die andere Seite von einem hohen Handlungsbedarf aus. Laufbahnmodelle seien eine geeignete Möglichkeit, um diesen Handlungsbedarf aufzunehmen. Ein Verbandsvertreter ist jedoch der Ansicht, dass Laufbahnmodelle kein geeignetes Mittel seien, um dem tatsächlichen Handlungsbedarf zu begegnen (VV 5).

### ***Mögliche Laufbahnstufen und Funktionen***

Auch auf Verbandsseite wird bei der Frage nach möglichen Spezialfunktionen und Laufbahnstufen kaum von mehrstufigen Modellen ausgegangen. Als sinnvolle Spezialfunktionen werden im unterrichtsnahen Bereich die Junglehrer/innen-Beratung, Weiterbildungsverantwortliche, Spezialistinnen und Spezialisten für Klassenführung und Disziplinfragen, für fachspezifische Funktionen (bspw. Fachschaftsleitungen an grösseren Schulen) und für allgemeine Unterrichtsentwicklung sowie Praxislehrpersonen genannt. Ein Verbandsvertreter ist hingegen der Ansicht, dass auf der Primarstufe keine Spezialisierungen im Unterrichtsbereich selbst denkbar seien (VV 3). Ein anderer führt an, dass spezialisierte Funktionen sinnvollerweise nicht innerhalb von Schulteams, sondern über die einzelnen Schulen hinaus konzipiert werden müssten (VV 5).

Als weitere wichtige Spezialfunktionen werden Fachleute für interkulturelle Pädagogik, für Mobbing, für berufsbiographische Problemstellungen (bspw. bezüglich burn-out) und für e-learning gewünscht. Bei den eher unterrichts-periphereren Spezialfunktionen werden Schulleitungen und Fachpersonen für

Kommunikationsaufgaben, für Logistik und Organisation, für Elternarbeit, für Qualitätsmanagement, für Bibliotheken und für Schulevaluation genannt.

### ***Gelingsbedingungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen***

Ein zentrales Kriterium für den Erfolg eines allfälligen Laufbahnmodells ist nach Ansicht der Verbandsvertretungen die Professionalität bei der Erbringung der zusätzlichen Spezialfunktionen. Laufbahnstufen seien deshalb unbedingt an zusätzliches Wissen zu binden. Um die hohe Professionalität zu gewährleisten, seien bedeutende Weiterbildungen unabdingbar. Solche Weiterbildungen, die sich konkret auf spezifische Positionen ausrichten, müssten aber erst geschaffen werden. Zudem müssten Laufbahnmodelle entwickelt werden, bei denen auch Lehrpersonen höherer Stufen eindeutig als Teammitglieder gelten würden. Für mögliche Selektionskriterien seien allerdings vorgängig die klaren Anforderungsprofile der jeweiligen Funktionen zu benennen. Ganz sicher müssten aber hohe Anforderungen sowohl an Fach- wie auch an Sozialkompetenz gestellt werden.

Auch seien die entsprechenden Positionen zu institutionalisieren und zu alimentieren. Eine finanzielle Verbesserung für diejenigen, die neue Funktionen übernehmen, sei eine Vorbedingung für die Attraktivität entsprechender Positionen. In Bezug auf die Finanzierbarkeit von Laufbahnmodellen herrscht jedoch Skepsis vor. Unter der mehrfach betonten Prämisse, dass es keine finanziellen Umverteilungen geben dürfe, sei es schwierig, zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten zu erschliessen. So ist ein Verbandsvertreter überzeugt, dass die Notwendigkeit von Laufbahnmodellen politisch nicht eingesehen werde (VV 4).

Ein Verbandsvertreter orientiert sich klar am Bedarf in den einzelnen Schulen. Er ist sich sicher, dass Laufbahnmodelle nur dann Erfolg haben könnten, wenn „bestehende Probleme der Lehrpersonen mit solchen zusätzlichen Kompetenzen tatsächlich besser gelöst werden können“ (VV 2). Deshalb sei es nötig, ein breit abgestütztes und akzeptiertes Konzept auszuarbeiten.

Ein sinnvolles Laufbahnmodell würde auch neue Formen von Wissens- und Personalmanagement bedingen. Dies stelle in Bezug auf die Förderung von Lehrpersonen und auf die Schaffung der tatsächlich gewinnbringenden Positionen ganz neue Anforderungen an die Schulleitungen. Überhaupt seien funktionierende geleitete Schulen eine wichtige Voraussetzung, damit Laufbahnmodelle Erfolg haben könnten. Dies sei aber noch nicht überall gewährleistet.

---

## **5.3 Akzeptanz aus bildungspolitischer Sicht**

---

Für die Einschätzung der Verträglichkeit von Laufbahnmodellen mit anstehenden bildungspolitischen Entwicklungen wurden Vertreterinnen und Vertreter von kantonalen Bildungs- resp. Erziehungsdepartementen befragt. In die Stichprobe wurden diejenigen vier Kantone einbezogen, in welchen auch die Lehrpersonen schriftlich befragt wurden (vgl. Kapitel 3.2: Aarau, Appenzell-Innerrhoden, Luzern, St. Gallen). Die Vertretung eines Kantons hat nach Rücksprache mit dem Departementsvorsteher eine Teilnahme an der Befragung abgelehnt. In der Begründung der Absage kam eine klar ablehnende Haltung gegenüber der Idee von Laufbahnmodellen zum Ausdruck. Deshalb fliessen in diesem Abschnitt die Aussagen von den Vertretungen von drei kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartementen ein.

Aus bildungspolitischer Sicht wird der *Handlungsbedarf* in Bezug auf das Halten von erfahrenen und guten Lehrkräften unterschiedlich gross eingestuft. Das Fehlen einer Perspektive für eine innerberufliche Weiterentwicklung wird jedoch klar bedauert, deshalb begrüssen die befragten Vertreter/innen Laufbahnmodelle, um damit Möglichkeiten für berufliche Karrieren auch ausserhalb von eigentlichen Leitungsfunktionen zu schaffen. Zudem sei das Bildungswesen komplexer geworden, worauf Laufbahnmodelle eine adäquate Antwort seien. Laufbahnmodellen wird auch die Chance zugeschrieben, einen substantiellen Beitrag zum Halten von erfahrenen und guten Lehrpersonen zu leisten, weil sie den Lehrberuf klar attraktiver machen würden.

Als weitere *Chancen* werden Gewinne sowohl für die einzelnen Individuen als auch für das System Schule gesehen. So wird erwartet, dass Laufbahnmodelle einzelnen Lehrpersonen grössere Berufszufriedenheit und Schutz vor Burn-out ermögliche, weil spezifische Stärken vermehrt entwickelt und nachgefragt und eigene Differenzierungen innerhalb des angestammten Berufs möglich würden. Für das System Schule sei der Gewinn vor allem durch die optimalere Ressourcennutzung zu erwarten, wenn spezifische Aufgaben von speziell qualifizierten Lehrpersonen professionell bearbeitet würden und diese ihre Expertise für die gesamte Schule nutzbar machen könnten. Deshalb sei eine klare Steigerung der Problemlösefähigkeit des Personals und damit einhergehend ein allgemeiner Qualitätsgewinn zu erwarten und die Lehrpersonen würden in ihrem Unterricht entlastet. Bei entsprechender Kommunikation wird den Laufbahnmodellen auch zugetraut, dass sie die Rekrutierungsbasis beeinflussen könnten. So könnte auch das Image des Lehrberufs gewinnen, weil grundsätzlich mit zunehmender Spezialisierung ein erhöhtes Prestige einhergehe. Es wurde aber auch angemerkt, dass Auswirkungen auf das Image und die Rekrutierungsbasis nur sehr bedingt erwartet werden könnten, da diese massgeblich von vielen anderen Faktoren mitbestimmt würden und sich die Haupttätigkeit der Lehrperson auch mit Laufbahnmodellen nicht verändern würde. Ein Vertreter (BD 1) sieht eine Chance von Laufbahnmodellen auch darin, dass die Pflege der Beziehung von Bildungsverwaltung und Lehrpersonen verbessert werden könnte, da es einfacher würde, an bestimmte Lehrpersonen heranzukommen, sie zu jährlichen themenspezifischen Tagungen zusammen zu nehmen und damit über face-to-face-Kommunikation Beziehungsarbeit zwischen Verwaltung und Berufsleuten zu leisten. Dies sei für die gegenseitige Akzeptanz ein grosser Vorteil.

Als mögliche *Gefahren* werden teilweise grosse Ressourcenforderungen erwartet, die in der heutigen politischen Lage schlichtweg unrealistisch seien. In einem Fall (BD 3) wird argumentiert, das Interesse des LCH an neuen Funktionen sei als Kompensationsversuch im Hinblick auf die sinkenden Schüler/innenzahlen zu verstehen, um den Pensenbesitzstand zu wahren. Als weitere Gefahr wird auf mögliche Deprofessionalisierungseffekte hingewiesen, falls Lehrpersonen verleitet würden, für wichtige pädagogische Themen die Verantwortung zu delegieren. Zudem dürften Laufbahnmodelle auf keinen Fall dazu führen, dass Lehrpersonen, die sich bewusst auf den eigenen Unterricht konzentrieren möchten und deshalb keine Spezialisierungen anstreben, eine implizite Abwertung erfahren.

Die sehr hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen löst bei den Befragten teilweise Erstaunen aus. Einerseits wird argumentiert, dass die Itemformulierung so gewählt sei, dass sich die Lehrpersonen massiv mehr Lohn und mehr Prestige vorstellen und deshalb befürwortend antworten würden. Die Erfahrungen mit NDK und NDS hätten jedoch mehrfach gezeigt, dass die anfängliche Motivation für eine Teilnahme sehr häufig in Frustration wechsele, wenn weder ein Lohnanstieg noch Raum und Möglichkeiten in Aussicht stehen, um neue Inputs in die Schulen zu geben. Andererseits wird auf den hohen Bedarf an beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten im Lehrberuf und auf den hohen Leidensdruck in Bezug auf die Aufgabenvervielfältigung verwiesen, weshalb Laufbahnmodellen als institutionalisierte Form solcher Entwicklungsmöglichkeiten ein so hoher Stellenwert beigemessen werde.

### ***Voraussetzungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen***

In Bezug auf eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen wird argumentiert, dass die Steuerung der sinnvollen Funktionen über das Angebot von Nachdiplomstudien gewährleistet werden müsste. Ganz zentral seien jedoch der Bedarf und die Legitimation der zu schaffenden Positionen in den einzelnen Schulen. Eine Möglichkeit dazu seien neue Ressourcen in Form von Pool-Stunden für die Schulen, die damit diejenigen Positionen und Funktionen mit Stunden dotieren können, die für sie von Bedarf seien. Darüber hinaus sind jedoch kaum zusätzliche Ressourcen für neue LohnEinstufungen zu erwarten: Ein Kanton (BD 3) hat vor kurzem die Anzahl von Lohnklassen von 40 auf 20 reduziert, so dass es absolut undenkbar sei, neue Lohnklassen zu schaffen – was aber auch inhaltlich nicht sinnvoll sei, weil der Gesamtauftrag ja gleich bleibe. Zwei Kantone (BD 1 und BD 2) haben jedoch bereits

Schritte in Richtung Laufbahnmodelle eingeführt, indem Stellen – neben den Schulleitungen – auch für Qualitätsverantwortliche, für Informatikverantwortliche oder für Informatik-Weiterbildungverantwortliche mit vorgegebenen Funktionszulagen oder Entlastungen eingeführt wurden. Zwei Kantone (BD 1 und BD 3) haben auch Pool-Stunden für die Schulen eingeführt, damit die Schulen Spezialaufgaben an ihren Schulen finanzieren können.

Als weitere zentrale Voraussetzung für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen erwähnt ein Vertreter (BD 1), dass die Grundidee von allen zentralen Anspruchsgruppen getragen werden müsse, namentlich von den Berufsverbänden und den lokalen Behörden. Insbesondere die Berufsverbände müssten den Abschied von der Grundhaltung „Wir sind alle gleich“ explizit mittragen. Zudem müssten in den Schulen Gefässe zur Verfügung stehen, damit die neuen Funktionen auch inhaltlich gefüllt werden könnten. Diesbezüglich hätten Poolstunden bildungspolitisch gesehen wohl die grössten Chancen. Allerdings hätten einseitige Forderungen nur nach Ressourcenerhöhungen kaum Aussichten auf Erfolg, wenn nicht auch die Bereitschaft zu einer Änderung der Mittelverwendung bestehe, beispielsweise in Form einer geringen Reduktion der Lektionenzahl auf Schüler/innenseite.

### ***Mögliche Laufbahnstufen und Funktionen***

Einerseits wird auf eine Vielzahl an zu bewältigenden Aufgaben in den Schulen verwiesen, für deren Bearbeitung spezialisiertes Know-how sinnvoll oder gar nötig wäre. Dabei werden Themen wie Qualitätsmanagement, Gesundheitspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Informatik und e-learning, gestalterische Aufgaben (bspw. im Bereich Theater), Elternarbeit, Organisationsentwicklung, Medienpädagogik, für grössere Schulen auch Fachbereichsverantwortliche, Lehrmittelentwicklung, Schulsozialarbeit, allgemeine didaktische Beratungen oder Begabungsförderung genannt. Andererseits wird aber auch betont, dass einer konkreten Umsetzung unbedingt eine sorgfältige Analyse des Bedarfs im Bildungssystem als auch in den einzelnen Schulen vorausgehen müsse, so dass der Aufzählung möglicher Funktionen eher illustrativer Charakter zukommen könne. Eine Vertreterin (BD 3) betont explizit, dass keine Funktionen im Bereich der Weiterbildung geschaffen werden sollten, da diese konsequenterweise von den Pädagogischen Hochschulen abzudecken seien. Auch für unterrichtsnahe Themen seien Spezialfunktionen nicht sinnvoll, weil diese zum Grundwissen gehörten und die Verantwortung für die eigene Entwicklung in diesem Bereich nicht delegiert werden dürfe. Ein anderer Vertreter (BD 2) hingegen erwähnt gerade auch die Möglichkeit zur Weiterqualifikation für Funktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die ambivalente Einschätzung in Bezug auf unterrichtsnahe Funktionen fasst ein Vertreter (BD 1) wie folgt zusammen: „Eine Spezialfunktion für Unterrichtsentwicklung könnte den Schulen sehr viel bringen. Es dürfte aber keinen ‚Oberlehrer‘ geben, weil die Verantwortung für den eigenen Unterricht unteilbar bleibt.“

Es herrscht weitgehend Einigkeit, dass die Schaffung neuer Funktionen in den Schulen sinnvoll sei, dass diese aber keine Hierarchisierung durch allzu grosse Verantwortungs- und Lohnunterschiede mit sich bringen dürften. Die Autonomie der einzelnen Lehrpersonen soll nicht grundsätzlich angetastet werden.

### ***Gelingsbedingungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen***

Voraussetzung für eine erfolgreiche Einführung von Laufbahnmodelle scheint aus Sicht der bildungspolitischen Behörden ganz klar der eindeutige Bedarfsnachweis innerhalb der Schulen zu sein. Von den formalen Voraussetzungen her wären Angehörige aller Lehrpersonen-Kategorien geeignet, um neue Funktionen zu übernehmen – wenn sie sich im Rahmen von substantiellen Weiterbildungen (wie bspw. eines NDS) entsprechend qualifizieren. Um bei Stellenbesetzungen den Bedarf in den Schulen optimal berücksichtigen zu können, müsste die Selektion oder eine allfällige Beförderung durch die Schulleitung geschehen.

Als wichtiger Punkt wird auch betont, dass Lehrpersonen mit Spezialfunktionen hauptsächlich im Kerngeschäft des eigenen Unterrichts bleiben sollten.

Laufbahnmodelle könnten nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn in den Schulen Raum und Möglichkeiten bestehen würden, die das Einfließen neuer Inputs von speziell qualifizierten Lehrpersonen gewährleisten würden. Diese Räume müssten in den Schulen von den Schulleitungen aus dem Bedürfnis der Schulen heraus geschaffen werden.

Und *last but not least*: Bei gleichem Lohn und nur geringer Stundenentlastung könnte wohl kaum ein attraktives Laufbahnmodell konzipiert werden.

---

## 5.4 Exkurs: Erfahrungen mit Qualifikationshierarchien im Lehrberuf

---

Das Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich hat zwei Nachdiplomstudien zum Thema „Lernen“ (in den Jahren 2000-2002), resp. „Unterrichtsexpertise und Praxiscoaching“ (in den Jahren 2001-2003) durchgeführt. In diesen NDS konnten sich Lehrpersonen im Bereich des Kerngeschäfts „Unterricht“ weiterentwickeln und vertieftes Know-how aneignen.<sup>57</sup> Das Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich (KBL) hat den ersten Studiengang wissenschaftlich evaluiert und positive Wirkungen bei den Absolventinnen und Absolventen in Bezug auf die Entwicklung des Unterrichts und in Bezug auf Änderungen in der Berufsrolle festgestellt (Rhyn, 2003). So würden einzelne Absolventinnen und Absolventen nach dem Absolvieren des NDS Beratungs- und Mentorfunktionen im Schulhaus übernehmen oder einfach vermehrt um Rat gefragt (vgl. ebd., S. 11). Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Akzeptanzstudie interessiert dabei besonders, wie das professionelle Umfeld der NDS-Absolventinnen und -Absolventen auf die neu entstandenen Qualifikationshierarchien reagierten. Dazu ist im Evaluationsbericht des KBL nur gerade folgende Passage zu finden: „Sehr verschiedene Reaktionen erhielten Absolventinnen und Absolventen aus den Kollegien. Nebst einzelnen Reaktionen, die Bewunderung, Interesse und Anerkennung ausdrückten, wurden vor allem auch Zurückhaltung, Skepsis bis hin zu Widerstand und Ablehnung ausgedrückt. Einzelnen Kolleginnen und Kollegen sowie teilweise Schulleitungen fühlten sich offenbar bedroht durch die Tatsache, dass jemand im Lehrkollegium ein Nachdiplomstudium absolviert, sicherer und kompetenter wird sowie den Umgang mit Fachexperten pflegt“ (ebd., S. 11).

Um etwas differenziertere Aussagen zum Umgang der Kollegien mit den Qualifikationshierarchien zu erhalten, hat das IZB für die vorliegende Akzeptanzstudie auch Lehrpersonen interviewt, die das NDS „Lernen“ resp. „Unterrichtsexpertise“ absolviert haben. Dabei standen Fragen im Zusammenhang mit den Erfahrungen im Umgang mit Qualifikationshierarchien im Vordergrund (für den Interviewleitfaden siehe Anhang IX).<sup>58</sup> Im Rahmen dieses kleinen Exkurses wurden drei NDS-Absolventinnen und zwei NDS-Absolventen befragt. Ihre Angaben sind als kleine Fallbeispiele, wie sich der Umgang von Lehrer/innen-Teams mit Qualifikationshierarchien zeigen kann, im Folgenden zusammengefasst.

- *Fallbericht 1*: Ein Lehrer hat nach dem Absolvieren des NDS an der angestammten Schule die Schulleitung übernommen. Er ist der Ansicht, dass ihm das NDS den Status und die Rechtfertigung gegeben habe, seine neue Rolle als Schulleiter auch pädagogisch zu füllen. Es hat ihm nach eigener Einschätzung die Anerkennung als „Experte im Kerngeschäft Unterricht“ gebracht. Die Erfahrungen, die er damit gemacht hat, schätzt er sowohl für die Schule als auch für ihn persönlich ausschliesslich positiv ein. Einerseits sei seine Expertise breit akzeptiert worden, andererseits sei jedoch auch klar zum Ausdruck gebracht worden, dass ein solcher Aufwand für die professionelle Weiterbildung nicht von allen erwartet werden dürfe. Die Akzeptanz seiner Expertise sei

---

<sup>57</sup> Weitere Informationen unter [www.unterstrass.edu](http://www.unterstrass.edu) => Weiterbildung

<sup>58</sup> Forschungslogisch wäre natürlich eine Befragung in den Kollegien selbst der NDS-Absolventinnen und -Absolventen ideal. Ein solches Forschungsdesign war jedoch im Rahmen der verfügbaren Ressourcen nicht möglich.

massgeblich durch den „Tatbeweis“ erhöht worden: So sei seine Schulzimmertüre immer offen, so dass Kolleginnen und Kollegen sich einfach mal ansehen könnten, wie er neue Methoden umsetze. Einen anderen „Tatbeweis“ habe er geliefert, als er bei einer finanzpolitisch bedingten Zusammenlegung von zwei Oberstufenklassen mit unterschiedlichen Niveaus die neue heterogenere Klasse selbst übernommen habe mit dem Argument, dass er sich im NDS ja entsprechendes Know-how angeeignet habe. Deshalb würde seine Expertise grundsätzlich anerkannt. Er habe in seiner Rolle als Schulleiter auch ein schulinternes Weiterbildungskonzept erarbeitet, dass die Nutzbarmachung seiner erworbenen Expertise für das Kollegium vorsehe. Dieses Konzept mit verbindlichen Weiterbildungsthemen habe im Kollegium unterschiedliche Reaktionen ausgelöst. Bei einigen „reservierteren Lehrpersonen“ habe es sehr viel Überzeugungsarbeit gebraucht, bis diese den Nutzen dieses Weiterbildungskonzeptes eingesehen hätten. Explizite negative Reaktionen habe er aber keine erhalten.

- *Fallbericht 2:* Auch dieser Lehrer berichtet von weitestgehend positiven Erfahrungen nach dem Absolvieren des NDS: Die Vertiefung seines unterrichtsspezifischen Wissens habe breite Wertschätzung im Kollegium ausgelöst – nur bei einer Person habe er „Schutzmechanismen“ erlebt, indem diese Person angeblich nie Zeit hatte und immer gerade gehen musste, wenn er von neuen Ideen oder Erfahrungen berichtete. Mehrere Kolleginnen und Kollegen würden nun auch von seiner vertieften Auseinandersetzung mit Unterrichtsfragen profitieren. So nehme er viele Beratungen wahr, die allerdings freiwillig, informell und ohne Entschädigungen organisiert seien. Einige Kolleginnen und Kollegen würden auch versuchen, selbst umzusetzen, was er gelernt habe. So werde er immer wieder gefragt: „Du, wie machst du das eigentlich?“ All diese Beratungs- und Weiterbildungsleistungen würden allerdings informell angeboten und nicht bezahlt. Das meiste spiele sich in der Mittagspause oder in Zwischenstunden ab. Selbst habe er keine negativen Erfahrungen gemacht, von einigen NDS-Kolleginnen und -Kollegen allerdings habe er von deutlich negativen Erfahrungen gehört. Die eigenen positiven Erfahrungen führe er darauf zurück, dass es an seiner Schule immer schon eine ausgeprägte pädagogische Kooperation gegeben habe und vor allem darauf, dass eben alle seine Kolleginnen und Kollegen selbst sehr viel zu bieten hätten und sich deshalb nicht in Frage gestellt fühlten.
- *Fallbericht 3:* Diese Lehrerin berichtet von einer Veränderung ihrer informellen Rolle im Team nach dem Absolvieren des NDS: So gebe sie im Kollegium viel häufiger inhaltliche Inputs und biete freiwillige schulinterne Weiterbildungen an (zu Themen wie FQS, Standardsprache oder Ressourcennutzung). Sie werde insbesondere von der Schulleitung viel häufiger nach ihrer Meinung gefragt. Und mindestens bei einem Teil des Kollegiums sei auch ihr fachliches Know-how immer wieder gefragt. So werde sie oft angesprochen: „Kannst du mir nicht mal zeigen, wie du das machst?“ Sie spüre etwa von der Hälfte des Teams eindeutig den Versuch, vorhandenes Wissen im Team zu nutzen. Neid habe sie zwar gar keinen gespürt, auch direkt keine Zeichen von Bedrohung bei Kolleginnen oder Kollegen. Hingegen habe sie auch schon den Eindruck gehabt, dass ihr verstärktes Engagement bei einzelnen Teammitgliedern als Einmischung verstanden worden sei, auch wenn dies nie ausgesprochen würde. So merke sie, dass sich das häufig zu vernehmende Postulat „Wir sind alle gleich!“ vor allem auf die hierarchische Stellung der Lehrpersonen beziehe – und ja nicht auf inhaltliche Fragen, bei denen absolute Freiheit verlangt werde.
- *Fallbericht 4:* Eine Lehrerin war bereits während dem Absolvieren des NDS Schulleiterin und hat – inspiriert durch das NDS – an ihrer Schule eine freiwillige Mathe-Werkstatt angeboten. Dabei habe sie einfach gezeigt, was sie gelernt habe und was sie nun auf welche Art umsetze. Dies sei von etwa einem Drittel des Kollegiums sehr positiv aufgenommen worden. Dieser Teil habe versucht, so viel wie möglich selbst zu lernen. Ein anderes Drittel des Kollegiums sei dieser Neuerung neutral gegenüber gestanden, und ein Drittel habe klar ablehnend reagiert. Hinter den negativen Reaktionen habe sie eine Angst gespürt, dass sich nun auch an ihren Unterricht die Ansprü-

che verändern und erhöhen könnten. Deshalb wohl sei ihr Werkstatt-Angebot auch als Bedrohung aufgefasst worden. Als Schulleiterin habe sie deshalb darauf verzichtet, solche Werkstatt-Besuche als verbindlich zu deklarieren, und sie habe auch versucht klar zu machen, dass sie die Anforderungen an die anderen Lehrpersonen aufgrund ihrer eigenen Weiterbildung nicht automatisch erhöhen wolle. So habe sie den Eindruck, dass sich die Angst bei diesen Lehrpersonen inzwischen etwas gelegt habe. Allerdings habe sie nun an eine andere Institution gewechselt und wisse deshalb nicht, was sich im Team wie weiterentwickelt habe.

- *Fallbericht 5:* Diese Lehrerin hat während des NDS einen „neuen Berufsstolz“ entwickelt. An ihrer Schule hat sie allerdings mit dem Versuch, ihr vertieftes Wissen einzubringen, eher negative Erfahrungen gemacht. So hat sie sich eindeutig für kollegiale Hospitationen an ihrer Schule ausgesprochen. Einige Lehrpersonen hätten zwar die Idee unterstützt, insgesamt sei sie aber auf massiven Widerstand gestossen. Sie interpretiere diesen Widerstand so, dass viele Lehrpersonen nichts ändern möchten, weil sie sich durch Veränderungen grundsätzlich bedroht fühlten. So sei ihr auch an ihrem Beurteilungsgespräch klar mitgeteilt worden, dass sie unbequem sei. Beim anschliessenden Stellenwechsel hätten die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem NDS insofern mitgespielt, als dass sie an der alten Schule eben keine Möglichkeiten gesehen habe, etwas vom neu Gelernten umzusetzen oder in der Schule einzubringen. Ihre Zusatzqualifikationen seien mehrheitlich ignoriert und nicht akzeptiert worden: „Zusätzliche Kompetenzen im Kerngeschäft werden nicht geschätzt.“ Im Team habe es immer geheissen: „Wir sind alle gut.“ Die Hierarchisierung habe zu viel Widerwillen ausgelöst.

---

## 5.5 Zusammenfassung und Diskussion

---

Eine Synopse der Auswertungen der mündlichen Befragungen ist in Anhang X zusammengestellt. In diesem Kapitel werden die Auswertungen der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen sowie diejenigen der mündlichen Befragungen von Lehrpersonen und Vertretungen von Berufsverbänden und kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartementen thematisch zusammengefasst und diskutiert.

### *Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz*

Die meisten der schriftlich befragten Lehrpersonen (93.2%) sind der Ansicht, dass nicht alle Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn ihre Kompetenz im gleichen Ausmass entwickeln. Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass diejenigen, die ihre professionelle Kompetenz überdurchschnittlich entwickeln, Kolleginnen und Kollegen beraten (88.7%), mehr Verantwortung in der Schule (87.4%) und eine kommunizierbare Position mit mehr Verantwortung (86.3%) übernehmen können sollten und dass sie besser bezahlt werden sollten (75.0%). Die direkte Frage, ob die Lehrpersonen eine Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf grundsätzlich sinnvoll finden, wird von 88.8% der antwortenden Lehrpersonen bejaht.

Diese sehr hohe Zustimmung zur Idee von Laufbahnmodellen bei der schriftlichen Befragung bedarf einer Interpretation. Viele der mündlich befragten Lehrpersonen waren erstaunt über diese hohe Akzeptanz bei der schriftlichen Befragung. Ihrer Einschätzung nach würde die Zustimmung in ihren Kollegien nicht so stark ausfallen. Auch einige der Vertretungen der Berufsverbände und der kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartemente zeigten sich erstaunt über diese hohe Akzeptanz. So wurde die hohe Zustimmung verschiedentlich als methodisches Artefakt begründet: Der Rücklauf sei so gering, deshalb hätten wohl nur diejenigen, die hinter der Idee von Laufbahnmodellen stehen, geantwortet. Zudem sei die Itemformulierung so gewählt, dass sich die Lehrpersonen massiv mehr Lohn und mehr Prestige vorstellen und nur deshalb befürwortend antworten würden. Dagegen ist aus Sicht des Forschungsinstituts einzuwenden, dass der Rücklauf mit 35% zwar tatsächlich nicht sehr hoch ist, dass aber aufgrund von Erfahrungen mit schriftlichen Befragungen davon ausgegangen werden kann, dass



tendenziell vor allem diejenigen Personen in einer Stichprobe übervertreten sind, die besonders stark betroffen sind oder die eine besonders deutliche Haltung zum Thema vertreten – und zwar sowohl eine klar befürwortende als auch eine klar ablehnende Haltung. So haben denn auch zusätzliche Anmerkungen auf den eingeschickten Fragebögen gezeigt, dass auch sehr pointiert ablehnende Haltungen vertreten sind.

### ***Wunsch nach Anerkennung***

Der zweite methodische Einwand, die Itemformulierung suggeriere Möglichkeiten für mehr Lohn und mehr Prestige, kann nicht von der Hand gewiesen werden. Die Idee von Laufbahnmodellen *kann* ja tatsächlich mehr Lohn und mehr Prestige beinhalten – je nach Konzept. So ist denn dieser methodische Einwand auch ein inhaltlicher Schlüssel zur Erklärung der hohen Akzeptanz: Der Wunsch nach mehr Lohn und nach mehr Prestige, also nach mehr Anerkennung und nach mehr kommunizierbarer Anerkennung, scheint im Lehrberuf tatsächlich verbreitet zu sein. So wurde bei den mündlichen Befragungen aus allen Perspektiven betont, dass eine grosse Chance von Laufbahnmodellen in der Schaffung von beruflichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten bestehe. Die Aufgabenvervielfältigung hat in den Schulen dazu geführt, dass sich viele Lehrpersonen beruflich – im Sinne eines *job enlargement* – weiter entwickelt haben, indem sie sich auch für gesamtschulische Anliegen engagieren. Genau dieses Engagement scheint aber zu wenig anerkannt zu werden. Laufbahnmodelle stellen eine Anerkennung für diese Form der beruflichen Weiterentwicklung in Aussicht – so haben die Analysen auch gezeigt, dass Lehrpersonen, die sich gemäss eigener Einschätzung überdurchschnittlich stark für gesamtschulische Anliegen engagieren, Laufbahnmodelle signifikant häufiger akzeptieren. Für diese Lehrpersonen scheint also eine kommunizierbare Anerkennung bedeutsam. Das würde bedeuten, dass diese Lehrpersonen – dem Grundprinzip einer Leistungsgesellschaft entsprechend – für höhere Leistungen (ausgedrückt im höheren Engagement) auch eine entsprechende Kompensation erwarten, dass diese Lehrpersonen also auch auf in einer Leistungsgesellschaft übliche Anerkennungsformen ansprechen, dass deshalb auch die „exklusive Eigenlogik des Pädagogischen“ (Wirth, 2005, S. 1) mit ihrer Fokussierung auf die „innere Karriere“ in Frage gestellt wäre, dass also die „ununterbrochene ‚Karriere‘ auf nur einem Niveau und ohne Vorankommen, also recht eigentlich diese Nicht-Karriere“ (Oelkers, z.n. Wirth, 2005, S. 2) für viele Lehrpersonen an Attraktivität verloren hätte.

### ***Hoffnung auf Entlastung***

Eine andere Erklärung für die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen zeigt sich bei der Einschätzung des Unterstützungspotentials möglicher neuer Funktionen. Die schriftlich befragten Lehrpersonen begrüssen die Schaffung von unterrichts-peripheren Funktionen wesentlich stärker als diejenige von unterrichtsnahen. Bei der Frage, für welche Themen oder Aufgaben sie eine Unterstützung durch speziell qualifizierte Lehrpersonen am meisten begrüssen würden, nennen 50.6% der schriftlich befragten Lehrpersonen die Unterstützung durch die Schulleitung innerhalb der ersten drei Prioritäten, 35.5% die Bearbeitung von organisatorischen und administrativen Aufgaben und 32.4% diejenige der schulinternen Qualitätsentwicklung. Dies legt die Interpretation nahe, dass mit der hohen Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch ein starker Wunsch nach oder eine grosse Hoffnung auf Entlastung im Schulalltag kommuniziert wird: Laufbahnmodelle sollten Funktionen vorsehen, welche die Lehrpersonen bei der Bewältigung der zahlreichen Aufgaben quantitativ entlasten – für viele ist es weniger dringend, eine qualitative Unterstützung für gewisse Aspekte in ihrer Kerntätigkeit „Unterricht“ zu erhalten, beispielsweise durch Beratungen in unterrichtsnahen Themen wie erweiterte Lehr-/Lernformen (16.3%) oder bei pädagogischen (13.0%), speziellen didaktischen (11.8%) oder fachdidaktischen Themen (8.1%).

Dieser klare Vorzug so genannter *non-reform roles* (Donaldson et al., 2005) – also von Funktionen, die nicht versuchen, ins Kerngeschäft der Kolleginnen und Kollegen einzugreifen – kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass das Autonomie-Paritäts-Muster vielleicht doch noch nicht so stark

überwunden ist, wie dies die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen vermuten liesse. Somit könnte die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch als Ausweg aus einem Dilemma interpretiert werden: aus dem Dilemma zwischen der vorherrschenden Berufskultur und einer Überlastung durch die Aufgabenvervielfältigung. Das vorherrschende Berufsverständnis wäre somit stark vom Autonomie-Aspekt geprägt: die Autonomie für das Kerngeschäft darf nicht angetastet werden, Freiheit und Verantwortung sind für die ganze zu bewältigende Aufgabe vorgesehen. Mit der Aufforderung zur Schulentwicklung, die auf gemeinsames Lernen und geteilte Überzeugungen und Normen ausgerichtet ist, wird eine solche Berufsauffassung in Frage gestellt. Laufbahnmodelle aber, die *non-reform roles* vorsehen, lösen dieses Dilemma auf: im Kernprozess bleibt die Autonomie gewahrt, Lehrpersonen können hier alle Aufgaben, für die sie zuständig sind, in Eigenverantwortung leisten, für die anderen Aufgaben werden Spezialfunktionen vorgesehen.

### ***Spezialfunktionen statt mehrstufige Laufbahnmodelle***

Bei der Frage nach sinnvollen Spezialfunktionen und Laufbahnstufen wird kaum von mehrstufigen Modellen ausgegangen. Es werden meist nur einzelne Aufgabenfelder genannt, die allenfalls *eine* Laufbahnstufe ausmachen könnten, die sich aber kaum als konsekutive Elemente einer mehrstufigen Laufbahn kombinieren liessen. Somit wird eine Vielzahl verschiedener Funktionen genannt, die in einem Laufbahnmodell je nebeneinander zu denken wären und so für einzelne Lehrpersonen Möglichkeiten für je einen Karriereschritt eröffnen würden. So kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass sich die sehr hohe Akzeptanz vor allem auf die Schaffung einzelner Spezialfunktionen bezieht und nicht auf eigentliche, mehrstufige Laufbahnmodelle.

Der Vorzug von *non-reform roles* zeigt sich auch bei der Analyse der mündlichen Befragungen. Wird bei der Darstellung jedoch – der qualitativen Zugangsweise dieses Ansatzes entsprechend – auf eine quantitative Gewichtung der Aussagen verzichtet, so zeigen sich sehr wohl auch unterrichtsnahe Spezialfunktionen, für die eigene Positionen in den Schulen geschaffen werden könnten. So werden als unterrichtsnahe Themen aus allen Perspektiven auch Coaching und Beratung für spezifische didaktische oder fachdidaktische Themen genannt. Daneben werden auch Beratung von Junglehrpersonen sowie Praxisbetreuung als sinnvolle Aufgaben angesehen, die als Laufbahnstufen konzipiert werden könnten. Auch bei Themen wie Interkultureller Pädagogik, Gesundheitserziehung, Medienpädagogik, e-learning, Begabungsförderung oder Mobbing wird es als sinnvoll erachtet, wenn speziell qualifizierte Lehrpersonen Verantwortungen in diesen Bereichen übernehmen könnten. Als deutlich unterrichtsferne Aufgaben werden Themen wie Öffentlichkeitsarbeit, Logistik, Elternarbeit oder Schulsozialarbeit genannt. Für die Bearbeitung dieser Themen oder Aufgaben wird ebenfalls aus allen Perspektiven spezialisiertes und/oder vertieftes Know-how als sinnvoll erachtet.

### ***Fachliche Hierarchisierung ja – Linienvorgesetzte nein***

Die starke Befürwortung von Spezialfunktionen für Lehrpersonen mit vertieftem Know-how in bestimmten Gebieten wird mit einer deutlichen Ablehnung von Positionen kontrastiert, die als Linienvorgesetzte konzipiert wären. Aufgrund der Angaben in den Interviews kann daraus aber nicht auf eine grundsätzliche Ablehnung von Hierarchien geschlossen werden. Die Fallberichte über Absolventinnen und Absolventen eines NDS in Unterrichtsexpertise haben gezeigt, dass eine Qualifikationshierarchie im Sinne von Expertise oder von Vertiefungen sehr wohl akzeptiert wird, wenn a) nach allgemein wahrgenommenen Kriterien die Kompetenz tatsächlich höher ist und wenn b) damit kein direkter Eingriff in den eigenen Unterricht befürchtet werden muss, wenn also keine Weisungsbefugnisse damit verknüpft werden.

### ***Angst vor Statusverlust***

Der Tatsache, dass die Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch bei den Frauen – oder aufgrund der vorliegenden Daten kann formuliert werden: besonders bei den Frauen – sehr hoch ist, kommt angesichts des hohen Frauenanteils im Lehrberuf eine besondere Bedeutung zu. So ist die höhere Akzeptanz bei den Frauen insofern bedeutsam, dass diese im Berufsstand die in Bezug auf das Geschlecht grösste Subgruppe ausmachen und dass diese Gruppe besonders stark die neuen Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen begrüsst. Das bedeutet, dass Frauen durch eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen nicht demotiviert würden – obwohl der Karrierewunsch intuitiv eher den Männern zugeschrieben wird. Ob dies auch zu einer Veränderung beim hohen Frauenanteil im Lehrberuf führen würde, kann allerdings nicht eingeschätzt werden.

Dass die Primarstufen-Lehrpersonen der Idee von Laufbahnmodellen noch positiver gegenüber stehen als die Lehrpersonen der Sekundarstufe I, erstaunt nicht gross. So zeigen sich die Primarstufen-Lehrpersonen grundsätzlich offener gegenüber Neuerungen, sie sind meist innovations- und weiterbildungsfreundlicher als Lehrpersonen der Sekundarstufe I.<sup>59</sup> Auch die höhere Akzeptanz bei jungen Lehrpersonen im Vergleich zu älteren Lehrpersonen entspricht den Erwartungen: Die Forschung zu Fragen der Laufbahnentwicklung weist auf verschiedene Laufbahnstadien hin, die sich je nach Alter der Individuen in Bezug auf Einstellungen zu und Erwartungen an Karrieremodelle stark unterscheiden (vgl. Seifert, 1992, S. 200 ff.).

Die grundsätzlich hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen ist also tiefer bei Männern, bei Lehrpersonen der Sekundarstufe I und bei älteren Lehrpersonen – sie ist also tiefer in denjenigen Gruppen, die tendenziell eher einen höheren Status haben: Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die gemessen am höheren Lohn und gemessen an der längeren Ausbildungsdauer einen höheren Status haben als die Primarstufen-Lehrpersonen, befürworten Laufbahnmodelle weniger häufig. Der höhere Status der Sekundarstufe-I-Lehrpersonen im Vergleich zu den Primarstufen-Lehrpersonen wird auch in der aktuellen Univoxstudie zum gesellschaftlichen Ansehen verschiedener Berufe abgebildet (Hutmacher, 2004). Der gleiche Sachverhalt gilt auch für die älteren Lehrpersonen im Vergleich zu den jüngeren Lehrpersonen: Ältere Lehrpersonen haben einen höheren Status als jüngere, wenn der Status mit dem Lohn und der Qualifikation (also der Erfahrung) gemessen wird. In Bezug auf den geschlechtsspezifischen Unterschied in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen gilt diese Argumentation insofern, als dass Frauen in der Schweiz generell weniger Aufstiegschancen haben als Männer. Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen ist also bei denjenigen Gruppierungen tiefer, die einen verhältnismässig hohen Status aufgrund von solchen Kriterien geniessen, denen bei einer Einführung von Laufbahnmodellen nicht mehr das gleiche Gewicht für die Festlegung des Status zukommen würde.

### ***Chancen von Laufbahnmodellen***

Neben der bereits erwähnten Hoffnung auf Anerkennung und auf Entlastung im Alltagsgeschäft, die aufgrund der Analysen der Fragebögen interpretiert werden kann (siehe oben), zeigt eine Synopse der Interview-Auswertungen zudem Hoffnungen auf weitere positive Auswirkungen von Laufbahnmodellen auf den Berufsstand, auf die einzelnen Schulen und für einzelne Lehrpersonen (vgl. Anhang X). Eine Gegenüberstellung der Perspektiven der Lehrpersonen, der Berufsverbände und der kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartemente macht deutlich, dass Laufbahnmodellen aus allen Perspektiven das Potential eingeräumt wird, Perspektiven für die berufliche Weiterentwicklung zu schaffen und damit das Image des „Sackgassenberufes“ zu überwinden, was zu einem Image- und zu einem Attraktivitätsgewinn für den Lehrberuf führen könnte. In Bezug auf die Schulen wird aus allen Perspektiven ein Qualitätsgewinn erwartet, indem der Zugang zu spezialisiertem Wissen niederschwellig gewähr-

---

<sup>59</sup> Interne Auswertungen von Weiterbildungsinstitutionen verweisen immer wieder auf die höhere Weiterbildungsbereitschaft von Frauen und von Lehrpersonen unterer Stufen.

leistet, indem die Schule beim Übergang von einer segmentierten zu einer gemeinsam lernenden Kultur unterstützt und indem die Ressourcen in den Schulen optimaler genutzt werden könnten. Auf der individuellen Ebene der Lehrpersonen werden aus allen Perspektiven eine Erhöhung der Berufszufriedenheit und eine Vorbeugung gegen das Ausbrennen erwartet.

So werden bei einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen Gewinner auf verschiedenen Ebenen erwartet: die Schüler/innen, die in den Genuss von qualitativ höher stehendem Unterricht kämen; die Lehrpersonen, die im Unterricht entlastet würden; die Lehrpersonen, die ihre Stärken systematisch weiterentwickeln und vermehrt einbringen könnten; die Schulen, in denen eine grössere Vielfalt an Ressourcen genutzt werden könnte; der Berufsstand insgesamt, der attraktiver würde.

Die schriftliche Befragung der Lehrpersonen zeigt, dass unter den antwortenden Lehrpersonen viel häufiger an Chancen als an Risiken gedacht wird. Eine deutliche Mehrheit erwartet von Laufbahnmodellen vor allem positive Auswirkungen: Am meisten werden positive Auswirkungen auf die eigene Berufszufriedenheit erwartet (83.5%), drei Viertel (75.3%) der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass eine Einführung von Laufbahnmodellen positive Auswirkungen auf die Attraktivität hätte, bei der Berufswahl den Lehrberuf zu wählen, und fast zwei Drittel (65.6%) erwarten positive Auswirkungen auf das Image des Lehrberufs. Ebenfalls zwei Drittel (66.1%) denken, dass sich die Schul- und Unterrichtsqualität mit einer Einführung von Laufbahnmodellen verbessern liesse.

### ***Risiken von Laufbahnmodellen***

Aus allen Perspektiven werden aber auch Risiken von Laufbahnmodellen gesehen. Mögliche Nachteile werden insbesondere für den Berufsstand und für einzelne Lehrpersonen genannt: So gibt es aus allen Perspektiven Stimmen, die eine Deprofessionalisierung im Lehrberuf befürchten, wenn Lehrpersonen für Teilbereiche ihrer Arbeit die Verantwortung abgeben würden. Zudem wird befürchtet, dass die Autonomie für einzelne Lehrpersonen eingeschränkt werden könnte und dass deshalb die Idee von Laufbahnmodellen unverträglich sei mit der Berufskultur. Teilweise wird befürchtet, dass vor allem diejenigen Lehrpersonen, die sich ganz bewusst auf den eigenen Unterricht konzentrieren wollten, implizit an Status verlieren würden. Auf Seiten der Lehrpersonen und der Berufsverbände werden auch Risiken für die Schulkultur und für den Unterricht genannt: Befürchtet werden insbesondere Belastungen in den Kollegien sowie ein Qualitätsverlust im Unterricht, wenn andere Aufgaben höher gewichtet würden. Die Befürchtung, Laufbahnmodelle könnten negative Auswirkungen auf die Zusammenarbeit in den Kollegien mit sich bringen, ist bei der schriftlichen Befragung die am häufigsten genannte Befürchtung: 16.1% der antwortenden Lehrpersonen erwarten diesbezüglich negative Auswirkungen. Allerdings erwarten fast drei Mal so viele Lehrpersonen (46.7%) auf die Zusammenarbeit in den Kollegien positive Auswirkungen.

### ***Kostenneutralität und Besitzstandswahrung***

Wie weit das Image des Lehrberufs bei einer Einführung von Laufbahnmodellen gewinnen würde, ist sehr umstritten. Aus allen Perspektiven gibt es klare Stimmen, dass ein Imagegewinn für den Lehrberuf erwartet werden dürfte. Auch 65.6% der schriftlich antwortenden Lehrpersonen erwarten positive Auswirkungen auf das Image des Lehrberufs. Im Gegensatz dazu wurde aber von verschiedenen Seiten auch immer wieder betont, dass das Image des Berufes wie auch der Verbleib im Lehrberuf eng an die Lohnkomponente geknüpft seien. Laufbahnmodellen alleine wird also ohne bedeutende finanzielle Entschädigungen oder Höherstufungen kaum das Potential zugeschrieben, das Image des Lehrberufs und die Verweildauer im Unterricht positiv zu beeinflussen.

Damit wird eine bildungsökonomische Frage angesprochen, die aus den verschiedenen Perspektiven unterschiedlich aufgenommen wird. Von bildungspolitischer Seite wird die Umsetzbarkeit von Laufbahnmodellen verschiedentlich von einer Kostenneutralität abhängig gemacht. Genau dies wird jedoch von den befragten Verbandsvertretern abgelehnt. Laufbahnmodelle dürften auf keinen Fall dazu füh-

ren, dass von der bestehenden Besoldung bei gewissen Gruppierungen Lohnanteile zugunsten von anderen umgelagert würden.

Laufbahnmodelle und die damit einhergehende Differenzierung werden jedoch so oder so Kostenfolgen haben: Zu finanzieren wären nicht nur Belohnungen im engeren Sinne, sondern auch neue Koordinationsaufgaben und insbesondere Gefässe für die Kooperation in den Schulen, wenn die Differenzierung und die Spezialisierung nicht zu einem Kompetenzverlust, sondern zu einem Kompetenzgewinn werden sollen. Der Wissenstransfer kostet, wenn er gewährleistet werden soll. Einige Hinweise haben aber auch gezeigt, dass sich Besitzstandswahrung und Kostenneutralität auch bei einer Einführung von zusätzlichen Aufgaben nicht per se ausschliessen müssen. So wäre über eine Veränderung von Prioritäten zu verhandeln oder über eine allfällige Umverteilung bestehender Budgets: Wenn beispielsweise ein Anteil an Weiterbildung in Form von innerschulischen Veranstaltungen in den einzelnen Schulen institutionalisiert und damit in den Handlungsalltag der Lehrpersonen integriert würde, so müsste über die Verlagerung von Weiterbildungs-Kosten in die Schulen diskutiert werden. Es müsste geklärt werden, was der Transfer von Teilen des Weiterbildungs-Budgets in die einzelnen Schulen an Dynamik in diesen Schulen und in den Weiterbildungsinstitutionen auslösen könnte.<sup>60</sup>

### ***Gelingsbedingungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen***

Neben den finanziellen Aspekten, bei denen aus bildungspolitischer Perspektive auf allen Seiten eine Bereitschaft zu einer Änderung der Mittelverwendung bestehen müsste und bei denen aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Berufsverbände die Bedeutung der Alimentierung der neu zu schaffenden Posten betont wird, werden weitere Aspekte als notwendige Voraussetzungen und als Gelingsbedingungen für eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen genannt. Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Perspektiven herrscht dabei nur gerade in Bezug auf die hohe Bedeutung des Bedarfs und der Legitimation der zu schaffenden Positionen in den einzelnen Schulen sowie der Sozial- und Fachkompetenzen der Lehrpersonen in den entsprechenden Funktionen. Aus bildungspolitischer Perspektive wird zusätzlich auf die hohe Bedeutung der Akzeptanz bei allen Anspruchsgruppen und dabei insbesondere auch auf das explizite Mittragen des Abschieds vom Paritäts-Dogma hingewiesen. Eine entscheidende Gelingsbedingung sei zudem die Schaffung von Gelegenheiten in den Schulen, um die Expertisen speziell qualifizierter Lehrpersonen im Team nutzbar machen zu können.

---

<sup>60</sup> vgl. dazu die Erfahrungen beim *Teacher Advancement Program*: Dabei wird ersichtlich, dass durch die Einführung der *Clusters* eigentliche *learning communities* entstehen können.

## 6. Schlussfolgerungen: Chancen und Risiken bezüglich der Einführung von Laufbahnmodellen in der Schweiz

Der vorliegende Bericht wird mit einer Bilanzierung der gewonnenen Erkenntnisse abgeschlossen. So werden *erstens* die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet und *zweitens* die Hypothesen geprüft. Erst auf dieser Grundlage bilanziert *drittens* eine zusammenfassende Chancen- und Risikoeinschätzung die Einsichten aus den Fallstudien und aus der Akzeptanzstudie in der Schweiz. Ein kurzer Ausblick schliesst diesen Bericht ab.

### 6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Ziel dieser Studie ist, die Grundlagen für die Einschätzung der Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen aufzuarbeiten, indem sie (a) mögliche Auswirkungen von Laufbahnmodellen sowie (b) die Akzeptanz von Laufbahnmodellen aufzeigt (vgl. Kapitel 1.2). Dieses übergeordnete Ziel wurde in Kapitel 1.3 in Form von spezifischen Fragestellungen konkretisiert. Im folgenden Abschnitt werden die in Kapitel 1.3 formulierten Fragen zusammenfassend beantwortet.

#### *Auswirkungen von Laufbahnmodellen auf den Berufsstand*

Die Einschätzung möglicher Auswirkungen von Laufbahnmodellen auf den Berufsstand basiert auf den Erfahrungen mit Qualifikationsdifferenzierungen im Pflegeberuf, mit dem *Advanced Skills Teacher*-Modell in England und mit dem *Teacher Advancement Program* in Arizona. Es kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass Laufbahnmodelle im Lehrberuf in der Schweiz die gleichen Prozesse auslösen. Die Übertragbarkeit dieser Erfahrungen wird in Kapitel 6.3 eingeschätzt.

- *Inwiefern verändern sich Status und Image des Lehrberufs durch die Einführung von Laufbahnmodellen?*

Im Pflegeberuf hat der ganze Berufsstand von der Qualifikationsdifferenzierung profitiert und es hat sich ein neues Selbstverständnis bei der Kerntätigkeit „Pflegen“ etabliert, so dass diese Kerntätigkeit stärker als eigenständiger Bereich wahrgenommen wird.

Bei den Lehrpersonen-Laufbahnmodellen in England und Arizona können keine Auswirkungen auf Image und Status des Berufs nachgewiesen werden, weil die Umsetzung entweder zu kleinräumig erfolgte (Distrikt Madison in Phoenix, Arizona) oder aber von zu vielen anderen, gleichzeitigen Veränderungen im Berufsstand begleitet wurde (England).

- *Inwiefern verändern sich Rekrutierungsbasis und demographische Struktur (bspw. Anteil von Männern und Frauen) im Lehrberuf durch die Einführung von Laufbahnmodellen?*

In den Pflegeberufen hat die Einführung von Laufbahnmodellen zu einer tendenziell höheren Verweildauer im Beruf geführt. Vergleichende Angaben zur demographischen Struktur des Berufsstandes liegen keine vor.

Beim *Teacher Advancement Program* sind keine generellen Auswirkungen auf die demographische Struktur oder auf die Rekrutierungsbasis nachweisbar – die kurze und kleinräumige Umsetzung kann nicht die Wahrnehmung eines ganzen Berufsstandes beeinflussen. Tendenziell führte das TAP zu geringerer Fluktuation beim Lehrpersonal.

In England konnte der Rückgang des Männeranteils gestoppt werden, und entgegen der Prognosen gibt es wieder zunehmendes Interesse am Lehrberuf. Allerdings wurden zu viele Veränderungen für den Berufsstand gleichzeitig eingeführt, als dass der Einfluss des *Advanced Skills Teacher*-Modells herauskristallisiert werden könnte.

- *Inwiefern verändert sich die Berufskultur des Lehrberufs?*  
Beim Pflegepersonal haben als Folge der Qualifikationsdifferenzierungen die Problemlösefähigkeiten zugenommen, womit die Qualität der Dienstleistung erhöht werden konnte. Veränderungen in den Teamkulturen wurden keine erwähnt.

Bei den Lehrpersonen-Laufbahnmodellen in England und Arizona wird mehrheitlich von positiven Auswirkungen der Laufbahnmodelle auf die Zusammenarbeit in den Schulen und auf die Teamkultur berichtet. Dabei wird vor allem der gewinnbringende Austausch und die Bedeutung des gemeinsamen Lernens betont, die in den Schulen sehr produktive Dynamiken ausgelöst und die Unterrichtsqualität in den Schulen verbessert haben. In einzelnen Fällen ist es aber auch zu belastenden Situationen zwischen Lehrpersonen gekommen.

### **Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen**

- *Welche Auswirkungen können Laufbahnmodelle auf die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen haben?*

Die Unterstützung von Fachleuten mit vertieftem Know-how hat beim Pflegepersonal zu einer Erhöhung der Problemlösefähigkeiten und damit zu einer verbesserten Qualität der Dienstleistungen geführt. Das Konzept der Qualifikationsdifferenzierung ermöglicht diese berufliche Entwicklung *on the job*.

Bei den Lehrpersonen-Laufbahnmodellen in England und Arizona übernehmen Lehrpersonen höherer Laufbahnstufen zentrale Funktionen bei der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrpersonen. In den beiden Konzepten ist ein sehr grosses Gewicht auf die individuelle Entwicklung aller Lehrpersonen gelegt, die sich ebenfalls *on the job*, in ihrem Schulalltag integriert, anhand von spezifischen persönlichen und schulischen Fragestellungen intensiv beruflich weiter entwickeln.

- *Welche Auswirkungen können Laufbahnmodelle auf die Berufszufriedenheit und auf Belastungserfahrungen einzelner Lehrpersonen haben?*

Bei den Pflegeberufen hat die Einführung der vertiefenden Weiterbildungen zu mehr Respekt und Gehör für den Berufsstand geführt. Spezifische Belastungen für die Berufsleute wurden keine genannt.

Die Lehrpersonen-Laufbahnmodelle in England und Arizona haben zu höheren Anforderungen für und zu höheren Erwartungen an die Lehrpersonen geführt. Wer diese Anforderungen erfüllt, weist eine höhere Berufszufriedenheit auf, weil die Ziele besser erfüllt werden können und weil die Erfahrung des eigenen produktiven Lernens befriedigend ist. Die Arbeitsbelastung wird insbesondere beim *Teacher Advancement Program* als hoch eingeschätzt, zudem führen teilweise auch Spannungen bei den Peer-Evaluationen zu Belastungen.

### **Akzeptanz von Laufbahnmodellen in der Schweiz**

- *Wie stehen amtierende Lehrpersonen zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen? Wie weit verbreitet sind in der Vergangenheit beobachtete Abwehrhaltungen heute?*

Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen ist bei den 281 Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben, weit verbreitet: 88.8% dieser Lehrpersonen finden eine Einführung von Laufbahnmodellen sinnvoll. Weiterführende Analysen lassen die Interpretation zu, dass mit dieser hohen Akzeptanz vor allem ein Wunsch nach Anerkennung und nach einer Entlastung im Arbeitsalltag ausgedrückt wird. Die hohe Akzeptanz könnte dahingehend interpretiert werden, dass in der Vergangenheit beobachtete Abwehrhaltungen nicht mehr weit verbreitet sind. Diese Interpretation muss jedoch insofern eingeschränkt werden, als für allfällige Spezialfunktionen vor allem so genannte *non-reform roles* gewünscht werden, Funktionen also, welche die Autonomie im Kerngeschäft „Unterricht“ nicht einschränken.

Bei den vertiefenden Interviews hat sich gezeigt, dass einerseits Laufbahnmodelle als zeitgemässe Entwicklung angeschaut werden, um lebenslanges Lernen zu institutionalisieren und um die Aufgabenvervielfältigung in den Schulen professionell zu bewältigen, dass andererseits aber auch eine Unverträglichkeit von Hierarchisierungen mit der vorherrschenden Berufskultur befürchtet wird.

- *Wovon ist die Akzeptanz bei den Lehrpersonen abhängig? Gibt es in verschiedenen Gruppen (bspw. bei Frauen oder bei Männern) Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen?*

Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen ist bei Frauen höher als bei Männern, sie ist bei jungen Lehrpersonen höher als bei älteren und sie ist bei Lehrpersonen der Primarstufe höher als bei denjenigen der Sekundarstufe I.

Lehrpersonen mit einem hohen beruflichen Ehrgeiz akzeptieren Laufbahnmodelle häufiger als solche mit wenig ausgeprägtem beruflichem Ehrgeiz. Das berufliche Engagement im Sinne der Bedeutsamkeit der Arbeit oder der Verausgabungsbereitschaft jedoch steht in keinem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Lehrpersonen, die gemäss Selbsteinschätzung mehr Zeit für gesamtschulische Anliegen einsetzen, befürworten Laufbahnmodelle häufiger als diejenigen, die weniger Zeit dafür einsetzen. Die Selbsteinschätzung bezüglich des Engagements für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts oder für die Bearbeitung von spezifischen didaktischen und/oder pädagogischen Themen steht allerdings in keinem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen.

Die Ausprägung des Autonomie-Paritäts-Musters und die Wahrnehmung des bildungspolitischen Diskurses stehen in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Lehrpersonen, die ihre Wahrnehmung der Berufsrolle stark am Autonomie-Paritäts-Muster ausrichten, und diejenigen, die einen eher kommerzialisierten Diskurs wahrnehmen, akzeptieren Laufbahnmodelle stärker. Ebenfalls in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen steht die Bedeutung, die eine Lehrperson sozialen und professionellen Anerkennungsformen beimisst.

Kein Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen lässt sich für die Grösse der Schule, für den Stand einer Schule bezüglich Schulentwicklung und für die Kooperationskultur in den Schulen nachweisen.

- *Unter welchen Bedingungen akzeptieren Lehrpersonen Laufbahnstufen? Welche Kriterien würden sie als relevante Selektions- oder Beförderungskriterien akzeptieren? Welche Beurteilungs- und Entscheidungsinstanzen würden sie akzeptieren?*

Lehrpersonen akzeptieren insbesondere verschiedene Spezialfunktionen in den Schulen, die sich kaum zu mehrstufigen Laufbahnmodellen kombinieren lassen. Sie begrüssen stärker Funktionen, die tendenziell nicht in den eigenen Unterricht eingreifen. Als unterrichtsnahe Spezialfunktion werden vor allem die Betreuung von Junglehrpersonen und die Praxisbetreuung als hilfreich eingeschätzt.

Wichtige Beförderungskriterien sind aus Sicht der Lehrpersonen die Qualität des eigenen Unterrichts, das Ausmass des Engagements für die Schule sowie entsprechende Ausbildungen. Zudem wird auch auf die grosse Bedeutung persönlicher Eigenschaften wie Integrität oder auf Sozialkompetenzen hingewiesen. Mehrheitlich werden die Schulleitungen als geeignete Beurteilungs- und Entscheidungsinstanzen genannt.

- *Wie stehen Exponentinnen oder Exponenten von Bildungsverwaltungen zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen? Wie schätzen sie die Verträglichkeit von Laufbahnmodellen mit anderen bildungspolitischen Entwicklungen ein?*

Zur Haltung von Bildungsverwaltungen können keine quantitativen Aussagen gemacht werden. Im Rahmen der geführten Interviews gab es keine eindeutig ablehnenden Stellungnahmen – aller-



dings verweigerte die Vertretung eines Kantons die Teilnahme an der Befragung. Einerseits sehen sie als Chancen von Laufbahnmodellen den Ausweg aus dem „Sackgassen-Image“ und erwarten einen substantiellen Beitrag zum Halten von guten und erfahrenen Lehrpersonen, eine optimalere Ressourcennutzung in den Schulen, Entlastungen von Lehrpersonen und einen Qualitätsgewinn an den Schulen sowie eine Erhöhung der Berufszufriedenheit. Andererseits befürchten sie grosse und unrealistische Ressourcenforderungen und eine Deprofessionalisierung der Lehrpersonen. Aufgrund der geführten Interviews scheint die Idee von Laufbahnmodellen grundsätzlich verträglich zu sein mit anderen bildungspolitischen Entwicklungen, die Umsetzbarkeit wird aber von Ressourcenfragen abhängen.

- *Wie stehen Berufsverbände zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen?*  
Zur Haltung von Berufsverbänden und Gewerkschaften können keine quantitativen Aussagen gemacht werden. Im Rahmen der geführten Interviews gab es sowohl klar befürwortende als auch klar ablehnende Stellungnahmen. Als Chancen werden die Eröffnung von Perspektiven für die berufliche Weiterbildung, ein Imagegewinn für den Lehrberuf und eine Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf genannt. Zudem erhoffen sich einige Vertreter eine Erhöhung der Berufszufriedenheit, eine höhere Qualität von Schule und Unterricht sowie eine Unterstützung beim Übergang von segmentierten zu geleiteten und kooperativen Schulen. Als Risiken werden die Einschränkung der Autonomie, die Unverträglichkeit mit der Berufskultur, problematische Auswirkungen auf die Schul- und die Teamkultur sowie ein Verlust des Mitdenkens bei Lehrpersonen befürchtet.

#### ***Akzeptanz und Entwicklung der Akzeptanz von Laufbahnmodellen in anderen Kontexten***

- *Welche Umstände haben in anderen Kontexten zu einer Einführung von Laufbahnmodellen geführt? Aufgrund welcher Akzeptanz (von welchen Anspruchsgruppen) wurden Laufbahnmodelle eingeführt?*

In allen drei beschriebenen Fällen führte der Versuch, den Beruf zu stärken, zur Entwicklung von Laufbahnmodellen. In allen drei Kontexten existierten zwar bereits vorher Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung in Form von Karrieremöglichkeiten, all diese Entwicklungsmöglichkeiten führten jedoch aus den Kerntätigkeiten des Berufes hinaus. In den Pflegeberufen wurde die Qualifikationsdifferenzierung eingeführt, obwohl im Berufsstand der Sinn verbreitet nicht eingesehen wurde. Das Laufbahnmodell für Lehrpersonen in England wurde gegen deutlichen Widerstand der Gewerkschaften eingeführt, allerdings nur an Schulen, die sich freiwillig dafür meldeten. Das Laufbahnmodell für Lehrpersonen in Arizona wurde nur in einem Distrikt in Phoenix eingeführt, in dem bereits Vorerfahrungen mit *Teachers Leaders* bestanden. Selbst in diesem Distrikt führten nur Schulen das Programm ein, die sich freiwillig dafür entschieden.

- *Wie hat sich die Akzeptanz der betroffenen Berufsleute vor, während und nach der Einführung von Laufbahnmodellen entwickelt?*

Keines der drei Laufbahnmodelle konnte zum Zeitpunkt seiner Einführung auf Akzeptanz im jeweiligen Berufsstand zählen. Im Pflegeberuf war vor allem die Skepsis verbreitet, was im Kernbereich „Pflegen“ vertieft werden könnte und in welchen Situationen ein solches vertieftes Wissen überhaupt gefragt sein könnte. Viele Lehrpersonen in Arizona und in England befürchteten, dass Laufbahnmodelle die Kollegien spalten und die Schulkulturen negativ beeinflussen würden.

Heute wird kaum noch von Widerstand berichtet. In allen drei Fällen hat sich die Akzeptanz positiv entwickelt. Im Pflegeberuf waren die Schaffung spezifischer Aufgaben, in denen das vertiefte Know-how auch tatsächlich gewinnbringend eingesetzt werden konnte, und die damit einhergehende Erfahrung der Nützlichkeit dieser zusätzlichen Qualifikation für die positive Akzeptanzentwicklung massgeblich verantwortlich. Bei den Lehrer/innen-Laufbahnmodellen in Arizona und England spielten zwei Aspekte eine entscheidende Rolle für die positive Entwicklung der

Akzeptanz. Erstens setzten nur Schulen die Modelle um, die sich freiwillig dafür beworben hatten, und zweitens verhalf die zunehmende Erkenntnis, dass der Fokus der Modelle auf gemeinsames Lernen in den Schulen deutliche Entwicklungsschübe auslöste, zu einer positiven Entwicklung der Akzeptanz.

In allen drei Fällen wird die positive Entwicklung der Akzeptanz zu einem grossen Teil darauf zurückgeführt, dass es mit den Laufbahnmodellen gelungen ist, die Berufsleute bei der Bewältigung ihrer Kerntätigkeiten zu unterstützen und damit die Erfüllung des Berufsauftrages zu optimieren.

---

## 6.2 Prüfung der Hypothesen

---

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.4 formulierten Hypothesen geprüft. Die Querverweise beziehen sich auf die Kapitel, in denen die Informationen zur Prüfung dieser Hypothesen ausgeführt sind.

- *Hypothese 1: Laufbahnmodelle werden von denjenigen Lehrpersonen stärker akzeptiert, die ihre Berufsrolle wenig ausgeprägt an den Werten von Autonomie und Parität ausrichten, als von denjenigen, die ihre Rolle stark von Autonomie und Parität geprägt wahrnehmen.*

Die vorliegenden Daten dieser Untersuchung stützen diese Hypothese. Das Ausmass, wie stark sich Lehrpersonen an den Aspekten Autonomie und Parität orientieren, steht in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 54).

- *Hypothese 2: Qualifikationshierarchien beim Kernauftrag „Unterrichten“ werden weniger akzeptiert als bei peripheren Spezialfunktionen (wie bspw. Informatikbeauftragte, Schulleitung u.ä.).*

Die Daten der vorliegenden Untersuchung stützen diese Hypothese. Bei der Frage nach dem Unterstützungspotential von verschiedenen Spezialfunktionen werden Funktionen der Schulleitung, für organisatorische und administrative Aufgaben sowie für schulinterne Qualitätsentwicklung am meisten begrüsst. Am wenigsten begrüsst werden Funktionen zu speziellen fachdidaktischen, didaktischen oder pädagogischen Themen (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 58). Einschränkend muss aber festgehalten werden, dass die Qualifikationshierarchien sehr wohl auch im Kernbereich des Unterrichts unter gewissen Bedingungen akzeptiert werden: Die Fallberichte über Absolventinnen und Absolventen eines NDS in Unterrichtsexpertise haben gezeigt, dass eine Qualifikationshierarchie im Sinne von Expertise oder von Vertiefungen akzeptiert wird, wenn a) nach allgemein wahrgenommenen Kriterien die Kompetenz tatsächlich höher ist und wenn b) damit kein direkter Eingriff in den eigenen Unterricht befürchtet werden muss, wenn also keine Weisungsbefugnisse damit verknüpft werden (vgl. Kapitel 5.4, Seite 69).

- *Hypothese 3: Laufbahnmodelle werden von stark engagierten Lehrpersonen stärker akzeptiert als von wenig engagierten Lehrpersonen.*

Wird das Engagement der Lehrpersonen mit den allgemeinen Dimensionen „Verausgabebereitschaft“, „subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ und „innere Kündigung“ erfasst, so muss die Hypothese 3 verworfen werden: Diese Dimensionen stehen in keinem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Die Akzeptanz steht hingegen in einem positiven signifikanten Zusammenhang mit dem Ausmass an beruflichem Ehrgeiz der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 54).

Wird das Engagement der Lehrpersonen über Selbsteinschätzungen als Vergleich zu den meisten ihrer Kolleginnen und Kollegen erfasst, so stützen die vorliegenden Daten die Hypothese 3 in Bezug auf das Engagement für gesamtschulische Anliegen: Lehrpersonen, die sich überdurchschnittlich für gesamtschulische Anliegen einsetzen, akzeptieren Laufbahnmodelle signifikant stärker als die anderen Lehrpersonen. Zwischen dem Ausmass des Engagements für die Weiter-

entwicklung des eigenen Unterrichts oder für die Bearbeitung spezifischer didaktischer und pädagogischer Fragestellungen und der Akzeptanz von Laufbahnmodellen besteht hingegen kein Zusammenhang (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 54).

Die Hypothese 3 kann also mit den vorliegenden Daten nur dann gestützt werden, wenn das Ausmass des Engagements auf den Aufwand für gesamtschulische Anliegen beschränkt wird.

- *Hypothese 4: Lehrpersonen aus Schulen mit stark ausgeprägten Zusammenarbeitsformen akzeptieren Laufbahnmodelle stärker als Lehrpersonen, die in segmentierten Schulen arbeiten.*

Aufgrund der vorliegenden Daten muss diese Hypothese verworfen werden. Lehrpersonen, die in hohem Ausmass auf die kollektive Problemlösefähigkeit in ihren Schulen vertrauen, akzeptieren Laufbahnmodelle zwar etwas häufiger als diejenigen mit nur geringen kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Einschätzung der tatsächlichen Kooperationskultur an den Schulen steht allerdings in keinem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 55).

- *Hypothese 5: Lehrpersonen in Kantonen mit weit gehenden Schulentwicklungsvorhaben akzeptieren Laufbahnmodelle stärker als Lehrpersonen in Kantonen mit wenigen Schulreformen auf Ebene der Einzelschulen.*

Lehrpersonen aus dem Kanton Luzern akzeptieren Laufbahnmodelle überdurchschnittlich stark. Da der Kanton Luzern als Kanton mit sehr weit gehenden Schulentwicklungsprojekten auf Ebene der Einzelschulen ins Sample aufgenommen wurde, kann die überdurchschnittliche Akzeptanz in diesem Kanton als Bestätigung dieser Hypothese interpretiert werden. Im Gegensatz dazu muss allerdings beachtet werden, dass die theoretisch begründete Wirkrichtung – kantonale Rahmenvorgaben in Form von verbindlichen Schulentwicklungsaufträgen würden zu verstärkten Zusammenarbeitsformen in den einzelnen Schulen führen und damit bei den Lehrpersonen das Autonomie-Paritäts-Muster aufweichen, was die Akzeptanz von Laufbahnmodellen unterstützen sollte – mit den vorliegenden Daten *nicht* abgebildet werden kann: Die Auswertungen bilden zwar entsprechend der theoretisch begründeten Auswahl den Stand der Schulentwicklung in den einzelnen Kantonen ab, bei der Einschätzung der Kooperationskultur in den Schulen und bei der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung lassen sich diese kantonsspezifischen Unterschiede jedoch nicht mehr abbilden. Auch in Bezug auf die Verbreitung des Autonomie-Paritäts-Musters sind keine Kantonsunterschiede auszumachen. Insofern muss die Hypothese 5 verworfen werden (vgl. Kapitel 5.1.1, Seite 56).

- *Hypothese 6: Für die Attraktivität von Laufbahnmodellen aus der Perspektive von Lehrpersonen spielen als Kontextfaktoren die Höhe der Anfangsbesoldung und die Ansprüche an die Grundqualifikation eine zentrale Rolle.*

Diese Hypothese kann mit den vorliegenden Daten weder verworfen noch gestützt werden. Das Ausmass der Attraktivität des *Advanced-Skills-Teacher*-Modells in England und des *Teacher Advancement Program* in Arizona konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

- *Hypothese 7: Die Einführung von Laufbahnmodellen führt bei den Lehrpersonen unterer Laufbahnstufen zu einer Schwächung der Ausgangslage im Hinblick auf ihre Selbstbehauptung im Umgang mit Eltern und im Hinblick auf einen allfälligen Schutz durch Vorgesetzte.*

Diese Hypothese kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht gestützt werden. Die Fallstudien beim *Advanced-Skills-Teacher*-Modell in England und beim *Teacher Advancement Program* in Arizona geben keinerlei Hinweise auf eine Schwächung der Ausgangslage für Lehrpersonen unterer Laufbahnstufen. Hingegen wird von Professionalisierungsprozessen nicht nur der Lehrpersonen höherer Laufbahnstufen, sondern aller Professionsmitglieder innerhalb der Schulen berichtet (vgl. Kapitel 4.2.4, Seite 38 und Kapitel 4.3.4, Seite 46).

---

## 6.3 Bilanz: Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen in der Schweiz

---

Die bilanzierende Chancen- und Risikoeinschätzung stellt die in der Akzeptanzstudie erfassten Erwartungen an Laufbahnmodelle den Erfahrungen gegenüber, die mit den Fallstudien im Pflegeberuf, beim *Advanced Sills Teacher*-Modell und beim *Teacher Advancement Program* erhoben wurden.

### *Erwartungen in Bezug auf Veränderungen beim Berufsstand und bei der Berufskultur*

- *Professionalisierung*: Von verschiedenen Seiten wird die Erwartung an Laufbahnmodelle geknüpft, dass diese einen eigentlichen Professionalisierungsschub auslösen würden.

Die Konzeptionen der drei untersuchten Laufbahnmodelle fokussieren auf die Nutzbarmachung der Expertise einzelner Professionsmitglieder. In keinem Konzept ist die fachliche Vertiefung nur Selbstzweck oder soll sie nur einzelne Berufsleute zu einer höheren Problemlösefähigkeit oder zur Übernahme von individuell zu bewältigenden Aufgaben führen. Die fachliche Vertiefung einzelner Berufsleute ist bei allen hier erwähnten Modellen Ausgangslage für gemeinsames Lernen in den Arbeitsteams. Dies hat zu einer deutlichen Erhöhung der Problemlösekompetenzen bei den Berufsleuten geführt.

Erfahrungen mit der Einführung von Schulleitungen in der Schweiz zeigen, dass sich bezüglich Professionalisierung eine Schere zwischen Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen öffnet. Dies bewirkt eine schleichende Disqualifizierung der Lehrpersonen, so lange ihnen nicht auch „Möglichkeitenräume“ für professionelle Entwicklungen geboten werden (vgl. Leutwyler, 2003). Qualitativ anspruchsvolle, ernsthafte und auf berufsspezifische Erfordernisse ausgerichtete Weiterbildungen sind in Laufbahnmodellen institutionalisiert. Damit kann die Professionalität der Lehrer/innenarbeit gestärkt werden (vgl. dazu Terhart, 2000).

*Fazit*: Laufbahnmodelle beinhalten ein starkes Potential, die Professionalität des Lehrberufs zu stärken.

- *Image und Attraktivität des Lehrberufs*: Aus allen erhobenen Perspektiven wurde die Erwartung formuliert, eine Einführung von Laufbahnmodellen würde einen Image- und Attraktivitätsgewinn für den Lehrberuf mit sich bringen. Es wurde aber auch argumentiert, dass Laufbahnmodelle alleine das Image eines Berufsstandes kaum beeinflussen würden. Zudem wurden Befürchtungen geäußert, dass Laufbahnmodelle die falschen Leute in den Beruf ziehen und eine Deprofessionalisierung und Proletarisierung des Berufsstandes auslösen könnten, was dem Image abträglich wäre.

Bei der Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf hat sich gezeigt, dass der ganze Berufsstand profitiert hat und ein neues Selbstverständnis entwickeln konnte, welches auch von Kontaktpersonen ausserhalb des eigenen Berufsstandes wahrgenommen wurde. So wird von mehr Respekt des medizinischen Personals gegenüber der Tätigkeit des Pflegens berichtet. Im Pflegeberuf waren es insbesondere die durch die vertiefenden Ausbildungen gewonnenen Diskursmöglichkeiten, die den Status des Pflegepersonals in den Spitälern erhöhte.

Bei den untersuchten Lehrpersonen-Laufbahnmodellen in England und Arizona konnten keine Hinweise auf solche Imagegewinne beobachtet werden. Dies ist allerdings nicht als grundsätzliches Argument gegen die Hoffnung auf einen Imagegewinn zu verstehen, weil diese Modelle erst vor kurzem und zudem nur sehr kleinräumig eingeführt wurden. Daraus ist zu schliessen, dass Imagegewinne nicht kurzfristig erwartet werden dürfen.

Hinweise auf einen Imageverlust durch Deprofessionalisierung und Proletarisierung wurden bei keinem der untersuchten Laufbahnmodelle beobachtet. Dies kann daran liegen, dass bei allen drei

Modellen die fachliche Vertiefung und die Expertise einzelner Berufsleute als Ausgangslage für gemeinsames Lernen in den Arbeitsteams konzipiert sind. Damit konnten – insbesondere beim AST-Modell und bei TAP – eigentliche Professionalisierungsschübe bei allen Berufsleuten ausgelöst werden, nicht nur bei denjenigen höherer Laufbahnstufen.

*Fazit:* Laufbahnmodelle haben das Potential zu einem langfristigen Imagegewinn für den Lehrberuf. Allerdings müsste die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Berufsstandes bei einer allfälligen Einführung mit geeigneten Konzeptionen abgewendet werden.

- *Perspektiven für die berufliche Weiterentwicklung:* Aus allen erhobenen Perspektiven wurde die Erwartung geäußert, dass Laufbahnmodelle Perspektiven für die berufliche Weiterentwicklung bieten würden und damit auch lebenslanges Lernen institutionalisieren könnten. Insbesondere die Ermöglichung von beruflichen Karrieren ausserhalb von Leitungsfunktionen wurde als Chance bezeichnet.

Die untersuchten Laufbahnmodelle zeigen, dass sowohl im Pflege- wie auch im Lehrberuf die in Form von Laufbahnstufen angebotenen „Möglichkeitenräume“ für berufliche Entwicklungen genutzt werden: Im Pflegeberuf sind ungefähr 10% des Personals Pflegefachleute mit HöFa 1 und etwas weniger als 10% solche mit HöFa 2. In den TAP-Schulen Arizonas kommen auf 10 reguläre Lehrpersonen zwei bis drei *Mentor Teachers* und ein *Master Teacher*. Allerdings war es nicht an allen Schulen ganz einfach, den Bedarf an *Mentor Teachers* abzudecken: Angeblich sei das Verhältnis vom zusätzlichen Aufwand zum angebotenen Ertrag auf dieser Laufbahnstufe nicht optimal. In England ist die Zielvorgabe des Bildungsministeriums, 3-5% des gesamten Lehrpersonals als *Advanced Skills Teachers* zu qualifizieren, noch nicht erreicht. Dafür werden insbesondere Finanzierungsprobleme verantwortlich gemacht.

Beim AST-Modell in England wird vor allem von den Berufsverbänden angezweifelt, dass es zu innerberuflichen Entwicklungen ausserhalb des Management-Bereichs führe. Die Tätigkeiten eines *Advanced Skills Teachers* seien zu ähnlich mit Führungsaufgaben, die AST-Funktion deshalb vor allem eine Vorbereitung auf eine spätere Führungslaufbahn. Das Modell eröffne deshalb keine eigentliche Karriere-Perspektive innerhalb des Unterrichts.

*Fazit:* Laufbahnmodelle können Perspektiven für innerberufliche Weiterentwicklungen bieten. Solche Entwicklungsmöglichkeiten werden von den Berufsleuten genutzt, wenn das Verhältnis von zusätzlichem Aufwand und zu erwartendem Nutzen aus Sicht der Berufsleute stimmt.

- *Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf:* Aus verschiedenen Perspektiven wurde die Erwartung an Laufbahnmodelle formuliert, dass diese die Verweildauer im Lehrberuf erhöhen könnten. Im Gegensatz dazu wurde aber auch die Ansicht vertreten, dass aus- oder umsteigewillige Lehrpersonen nicht durch Laufbahnmodelle im Lehrberuf gehalten werden könnten.

Die Einführung der Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf hat gezeigt, dass Berufsleute tendenziell eher länger im Beruf bleiben. Die Erfahrungen mit dem AST-Modell und dem TAP zeigen, dass Lehrpersonen länger an den einzelnen Schulen bleiben und dass die Fluktuation eher abnimmt.

Wie weit Laufbahnmodelle im Lehrberuf das Potential haben, aus- oder umsteigeinteressierte Lehrpersonen im Beruf zu halten, kann auf dieser Grundlage nicht eindeutig eingeschätzt werden. Auch eine Analyse von Kündigungsgründen von Lehrpersonen im Kanton Aargau (Bieri, 2001) zeigt auf der einen Seite, dass mehr als die Hälfte der kündigenden Lehrpersonen aus privaten und nicht aus beruflichen Gründen aus dem Lehrberuf aussteigen (ebd., S. 10). Auf diese Gründe hätten wohl Laufbahnmodelle kaum einen Einfluss. Auf der anderen Seite weist die gleiche Stu-

die aber auch nach, dass mehr als drei Viertel der kündigenden Lehrpersonen im Beruf eigentlich zufrieden waren, aber „noch etwas Neues probieren [wollten]“ (ebd., S. 10). Für diese Lehrpersonen hingegen könnten Laufbahnmodelle tatsächlich eine Alternative bieten, das „Zugpotential“ (ebd., S. 14) auszuschöpfen.

*Fazit:* Laufbahnmodelle können ein gewisses Potential zur Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf beinhalten. Dieses Potential ist aber nicht besonders gross einzuschätzen.

- *Unverträglichkeit mit der Berufskultur:* Aus allen Perspektiven wurde die Ansicht vertreten, dass Laufbahnmodelle mit der Berufskultur der Lehrpersonen unverträglich seien. Insbesondere wurde eine Einschränkung der Individualität, der Eigenverantwortung und der Autonomie befürchtet, die für das Unterrichten unabdingbar seien.

Bei der Fallstudie im Pflegeberuf konnte keine Unverträglichkeit mit der Berufskultur ausgemacht werden. Allerdings kommt der horizontalen Kooperation und der geteilten Verantwortung in der Pflege seit je her eine wesentlich grössere Bedeutung zu als im Lehrberuf. Zudem ist der Pflegeberuf im Gegensatz zum Lehrberuf in einen stark hierarchisierten Kontext eingebunden.

Die Reaktionen auf die Einführung der Lehrpersonen-Laufbahnmodelle in England und Arizona weisen ebenfalls nicht auf eine grundsätzliche Unverträglichkeit hin. Allerdings muss auch hier eingeschränkt werden, dass die Bildungssysteme in England und in den USA eine Tradition mit innerschulischen Hierarchien aufweisen, die nicht mit dem schweizerischen Kontext vergleichbar ist. Die starke Tradition lokaler Laienaufsicht und nicht-geleiteter Schulen in der Schweiz könnten im Vergleich zur angelsächsischen Tradition zu einer ausgeprägteren Orientierung an den Prinzipien der Autonomie und der Parität geführt haben. Deshalb sind die Erfahrungen vom AST-Modell und vom TAP nicht direkt übertragbar.

Die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen bei der schriftlichen Befragung könnte demgegenüber als Hinweis interpretiert werden, dass die Idee von Laufbahnmodellen nicht grundsätzlich unverträglich ist mit der vorherrschenden Berufskultur. Die Auswertungen haben aber auch gezeigt, dass es vor allem *non-reform roles* sind, die sich die Lehrpersonen als Laufbahnstufen gut vorstellen können. Andererseits haben die Fallberichte über Absolventinnen und Absolventen eines NDS in Unterrichtsexpertise gezeigt, dass eine Qualifikationshierarchie im Sinne von Expertise oder von Vertiefungen akzeptiert wird, wenn a) nach allgemein wahrgenommenen Kriterien die Kompetenz tatsächlich höher ist und wenn b) damit kein direkter Eingriff in den eigenen Unterricht befürchtet werden muss.

*Fazit:* Laufbahnmodelle können das Risiko beinhalten, vom Berufsstand als unverträglich mit der Berufskultur wahrgenommen und deshalb abgelehnt zu werden. Dieses Risiko wird reduziert, wenn Hierarchien keinen direkten Eingriff in den eigenen Unterricht mit sich bringen. Laufbahnmodelle können aber auch die Chance eröffnen, in der Berufskultur die Bedeutung der horizontalen Kooperation in Form gegenseitiger Konsultation unter Professionsmitgliedern zu stärken.

### ***Erwartungen in Bezug auf Veränderungen in Schule und Unterricht***

- *Qualitätsgewinn für Schule und Unterricht:* Aus allen Perspektiven wurde die Erwartung formuliert, dass Laufbahnmodelle für die einzelnen Schulen und für den Unterricht einen Qualitätsgewinn bringen würden. So wurden vor allem die professionellere weil spezialisiertere Bewältigung vielfältiger Anforderungen, ein niederschwelliger Zugang zu spezialisiertem Wissen und eine optimalere Ressourcennutzung in den Schulen als Argumente genannt. Demgegenüber wurde jedoch vereinzelt auch ein Qualitätsverlust im Unterricht befürchtet, weil weniger Zeit für den ei-

genen Unterricht zur Verfügung stehen oder andere Aufgaben höher gewichtet würden. Vereinzelt wurde argumentiert, dass kein Qualitätsgewinn für Schule und Unterricht erwartet werden kann, weil der Wissenstransfer in den Schulen nicht funktioniert.

Die Erfahrungen mit dem Laufbahnmodell in den Pflegeberufen, mit dem *Advanced Skills Teacher*-Modell und dem *Teacher Advancement Program* geben eindeutige Hinweise, dass sich die Qualität der Berufsarbeit nach der Einführung der Modelle erhöht hat. Im Pflegeberuf wird von einer klaren Entwicklung der Problemlösefähigkeiten des gesamten Pflegepersonals berichtet. In Arizona weisen externe Evaluationen in TAP-Schulen signifikant höhere Schulleistungen der Schüler/innen nach, und die externe Evaluation in England belegt, dass an mehr als drei Viertel der Schulen mit AST-Rollen die Lehr- und Lernqualität deutlich zugenommen habe.

*Fazit:* Laufbahnmodelle beinhalten ein starkes Potential, die Qualität von Schule und Unterricht zu erhöhen.

- *Belastungen für die Teamkultur:* Von verschiedenen Seiten wurde die Befürchtung geäußert, dass Laufbahnmodelle negative Auswirkungen auf die Teamkultur hätten, weil sie Missgunst, Konkurrenzdenken und Misstrauen auslösen würden. Andere äusserten hingegen die Hoffnung, eine Einführung von Laufbahnmodellen würde die Schulen beim Übergang von segmentierten zu kooperativen Schulen unterstützen.

Die Erfahrungen mit den untersuchten Laufbahnmodellen geben keine Hinweise, dass eine Einführung von Laufbahnmodellen die Teamkultur generell negativ beeinflusst. Vereinzelt wurden zwar belastende Situationen in den Kollegien erwähnt, in England und in Arizona wurde aber mehrheitlich von positiven Auswirkungen auf die Kooperations- und Kommunikationskultur in den Schulen berichtet.

Das *Advanced Skills Teacher*-Modell und insbesondere das *Teacher Advancement Program* sind eigentliche Schulentwicklungsvorhaben, die schulinterne Möglichkeiten für die gemeinsame, im Alltag integrierte Weiterentwicklung der Lehrpersonen etablieren. Damit haben die AST- und die TAP-Schulen bedeutende Schritte in Richtung von *learning communities* gemacht.

*Fazit:* Laufbahnmodelle bergen ein gewisses Risiko, die Teamkultur negativ zu beeinflussen. Demgegenüber kann jedoch die Chance auf eine Verbesserung der Kooperations- und Kommunikationskulturen stärker gewichtet werden.

### ***Erwartungen in Bezug auf Veränderungen bei einzelnen Lehrpersonen***

- *Erhöhung der Berufszufriedenheit:* Aus allen Perspektiven gab es Stimmen, die von Laufbahnmodellen eine Erhöhung der Berufszufriedenheit und eine Verringerung des Burn-out-Risikos erwarten.

Bei der Fallstudie im Pflegeberuf wurden zwar keine direkten Aussagen zu einer Erhöhung der Arbeitszufriedenheit gemacht. Die Hinweise auf erhöhte Problemlösefähigkeiten aber deuten auf eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Anforderungen und eigenen Kompetenzen hin. Dies kann sich in einer höheren Berufszufriedenheit zeigen.

Beim AST-Modell wurde eine ganz deutliche Erhöhung der Berufszufriedenheit bei den *Advanced Skills Teacher* beobachtet. Für die regulären Lehrpersonen hingegen gibt es keine Hinweise auf eine Veränderung der Berufszufriedenheit. Beim *Teacher Advancement Program* ist die Arbeitszufriedenheit bei *Master* und *Mentor Teachers* und auch bei regulären Lehrpersonen grösser geworden. Dies wird von den Lehrpersonen damit begründet, dass sie nun ihre Ziele besser erreichen könnten, dass berufliches Lernen selbstverständlicher Bestandteil des Arbeitsalltages geworden sei und dass sie hohe Anforderungen an sie befriedigen könnten.

Es ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass es bei zunehmender Aufgabenteilung oder Hierarchisierung schwieriger wird, ein Ergebnis auf die eigene Leistung zurückzuführen. Dies könnte die intrinsische Belohnung schwächen und deshalb eher zu Unzufriedenheit beitragen (vgl. dazu Lortie, 1972, S. 60). Die Erfahrungen mit dem *Teacher Advancement Program* können diese Argumentation hingegen nicht stützen.

*Fazit:* Laufbahnmodelle beinhalten das Potential, die Arbeitszufriedenheit aller Lehrpersonen, insbesondere aber diejenige höherer Laufbahnstufen zu stärken.

- *Entlastungen und Belastungen von Lehrpersonen:* Die Auswertung der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen weist auf eine starke Hoffnung auf Entlastung im Arbeitsalltag der Lehrpersonen hin. So wünschen sich die Lehrpersonen insbesondere zusätzliche Funktionen für Aufgabengebiete, die den eigenen Unterricht nicht zentral tangieren, mit denen sie sich aber dennoch auseinandersetzen müssen. Von verschiedenen Seiten wurden hingegen auch Befürchtungen geäußert, dass Laufbahnmodelle neue Belastungen mit sich bringen würden. So könnten sich Lehrpersonen bei neuen Zusammenarbeitsformen hinterfragt oder belastet fühlen, was Ängste auslösen würde.

Die Erfahrungen mit der Qualifikationsdifferenzierung im Pflegepersonal zeigen, dass die Intensivierung der Konsultationsmöglichkeiten eine entlastende Wirkung haben kann. Die stark eigenverantwortete Tätigkeit, welche die Orientierung am Einzelfall auch im Lehrberuf voraussetzt, birgt ein hohes Belastungspotential. Die untersuchten Laufbahnmodelle in England und Arizona setzen an diesem Punkt an, indem sie die Bearbeitung professionsspezifischer Probleme unter Fachleuten, aber mit Beizug von vertieftem Know-how, institutionalisieren. Dies kann zu einer Entlastung im Hinblick auf professionsspezifische Probleme führen.

Die Fallstudie beim *Teacher Advancement Program* hat aber auch gezeigt, dass die damit einhergehenden Zusammenarbeitsformen die Belastungen für einzelne Lehrpersonen erhöhen können. So werden explizit neue und teilweise höhere Anforderungen an die Lehrpersonen gestellt. Dass dies zu Verunsicherungen und Belastungen führen kann, haben auch die Erfahrungen einiger NDS-Absolventinnen und Absolventen in der Schweiz gezeigt. Die Tatsache einer Qualifikationsdifferenz im Kollegium hat teilweise auch ohne Veränderung der Ansprüche und Anforderungen Unsicherheiten und Abwehrreaktionen ausgelöst. So kann auch vermutet werden, dass es gerade auch das Fehlen von Karrieremöglichkeiten ist, was mitunter auch als Faktor für den Berufswunsch „Lehrperson“ spricht, weil man somit vom Erwartungsdruck aufsteigen zu müssen sowie von Konkurrenzdenken verschont bleibt (vgl. dazu Terhart, 2000). Demnach würden Laufbahnmodelle einen erhöhten Konkurrenz- oder Aufstiegsdruck mit entsprechenden psychischen Belastungen mit sich bringen. Bei den vertiefenden Interviews wurde dieses Argument allerdings aus keiner Perspektive vorgebracht.

*Fazit:* Laufbahnmodelle haben das Potential zu einer Entlastung von Lehrpersonen. Sie beinhalten aber gleichzeitig das Risiko, Lehrpersonen in ihrem Alltag zu verunsichern und damit auch Belastungen auszulösen.

- *Statusverlust für einzelne Lehrpersonen:* Von verschiedenen Seiten wurden Befürchtungen geäußert, dass insbesondere die Lehrpersonen, die sich bewusst auf den eigenen Unterricht konzentrieren, implizit an Status verlieren würden.

Dieses Argument findet sich auch bei Lorties (1972) Beschreibung des Autonomie-Paritäts-Musters: „Wo der Status des ‚Lehrers‘ undifferenziert ist, bezieht der individuelle Lehrer seine Autorität primär aus dem Status der Gruppe. Wenn jedoch einigen Lehrern besondere Anerkennung zuteil wird, wird die Position derer geschwächt, denen man solche Anerkennung nicht zollt“ (S. 59).



Die Erfahrungen in den untersuchten Modellen liefern jedoch keine Hinweise auf einen Statusverlust einzelner Lehrpersonen. Im Gegenteil: Beim *Advanced Skills Teacher*-Modell und beim *Teacher Advancement Program* haben auch die regulären Lehrpersonen an Status gewonnen – mindestens in der Wahrnehmung der Behörden und der Eltern. So hätten vor allem die Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung und das Engagement beim gemeinsamen Lernen positive Reaktionen hervorgerufen.

Ob die Konzentration auf den Unterricht steigt oder sinkt und wie sich der Wert der eigentlichen Unterrichtstätigkeit allenfalls verändert, wird schlussendlich wohl abhängig sein von den belohnungsrelevanten Kriterien eines Laufbahnmodells.

*Fazit:* Laufbahnmodelle können je nach Konzeption das Risiko beinhalten, dass Lehrpersonen, die sich auf den eigenen Unterricht konzentrieren wollen, an Status verlieren. Dieses Risiko kann allerdings als relativ klein beurteilt werden.

### ***Erwartungen bezüglich Ressourcen***

- *Grosse und unrealistische Ressourcenforderungen:* Vor allem von Seiten der Bildungsbehörden werden bei einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen grosse und unrealistische Ressourcenforderungen erwartet.

Die Erfahrungen mit den untersuchten Laufbahnmodellen in England und Arizona haben gezeigt, dass die Finanzierung der Modelle die grössten Schwierigkeiten auslösten. Das *Teacher Advancement Program* in Arizona – das neben dem Laufbahnmodell weitere Reformvorhaben beinhaltet – kostet jährlich 5% des Gesamtbudgets. In England wird die weitere Verbreitung des *Advanced Skills Teacher*-Modells aufgrund von finanziellen Einschränkungen erschwert.

Kostenfolgen für Laufbahnmodelle sind zweifelsohne zu erwarten: Zu finanzieren sind nicht nur Belohnungen im engeren Sinne, sondern auch die Weiterbildungen für Lehrpersonen, die sich für bestimmte Laufbahnstufen qualifizieren, sowie Gefässe für den Wissenstransfer in den Schulen. Die in der vorliegenden Studie befragten Vertretungen von kantonalen Bildungsverwaltungen machen die Einführbarkeit jedoch teilweise von einer Kostenneutralität abhängig, die Berufsverbände hingegen erwarten eine adäquate Alimentierung möglicher Laufbahnstufen ohne Umverteilungen der bestehenden Besoldung.

*Fazit:* Die Entwicklung von Laufbahnmodellen beinhaltet ein grosses Risiko von unproduktiven Verteilungskämpfen, wenn die einseitigen Forderungen nach Besitzstandswahrung auf der einen Seite und nach Kostenneutralität auf der anderen Seite nicht durch die Bereitschaft zu einer Diskussion über allfällige Veränderungen der Prioritäten überwunden werden.

---

## **6.4 Ausblick**

---

Die Auseinandersetzung mit Qualifikationsdifferenzierungen in anderen Kontexten und die Befragung von verschiedenen Anspruchsgruppen in der Schweiz haben gezeigt, dass eine allfällige Einführung von Laufbahnmodellen auch Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen aufwerfen. Solche Grundfragen und damit die Gewichtung möglicher Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen sind normativ zu klären – möglichst unter Beizug aller Anspruchsgruppen – und können deshalb nicht Aufgabe eines Forschungsinstitutes sein.

Wenn die Abwägung von Chancen und Risiken zum Schluss führen sollte, dass Laufbahnmodelle in der schweizerischen Bildungslandschaft eine erwünschte Perspektive darstellten, dann müsste in ei-

nem nächsten Schritt wohl geklärt werden, welche Ziele mit einer Einführung von Laufbahnmodellen anvisiert werden möchten. Erst wenn klar ist, was mit Laufbahnmodellen erreicht werden soll, können Modelle ausgearbeitet werden, die solchen Zielsetzungen optimal entsprechen. So ist selbstredend auch aus der vorliegenden Studie nicht direkt ableitbar, wie ein Laufbahnmodell im schweizerischen Kontext aussehen müsste. Die Studie kann aufzeigen, was sich gewisse Personenkreise von Laufbahnmodellen erhoffen, welche Chancen Laufbahnmodelle grundsätzlich beinhalten und welche Risiken zu beachten wären. Die fallvergleichenden Analysen dieser Studie haben zudem gezeigt, dass von Modellen in anderen Kontexten sehr wohl wertvolle Erfahrungen, Anregungen und Inputs nutzbar gemacht werden könnten. Für eine konkrete Ausarbeitung eines Modells wären deshalb vertiefende Analysen hilfreich.

## Literaturverzeichnis

- 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.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Der Aufbau von Qualitätsentwicklung im Schulwesen. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen* (S. 15-21). Wien: Studienverlag.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumgartner, V. & Kassis, W. (2001). *Erhebung zum Bedarf an Zusatzausbildungen für Funktionen in Bildungssystemen im Auftrag der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK*, Unterlagen zur Tagung vom 7. Juni 2001 in Basel. Version vom 6. Juni 2001.
- Bessoth, R. & Landolt, H. (1997). *Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen (OKI-CH, Version 8.5): Ein Leitfaden zur Schulentwicklung mit Fragebogen und WINDOWS-Diskette*. Aarau: Sauerländer.
- Bieri, T. (2001). *Projekt Berufszufriedenheit von Lehrpersonen im Kanton Aargau. Berufszufriedenheit, Berufsbelastungen, Kündigungsgründe*. Bern: Universität Bern.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Leitbild Lehrberuf. Studien und Berichte 18a*. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Bundesamt für Statistik. (2000). *Lehrkräfte 1998/99*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- 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).
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht "Lehrerbildung von morgen"*. EDK Informationsbulletin 12a. Genf: EDK.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78, 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C. (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern: Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Marzili.
- Fornek, H. J. & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. verlag ag.

- Fürstenau, P. (1967). Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. *Neue Sammlung*, 6, 511-525.
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern. (2002). *Die Arbeitssituation im Pflegebereich im Kanton Bern. Untersuchung im Rahmen des Projekts "Verbesserung der Arbeitssituation im Pflegebereich (VAP)"*. Bern: Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern.
- Gesundheitsdepartement des Kantons Tessin & Schweizerischer Berufsverband der Krankenschwestern und Krankenpfleger (SBK) Sektion Tessin. (2001). *Bericht über die Pflegeberufe. Arbeitsbedingungen, berufliche Anerkennung, Entlohnung, Stress und Burnout, Berufsimago, Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung, Wiedereinstieg, Pflegeforschung*. Bellinzona: Gesundheitsdepartement des Kantons Tessin.
- H+ Die Spitäler der Schweiz. (2004). *Lohndatenerhebung 2004. Salärvergleiche für Spitalpersonal*. Bern: H+.
- Hearvey-Beavis, O. (2003). *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Huberman, M. A. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, W. (2004). *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes*. Zürich: GfS.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 83-106.
- LCH. (1999). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*: Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 19. Juni 1999.
- Leutwyler, B. (2003). *Wissenschaftliche Evaluation des Projektes "Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz". Schlussbericht*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung - Universität Zürich.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). München: Piper.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd Edition ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- 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.
- National Council on Teacher Quality. (2004). *Searching the attic: How states are responding to the nation's goal of placing a highly qualified teacher in every classroom*. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality.
- 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.
- Peske, H. G., Liu, E., Johnson, S. M., Kauffmann, D. & Kardos, S. M. (2001). *The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

- Rhyn, H. (2003). *Evaluation des Nachdiplomstudiums "Lernen"*. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich (KBL).
- Rolff, H.-G. (1996). *IFS-Schulbarometer. Lehrerinnen- und Lehrerteil*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- 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.
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. Paris: OECD.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger.
- Schacter, J., Schiff, T., Thum, Y. M., Fagnano, C., Bendotti, M., Solmon, L., Firetag, K. & Milken, L. (2003). *The impact of the teacher advancement program on student achievement, teacher attitudes and job satisfaction*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.
- Schacter, J., Thum, Y. M., Reifsneider, D. & Schiff, T. (2004). *The teacher advancement program report two: Year three results from Arizona and year one results from South Carolina TAP Schools*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen"*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seifert, K. H. (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey, C. G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187-204). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sieber, P. (2005). *Das Bildungswesen zwischen Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Dissertation an der Universität Zürich*. Zürich: Studentendruckerei.
- Stemmer Obrist, G. (1999). *"Und dann sag ich ihnen, wie ichs gerne hätte...!" Eine qualitative Befragung zu den aktuellen Tendenzen an der Volksschule der Deutschschweiz in den Bereichen der Schulaufsicht, der Qualitätsentwicklung und der Leistungsbeurteilung bei Lehrpersonen unter dem theoretischen Einbezug der schulischen Systemebenen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Stoel, C. F. & Thant, T.-S. (2002). *Teachers's 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.
- Tenorth, H.-E. (2004). Lehrerarbeit - Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 14 - 25). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 205-223.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, E., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- U. S. Department of Education. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for the United States*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Webb, R., Vuillamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 82-107.
- Weber, M. (1921/1947). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wirth, H. (2005). *Berufsbiographisch orientierte Aus- und Weiterbildung. Referat am 10. Forum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 10. Mai 2005 im Stapferhaus Lenzburg*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

# Anhang

zum Bericht des IZB zur

„Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf  
– Chancen- und Risikoeinschätzung“

---

- Anhang I: Fallstudie zur Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf – Leitfaden für die Expertenbefragung
- Anhang II: Fallstudie zum *Advanced Skills Teacher*-Modell in England – Leitfäden für die Befragungen von Experten, Lehrpersonen, Schulleitungen und Vertretungen von Bildungsministerium und Berufsverbänden
- Anhang III: Fallmatrix – Laufbahnmodelle in anderen Kontexten
- Anhang IV: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Fragebogen
- Anhang V: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Rücklauf des Fragebogens
- Anhang VI: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Zusammensetzung der Stichprobe
- Anhang VII: Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Unterschiede nach Geschlecht, Alter, Dienstalter, Unterrichtsstufe, Anstellungsverhältnis und Kantonszugehörigkeit
- Anhang VIII: Varianzaufklärungen für die Erklärung der Akzeptanz von Laufbahnmodellen
- Anhang IX: Akzeptanzstudie in der Schweiz: Interviewleitfäden für vertiefende Interviews
- Anhang X: Akzeptanzstudie in der Schweiz: Synopse der Auswertungen der mündlichen Befragungen

## Anhang I: Fallstudie zur Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf – Leitfaden für die Expertenbefragung

---

### Fragen zum Kontext

- a) Wie lassen sich Status und Image des Pflegeberufs in der Schweiz beschreiben? Was macht den Beruf für Bewerberinnen und Bewerber attraktiv? Was hält davon ab, diesen Beruf zu ergreifen?
- b) Wie lässt sich das Professionsverständnis beschreiben?
- c) Wie sieht die demographische Verteilung (Alter, Geschlecht, Ausländer/innenanteil) in den unterschiedlichen Pflegeberufen aus?
- d) Wie gross ist die durchschnittliche Verweildauer im Beruf?
- e) Wie lässt sich die Besoldungslage im Pflegeberuf charakterisieren (Anfangsbesoldung, Besoldungsentwicklung)?

---

### Fragen zur Qualifikationsdifferenzierung (Unterscheidung in HöFa 1 und HöFa 2)

- a) Welche verschiedenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten haben Berufsleute im Pflegebereich in der Schweiz? Wie unterscheiden sich ihre beruflichen Rollen und Aufgaben mit den verschiedenen Aus- und Weiterbildungen? Was hat die Einführung der Qualifikationsdifferenzierung daran geändert?
- b) Welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten haben Pflegefachpersonen? Welche hatten sie vor der Einführung der Qualifikationsdifferenzierung?
- c) Welche konkreten Qualifikationsdifferenzierungen gibt es? Wie ändern sich dabei Rolle, Aufgaben und/oder Verantwortlichkeiten der Berufsleute?
- d) Welche Voraussetzungen/Kriterien müssen die Berufsleute erfüllen, um berufliche Rolle und Verantwortlichkeiten wechseln zu können?
- e) Wer beurteilt auf welche Art die Erfüllung dieser Kriterien?
- f) Gibt es Erfahrungswerte, wie viele Berufsleute nach wie langer Zeit welche neuen Rollen übernehmen?

---

### Umstände der Einführung

- a) Wann wurde die oben beschriebene Qualifikationsdifferenzierung eingeführt?
- b) Aus welchen Gründen wurde diese Differenzierung eingeführt? Wer hat die Einführung angeregt und vorangetrieben?
- c) Wie wurde der Berufsstand in die Ausarbeitung und in die Einführung einbezogen?
- d) Welche Rolle spielten dabei die verschiedenen Akteure (Gesundheitsdirektorenkonferenz, Berufsverband, ev. weitere Akteure)?
- e) Wie haben sich die Akzeptanz und Einstellungen bei den Berufsleuten entwickelt? Welche Einstellungen gegenüber der Qualifikationsdifferenzierung herrschten im Berufsstand vor der Einführung vor? Gab es Ablehnung, Widerstand? Aus welchen Gründen? Wie sehen Einstellungen und Akzeptanz heute aus? Gibt es Studien zur Entwicklung der Akzeptanz und der Einstellungen? Wenn ja: Welches sind die wichtigsten Befunde?
- f) Wenn Sie eine Empfehlung abgeben müssten: Worauf ist bei der Ausarbeitung eines Modells für die Qualifikationsdifferenzierung unbedingt zu achten?



---

### Auswirkungen der Qualifikationsdifferenzierung

- a) Was sind die wichtigsten Erfolge, die erfreulichsten Auswirkungen? Was hat sich bewährt?
- b) Gibt es Schwierigkeiten, Probleme, problematische Auswirkungen? Wo nehmen Sie Handlungsbedarf wahr? Warum lassen sich solche Veränderungen nicht/noch nicht realisieren?
- c) Wie hat sich die Einführung der Qualifikationsdifferenzierung auf den Status und das Image der Pflegeberufe ausgewirkt? Hat sich die Rekrutierungsbasis verändert? Hat sich etwas in Bezug auf die Feminisierung des Pflegeberufs verändert?
- d) Inwiefern hat die Qualifikationsdifferenzierung eine Auswirkung auf die Verweildauer im Beruf gehabt?
- e) Inwiefern hat die Qualifikationsdifferenzierung das Entlohnungssystem verändert? Was hat sich konkret bei den Berufsleuten in Bezug auf den Lohn verändert?
- f) Hat die Qualifikationsdifferenzierung eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit und auf die Belastungserfahrungen der Berufsleute gehabt? Gibt es Studien dazu?
- g) Hat die Qualifikationsdifferenzierung eine Auswirkung auf die berufliche Entwicklung der Berufsleute gehabt? Gibt es Studien dazu?
- h) Wie haben sich die Berufskultur und Berufsverständnis verändert? Gibt es Studien dazu?
- i) Was hat sich für die Berufsleute verändert, die mit einer alten Ausbildung den Beruf ausüben? Hat sich ihr Status verändert? Wenn ja, inwiefern?
- j) Gibt es Formen von berufsinterner Statusdifferenzierung? Gibt es „Verlierer“ der Qualifikationsdifferenzierung? Wer sind sie? Wie gehen sie damit um? Wer sind allfällige Gewinner? Gibt es impliziten Statusverlust bei einigen Berufsleuten?
- k) Hat sich der Umgang von Vorgesetzten, von Ärzten oder von anderen relevanten Bezugsgruppen mit den Pflegepersonen verändert? Gibt es Unterschiede im Umgang mit unterschiedlich ausgebildeten Pflegepersonen? Gibt es unterschiedliche Ausgangslagen der Berufsleute in Bezug auf die Selbstbehauptung und in Bezug auf allfälligen Schutz durch Vorgesetzte (im Sinne von: „Tut mir leid, das ist halt nur eine ...“)?
- l) Wie sieht eine zusammenfassende Bilanz aus: Was hat die Qualifikationsdifferenzierung dem Berufsstand gebracht? Was den einzelnen Berufsleuten?

## **Anhang II: Fallstudie zum *Advanced Skills Teacher*-Modell in England – Leitfäden für die Befragungen von Experten, Lehrpersonen, Schulleitungen und Vertretungen von Bildungsministerium und Berufsverbänden**

Die gleichen Leitfäden wurden in analoger Form auf für die Fallstudie beim *Teacher Advancement Program* in Arizona (USA) eingesetzt.

### **Leitfaden für die Expertenbefragung**

---

#### Questions about the context

- a) How good are teachers prepared after their initial vocational training for the teaching profession? How long does the initial vocational training last for teachers in classes 1 to 9?
  - b) Are there other adults than the teachers involved in the classes, in teaching? (Do paraprofessionals or parents or any other adults carry out activities in the schools?)
  - c) How can the status of the teaching profession be described, e.g. in comparison with other professions with more or less similar vocational trainings?
  - d) How is the salary situation for teachers in comparison with other professions? (What is the salary at the beginning of the teaching career? How fast and how strong do the salaries increase during the teaching career?)
  - e) How are teachers employed? Are the employments permanent or limited? Are there public employments? How safe is an employment as teacher?
- 

#### Questions on career models

- a) What professional development opportunities are there for teachers teaching school years 1 to 9?
  - b) What career stages are there? How do the role, duties and/or responsibilities of the teacher change?
  - c) What prerequisites/criteria must a teacher fulfil in order to move forward in his/her career?
  - d) Who judges whether these criteria have been fulfilled?
  - e) Are there empirical values governing how many teachers move on in their careers and after how much time?
- 

#### Details regarding introduction

- a) When was the career model described above introduced?
- b) What were the reasons for the introduction of a career model? Who initiated and promoted the introduction?
- c) How much was the teaching profession involved in its design and introduction?
- d) How did acceptance develop within the teaching profession? What attitudes towards the career model existed among the teaching profession before it was introduced? Was it rejected? Was there resistance? What were the reasons for this? What level of acceptance is there today? Are there any studies looking at how acceptance is developing? If there are, what are their most important findings? (give sources)
- e) If you were to give a recommendation, what do you think should definitely be taken into consideration when designing a model?

---

### The effects of a career model

- a) What has been the most significant success, the best effect of the career model? What has stood the test of time?
- b) Have there been difficulties, problems, problematic effects? Where do you observe a need for action? Why have such changes not/not yet been realised?
- c) What effect has the career model had on the status and image of the teaching profession? Has the recruitment base altered? Has anything changed regarding the number of women in the teaching profession? Are there any studies relating to this? If there are, what are their most significant findings (give sources)
- d) Has the introduction of career models had an effect on teachers' professional satisfaction and experience of their workload? Are there any studies relating to this? If there are, what are their most significant findings (give sources)
- e) Has the introduction of career models had an effect on the professional development of teachers? Are there any studies relating to this? If there are, what are their most significant findings (give sources)
- f) In what way has the professional culture of the teaching profession been changed by the introduction of a career model? Are there any studies relating to this? If there are, what are their most significant findings (give sources)
- g) Are there losers and winners in this career system? Who are the winners, who the losers? What effect has the career system for those who did not or not yet advance in the career system?
- h) How do parents react to the career system? What does it mean for parents, if their children are taught by a teacher of the lowest career step? Do they accept that or do they ask for teachers of higher career steps?
- i) What is the overall outcome? Would you recommend a similar model to other countries? Why?

### **Leitfaden für die Lehrpersonenbefragung**

- a) What is your opinion of the AST-system? How do you assess the AST-model? What advantages do you perceive? What disadvantages?
- b) If you were able to change the AST-model, what would you change?
- c) Did you experience the introduction of the AST-model? What changes happened? Have you noticed any changes since a AST-model was introduced? Has your normal working day been affected by the introduction of a AST-model? Has your collaboration with your colleagues altered in any way?
- d) Are there losers and winners in this AST-model? Who are the winners, who the losers? What effect has the AST-model for those who did not or not yet advance in the AST-model?
- e) Looking at the parents, do you notice any differences in their behavior, if they discuss or talk with teachers of different career levels?
- f) How do parents react to the AST-model? What does it mean for parents, if their children are taught by a teacher of the lowest career step? Do they accept that or do they ask for teachers of higher career steps?
- g) What are your personal goals for your professional development?
- h) Do you like teaching? If you could choose your career again, would you still choose to be a teacher? Why?

## **Leitfaden für die Befragung von Schulleitungen**

- a) What is your opinion of the AST-model? How do you rate the AST-model? What advantages do you perceive? What disadvantages?
- b) If you were able to change the career model, what would you do differently?
- c) Did you experience the introduction of the AST-model? What changes were there? Have you noticed any changes since a AST-model was introduced? What changes have there been in your school since a AST-model was introduced? Have there been any changes to collaboration among colleagues? Have there been any changes to teachers' working behaviour or their attitude to further development?
- d) Are there losers and winners in this AST-model? Who are the winners, who the losers? What effect has the AST-model for those who did not or not yet advance in the AST-model?
- e) How do parents react to the AST-model? What does it mean for parents, if their children are taught by a teacher of the lowest career step? Do they accept that or do they ask for teachers of higher career steps?

## **Leitfaden für die Befragung einer Vertretung des Bildungsministeriums**

---

### Questions about the context

- a) How good are teachers prepared after their initial vocational training for the teaching profession? How long does the initial vocational training last for teachers in classes 1 to 9?
- b) Are there other adults than the teachers involved in the classes, in teaching? (Do paraprofessionals or parents or any other adults carry out activities in the schools?)
- c) How can the status of the teaching profession be described, e.g. in comparison with other professions with more or less similar vocational trainings?
- d) How is the salary situation for teachers in comparison with other professions? (What is the salary at the beginning of the teaching career? How fast and how strong do the salaries increase during the teaching career?)
- e) How are teachers employed? Are the employments permanent or limited? Are there public employments? How safe is a employment as teacher?

---

### Questions on career models

- a) What professional development opportunities are there for teachers teaching school years 1 to 9?
- b) What career stages are there? How do the role, duties and/or responsibilities of the teacher change?
- c) What prerequisites/criteria must a teacher fulfil in order to move forward in his/her career?
- d) Who judges whether these criteria have been fulfilled?
- e) Are there empirical values governing how many teachers move on in their careers and after how much time?
- f) Why was a career system introduced? What were the most significant reasons for this?
- g) How did the introduction work? What problems appeared?
- h) What has proved to be valuable? What advantages do you see?
- i) Were there any stumbling blocks or problems? Did you observe any disadvantages or difficulties?
- j) Do you see any need to take action regarding further development of the career system?
- k) How far was the teaching profession involved? What role did teachers play during the introduction? Has the way of teacher collaboration changed over time?

- l) What do you judge to be the level of acceptance of the career system among the teaching profession?
- m) Are there losers and winners in this career system? Who are the winners, who the losers? What effect has the career system for those who did not or not yet advance in the career system?
- n) What effects have you noticed? With regard to school culture and professional culture? Financial? For individual teachers? For the status of the profession? Has the recruitment base altered?

---

### **Leitfaden für die Befragung von Vertretungen von Berufsverbänden**

---

#### Questions about the context

- a) How good are teachers prepared after their initial vocational training for the teaching profession? How long does the initial vocational training last for teachers in classes 1 to 9?
- b) Are there other adults than the teachers involved in the classes, in teaching? (Do paraprofessionals or parents or any other adults carry out activities in the schools?)
- c) How can the status of the teaching profession be described, e.g. in comparison with other professions with more or less similar vocational trainings?
- d) How is the salary situation for teachers in comparison with other professions? (What is the salary at the beginning of the teaching career? How fast and how strong do the salaries increase during the teaching career?)
- e) How are teachers employed? Are the employments permanent or limited? Are there public employments? How safe is a employment as teacher?

---

#### Questions on career models

- a) What is your opinion of the career system? What advantages have you noticed, what disadvantages?
- b) From your perspective what must or could be changed or improved in the career model?
- c) What were the reasons for the introduction of the career system? To what extent was your point of view requested or taken into consideration?
- d) What hopes and fears were linked with the introduction of a career system? Which of those have proved to be true?
- e) How has acceptance developed within the teaching profession? What was the profession's position before the career model was introduced? What is it now? What do you relate these changes to?
- f) What changes resulted from the introduction of a career system? Have you observed any changes since the introduction of the career system? Has the professional culture changed? Have you observed any changes to the status or the image of the profession? Has the recruitment base changed? Are as many teachers remaining in the profession? Has the result been an implicit or explicit hierarchy within the teaching profession? How do teachers not involved in further development deal with this? What have been the consequences for their salaries?
- g) Are there losers and winners in this career system? Who are the winners, who the losers? What effect has the career system for those who did not or not yet advance in the career system?
- h) How do parents react to the career system? What does it mean for parents, if their children are taught by a teacher of the lowest career step? Do they accept that or do they ask for teachers of higher career steps?

### Anhang III: Fallmatrix – Laufbahnmodelle in anderen Kontexten

	<b>Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“</b>
<b>Kontext: Status und Image des Berufs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflegeberuf weist in der Schweiz tieferen Status auf als der Lehrberuf</li> <li>• beträchtliche Rekrutierungsprobleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grundsätzlich eher tiefer Status des Lehrberufs in den USA</li> <li>• grosse Rekrutierungsprobleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Status wird ambivalent eingeschätzt: einige Hinweise sprechen für einen Anstieg des Status in den letzten Jahren, andere hingegen gerade für eine Verschlechterung</li> </ul>
<b>Kontext: Grund- qualifikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrere starke Veränderungen in den letzten 15 Jahren mit Übergang zu Generalisten-Ausbildung</li> <li>• seit 2001 Ansiedlung der Ausbildung für „diplomierte Pflegefachpersonen“ auf Tertiärstufe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Qualität der Lehrer/innen-Bildung wird verbreitet beklagt: zu wenig Vorbereitung auf die Praxis, zu wenig an den Anforderungen des Unterrichtens ausgerichtet</li> <li>• allgemein sehr stark auf reproduzierendes und wenig auf verstehensorientiertes Lernen ausgerichtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wird als genügend gut eingeschätzt</li> <li>• vor 10 Jahren Einführung eines nationalen standardisierten Curriculums für die Grundausbildung: hat zu einer Minimierung der „Ausreisser nach unten“, zu einer Anhebung der Minimalqualität geführt, zum Preis einer Einschränkung der pädagogischen Urteilskraft</li> </ul>
<b>Kontext: Anstellungs- bedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meist unbefristete Arbeitsverträge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die ersten drei Jahre je nur einen einjährigen Anstellungsvertrag, nachher unbefristet, der nur sehr selten von Seiten des Arbeitgebers gekündigt wird.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unbefristete Anstellungen</li> <li>• relativ hohe Fluktuationsraten aufgrund geographischer Mobilität der Lehrpersonen</li> </ul>
<b>Kontext: Lohnniveau und Lohn- entwicklung:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiefes Lohnniveau</li> <li>• Lohnanstieg innerhalb der ersten 5 Berufsjahre: + 15%</li> <li>• Lohnanstieg innerhalb der ersten 10 Berufsjahre: + 20%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• im Vergleich zu Berufen mit vergleichbaren Ausbildungen deutlich tiefer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beim Berufseintritt vergleichbar mit Berufen mit ähnlichen Ausbildungen</li> <li>• vor allem in den ersten 10-15 Jahren deutliche Lohnanstiege, nachher sind zusätzliche Erhöhungen nur noch bei Übernahme von Spezialfunktionen möglich</li> </ul>

	<b>Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“</b>
<b>Jahr der Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HöFa 1: 1980</li> <li>• HöFa 2: 1985</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2001</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1998</li> </ul>
<b>Gründe für die Einführung des Modells</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vor der Einführung waren berufliche Entwicklungen mit veränderten Funktionen nur ausserhalb des Kernbereichs „Pflegen“ möglich. Ziel war, Möglichkeiten zur Vertiefung und zur formalisierten Weiterbildung auch im Kernbereich selbst zu schaffen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel des Programms ist, den Lehrberuf zu stärken, indem gute Lehrpersonen besser bezahlt und damit im Beruf gehalten werden sollen.</li> <li>• Unterschiede in der Entlohnung waren vor der Einführung nicht an Unterschiede in der Kompetenzentwicklung gebunden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel des Modells ist Stärkung des Lehrberufs insgesamt, indem mehr Anerkennung für hervorragendes Unterrichten und den Schulen mehr Unterstützung geboten werden soll.</li> <li>• Laufbahnentwicklungen waren vor der Einführung an die Übernahme von Management-Funktionen beschränkt: Wert des Unterrichts sollte erhöht werden, indem es auch Aufstiegsmöglichkeiten aufgrund überdurchschnittlicher Unterrichtsqualität geben sollte.</li> </ul>
<b>Laufbahnstufen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HöFa 1: 18- bis 24-monatige Weiterbildung mit Vertiefung im Kernbereich „Pflegen“ führt zu neuen Funktionen in den Pflegeteams: HöFa-1-Absolventinnen unterstützen und beraten Kolleginnen bei der Beabreitung von speziell komplexen Situationen, betreuen Auszubildende und dienen allgemein als fachliche Ressourcen in den Teams.</li> <li>• HöFa-2-Absolventinnen sind Pflegeexpertinnen. Sie arbeiten auf wissenschaftlicher Grundlage in Stabsstellen neben den Pflegeleitungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Career Teachers</i>: reguläre Lehrpersonen</li> <li>• <i>Mentor Teachers</i>: halten Demonstrationen, coachen Lehrpersonen, leiten regelmässig fach- und/oder stufenspezifische schulinterne Weiterbildungen und führen Evaluationen von Lehrpersonen durch.</li> <li>• <i>Master Teachers</i>: übernehmen die gleichen Funktionen wie die <i>Mentor Teachers</i>, übernehmen aber in der Planung und Durchführung der Weiterbildungen wesentlich mehr Verantwortung und evaluieren deutlich mehr Lehrpersonen als die <i>Mentor Teachers</i>. Sie sind stärker in Schulentwicklungs- und Planungsaktivitäten eingebunden und arbeiten so enger mit der Schulleitung zusammen. <i>Master- und Mentorteacher</i> gehören in ihren Schulen zu den erweiterten Schulleitungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nur eine zusätzliche Stufe: <i>Advanced Skills Teachers</i> geben ihre Erfahrung und ihre Expertise innerhalb und ausserhalb der eigenen Schule weiter, indem sie <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kolleginnen und Kollegen beraten in Bezug auf Klassenführung und Unterrichtsmethoden</li> <li>- exemplarische Unterrichtsmaterialien erarbeiten und im Team zur Verfügung stellen</li> <li>- sich für die Dissemination von für den Unterricht relevanten Forschungsergebnissen einsetzen</li> <li>- Junglehrpersonen betreuen und begleiten</li> <li>- Anschauungsmaterial für innovativen Unterricht erarbeiten</li> </ul> </li> </ul>

	<b>Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“</b>
<b>Entlöhnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zusätzliche Entlöhnung durch Überspringen eines Erfahrungsjahres bei der Einstufung</li> <li>• Lohndatenerhebung zeigt, dass HöFa-1-Absolventinnen im Gesamtdurchschnitt etwa 10% mehr verdienen als diplomierte Pflegefachpersonen (keine Berücksichtigung der Altersunterschiede beim Gesamtdurchschnitt); Absolventinnen der HöFa 2 verdienen etwa 20% mehr als diejenigen der HöFa 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• für <i>Mentor Teacher</i>: 1 Stunde pro Woche bis 1 Stunde pro Tag Arbeitszeit sowie einen Lohnzusatz von 3'200 – 5'000 US\$ pro Jahr</li> <li>• für <i>Master Teacher</i>: 50% Arbeitszeit sowie einen Lohnzusatz von 6'500 – 10'000 US\$ pro Jahr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spezielle, höhere Lohnskala für <i>Advanced Skills Teachers</i>, die beträchtliche Unterschiede zur regulären Skala annehmen kann (je nach früheren Einstufungen der Lehrpersonen)</li> <li>• 20% der Arbeitszeit für die spezifischen AST-Funktionen</li> </ul>
<b>Entwicklungsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etwa 10% des Pflegepersonals sind Pflegefachleute mit HöFa 1, etwas weniger als 10% solche mit HöFa 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungefähr pro 10 Lehrpersonen zwei bis drei <i>Mentor Teachers</i> und ein <i>Master Teacher</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bis zum Schuljahr 2004/05 ist 1% aller Lehrpersonen ASTs geworden</li> <li>• Zielvorstellung des Bildungsministeriums ist ein AST-Anteil von 3-5% in der gesamten Lehrer/innenschaft</li> </ul>
<b>Beförderungskriterien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufserfahrung</li> <li>• erfolgreicher Abschluss des Ausbildungsganges HöFa 1 (resp. HöFa 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master-Abschluss (resp. Bachelor-Abschluss für <i>Mentor Teachers</i>)</li> <li>• mindestens sieben Jahre erfolgreiche Unterrichtserfahrung, wobei der Erfolg in einem Portfolio zu dokumentieren ist, das mindestens Übersichten über die Fortschritte der Schüler/innen und über Weiterbildungsaktivitäten sowie Evaluationsberichte beinhalten soll (für <i>Mentor Teachers</i> zwei Jahre erfolgreiche Unterrichtserfahrung mit entsprechender Dokumentation)</li> <li>• Empfehlung der Schulleitung und anderer <i>Master Teachers</i></li> <li>• Erfahrung in Erwachsenenbildung</li> <li>• substantielle Beiträge zu Schul- oder Curriculumentwicklung (nur für <i>Master Teachers</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• überdurchschnittliche Schüler/innenleistungen (gemessen an <i>added-values</i> bei den landesweiten standardisierten Tests)</li> <li>• hervorragendes Fachwissen</li> <li>• überdurchschnittliche Planungsfähigkeiten und vertieftes Lehrplanwissen</li> <li>• hervorragende Unterrichts- und Klassenführungsfähigkeiten</li> <li>• überdurchschnittliche diagnostische Fähigkeiten</li> <li>• erwachsenenbildnerische Kompetenzen und Beratungs- und Unterstützungsfähigkeiten</li> </ul>



	<b>Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“</b>
<b>Beförderungs- instanzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstellungen in den neuen Rollen durch die Arbeitgeber (in der Regel durch die Spitäler)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulleitungen und Ausschuss der Schulbehörde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstellung durch lokale Schulbehörde</li> <li>• Einschätzung der Kriterien durch unabhängige private Firma (im Auftrag des Bildungsministeriums)</li> </ul>
<b>Akzeptanz im Berufsstand und Entwicklung der Akzeptanz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• am Anfang vorherrschende Skepsis: Sinn der Vertiefung im Kernbereich wurde verbreitet nicht eingesehen</li> <li>• Heute werden die neuen Qualifikationen nicht mehr in Frage gestellt. Hauptgründe für die positive Akzeptanzentwicklung waren: <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Schaffung zusätzlicher Rollen mit spezifischen neuen Aufgaben</li> <li>- die zunehmende Erfahrung der Nützlichkeit</li> <li>- die zunehmende Selbstverständlichkeit der Qualifikationen</li> <li>- die Möglichkeiten zu auf diesen Qualifikationen aufbauenden weitergehenden Qualifizierungen</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wichtige günstige Vorerfahrungen der teilnehmenden Schulen mit dem <i>Teacher Leader-Konzept</i></li> <li>• Die Kollegien mussten sich für eine Teilnahme am TAP aussprechen: Im Distrikt <i>Madison</i> entschieden sich fünf von sieben Schulen für eine Teilnahme.</li> <li>• Dennoch anfänglich ambivalente Einstellungen, insbesondere Befürchtungen in Bezug auf eine Verschlechterung der Zusammenarbeit in den Kollegien und des Schulklimas insgesamt</li> <li>• Inzwischen aber breite Akzeptanz von allen Seiten, insbesondere wird anerkannt, dass die Evaluationen zusammen mit den schulinternen Weiterbildungen eine stark formative Wirkung haben und die Schulleistungen der Schüler/innen angestiegen sind.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• am Anfang weit verbreitete Ablehnung: Befürchtet wurde, dass die Kollegien gespalten würden, dass die „Besten“ nicht identifiziert werden könnten und dass die Einzelanstrengung statt die gemeinsamen Leistungen einer Schule belohnt würden</li> <li>• Schulen, die AST-Rollen eingeführt haben, machen weitgehend gute Erfahrungen und die ASTs werden breit akzeptiert</li> <li>• Widerstände der Berufsverbände sind inzwischen verschwunden: Zwar werden gewisse Aspekte des Modells nach wie vor kritisiert oder es wird argumentiert, dass es nichts bringe, den Grundideen wird aber von allen Seiten viel Positives attestiert.</li> <li>• Es wird heute allgemein anerkannt, dass der Fokus des AST-Modells auf die professionelle Entwicklung der Berufs- und Schulkultur wichtige Inputs gegeben hat.</li> </ul>
<b>Veränderungen im Bereich Status und Image des Berufs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der ganze Berufsstand hat profitiert, ein neues Selbstverständnis der Kerntätigkeit „Pflegen“ (als eigenständiger Bereich, nicht als der medizinischen Perspektive untergeordneter Bereich) hat sich etabliert</li> <li>• Univox-Studie weist Imagezuwachs zwischen 1994 und 2003 nach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein Einfluss auf Image und Status des Lehrberufs – allerdings auch zu kurze und zu kleinräumige Umsetzung, um die Wahrnehmung eines ganzen Berufsstandes in der Öffentlichkeit beeinflussen zu können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zu viele gleichzeitig eingeführte Veränderungen innerhalb des Berufsstandes, um den Einfluss des AST-Modells herauskristallisieren zu können</li> <li>• insgesamt hat sich das Image in den letzten Jahren tendenziell verbessert</li> <li>• entgegen der Prognosen wieder zunehmendes Interesse am Lehrberuf</li> </ul>

	<b>Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“</b>	<b>Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“</b>
<b>Veränderungen bei der demographische Struktur des Berufsstandes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsleute bleiben tendenziell länger im Beruf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Auswirkungen – allerdings auch zu kurze und zu kleinräumige Umsetzung, um die Wahrnehmung eines ganzen Berufsstandes beeinflussen zu können.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zu viele gleichzeitig eingeführte Veränderungen innerhalb des Berufsstandes, um den Einfluss des AST-Modells herauskristallisieren zu können</li> <li>• Rückgang des Männeranteils an Primarschulen wurde gestoppt</li> </ul>
<b>Veränderungen im Bereich der Arbeitsbedingungen und der Berufskultur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemlösefähigkeiten des Pflegepersonals haben zugenommen, die Qualität der Pflege ist besser geworden</li> <li>• Keine Erwähnung von Veränderungen im Bereich der Teamkulturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehrheitlich werden positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und auf die Schulkultur berichtet. Lehrpersonen sind seit der Einführung von TAP kollaborativer geworden und sie haben ihre Instruktionspraktiken verbessert.</li> <li>• Gemeinsames Lernen wurde in den Schulalltag integriert.</li> <li>• In einigen Fällen ist es bei den Peer-Evaluationen zu belastenden Situationen zwischen Lehrpersonen gekommen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Austausch zwischen den Schulen ist für alle Beteiligten gewinnbringend</li> <li>• Lehr- und Lernqualität an den AST-Schulen hat zugenommen</li> <li>• keine Hinweise auf problematische Auswirkungen auf die Schulkultur</li> </ul>
<b>Reaktionen aus dem Umfeld</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neue Form von „Partnerschaft“ zwischen Pflegenden und Ärztinnen und Ärzten</li> <li>• Pflegende erleben mehr Respekt ihrer Tätigkeit gegenüber</li> <li>• Patientinnen und Patienten schätzen systematische Unterstützung innerhalb der Pflgeteams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern haben so oder so gewisse Vorlieben und gewisse Abneigungen gegen einzelne Lehrpersonen – dies hat sich durch die Einführung von TAP weder verändert noch verstärkt.</li> <li>• Positive Reaktionen gibt es aufgrund der Tatsache, dass die Lehrpersonen nun gemeinsam lernen und dass die Expertinnen und Experten ihr Wissen auch den anderen zur Verfügung stellen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ambivalente Einschätzungen: Berufsverbände nehmen kaum Reaktionen wahr, Modell und Funktionen der ASTs seien zu wenig bekannt</li> <li>• Eltern reagieren positiv, dass hervorragende Lehrpersonen an den Schulen gehalten werden können und ihre Erfahrung und ihr Wissen im Kollegium weitergeben</li> </ul>

	Qualifikationsdifferenzierung in den Pflegeberufen: HöFa 1 und HöFa 2	Laufbahnmodell im Lehrberuf – Arizona: „Teacher Advancement Program“	Laufbahnmodell im Lehrberuf – England: “Advanced Skills Teacher“
<b>Bilanz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neben anfänglich nötigen Rollenklärungen funktioniert die Qualifikationsdifferenzierung im Pflegeberuf inzwischen weitgehend gut. Die HöFa-I- und HöFa-II-Rollen sind nun breit akzeptiert und verhelfen zu einer Steigerung der Pflegequalität.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>TAP hat sich bewährt, wird aus allen Perspektiven mehrheitlich positiv beurteilt</li> <li>TAP ist ein eigentliches Schulentwicklungsvorhaben, die Implementation braucht entsprechend lange (1997 – 2005)</li> <li>TAP führt in den Schulen zu einer neuen Selbstverständlichkeit des gemeinsamen Lernens, betont aber auch stark den Wettbewerbs- und Konkurrenzaspekt</li> <li>Grosse Stärke des TAP ist – trotz der Verlinkung mit dem Leistungslohn – die formative Auslegung der Evaluationen mit den daraus abgeleiteten Entwicklungsplänen und den an diesen Plänen ausgerichteten schulinternen Weiterbildungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grundidee, die Bedeutung des Unterrichts für die innerberufliche Entwicklung sowie die Bedeutung des Lernens an der <i>best practice</i> zu stärken, wird aus allen Perspektiven als wichtig und sinnvoll anerkannt.</li> <li>Externe Evaluationen bilanzieren das AST-Modell mehrheitlich positiv.</li> <li>widersprüchliche Einschätzungen, wie weit das AST-Modell tatsächlich eine eigene Unterrichts-Karriere etablieren kann, resp. wie weit die AST-Rolle nur als Vorbereitung auf einen späteren Übergang zu Management-Funktionen sei</li> </ul>

Liebe Lehrpersonen

Das IZB – Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der PHZ Zug führt im Auftrag des LCH eine Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf durch. Bei dieser Untersuchung ist als ein ganz zentraler Aspekt Ihre Sichtweise zu Laufbahnmodellen gefragt. Daneben werden wir auch Vertreterinnen und Vertreter der Berufsverbände und der Bildungsverwaltungen befragen. Zudem untersuchen wir, unter welchen Umständen in anderen Berufen und in anderen Ländern Laufbahnmodelle eingeführt wurden. Wir fragen dabei auch nach den Auswirkungen, welche die Einführung von Laufbahnmodellen auf den Berufsstand, auf die Arbeitsbedingungen, auf die Berufskultur und auf die Berufszufriedenheit und auf die Belastungserfahrungen der Berufsleute mit sich brachten. Ziel dieser Untersuchung ist, Chancen und Risiken von Laufbahnmodellen aufzeigen zu können.

Sie wurden vom LCH mit einem Zufallsverfahren ausgewählt, um an dieser Untersuchung teilzunehmen. Um möglichst viele Aspekte erfassen zu können, die im Zusammenhang mit Laufbahnmodellen stehen können, werden in diesem Fragebogen Fragen

- zu Ihrer Person und zu Ihrer Anstellung
- zu Ihrer Arbeit und Ihrer Einstellung zum Beruf
- zu Ihrer Schule und zur Bildungspolitik in Ihrem Kanton sowie
- zu beruflichen Entwicklungen

gestellt. Wir bitten Sie, diesen Fragebogen auszufüllen und dabei die folgenden Punkte zu beachten:

Zur Anonymität: Alle Antworten im Fragebogen werden anonym und streng vertraulich behandelt.

Zum Aufwand: Sie benötigen etwa 30 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens. Wir bitten Sie, den Fragebogen in Ruhe auszufüllen. Beantworten Sie die einzelnen Fragen bitte spontan, ohne lange zu überlegen. Schicken Sie den Fragebogen bitte

***bis spätestens 30. April 2005***

mit dem beigelegten vorfrankierten Couvert ans IZB.

Zum Ausfüllen: Da Ihre Angaben mit Hilfe eines Scanners eingelesen werden, bitten wir Sie, den Fragebogen ausschliesslich mit schwarzem *Kugelschreiber* oder mit schwarzem *Filzstift* und nicht mit Bleistift auszufüllen. Kreuzen Sie die entsprechenden Felder bitte deutlich an, ohne aber über den Rand der einzelnen Felder hinauszufahren. Damit ersparen Sie uns grosse Umstände bei der Auswertung Ihrer Angaben.

Auch wenn dieser Fragebogen viele Fragen zu diesen Themenkreisen aufgreift, so ist dennoch vollkommen klar, dass es nicht möglich ist, alle Facetten und Aspekte zu diesen Themen in einem Fragebogen zu erheben. Unter Umständen möchten wir deshalb nach der Auswertung dieser Antworten einige Aspekte in einem persönlichen Gespräch erneut aufgreifen und vertiefen. Wenn Sie bereit sind, im Laufe der nächsten Monate an einem Gespräch von etwa einer Stunde Dauer teilzunehmen, so schicken Sie bitte ein e-Mail oder eine Notiz an folgende Adresse:

IZB – Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen  
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug  
Zugerbergstrasse 3 – 6300 Zug  
[bruno.leutwyler@phz.ch](mailto:bruno.leutwyler@phz.ch)

Notieren Sie Ihre Adresse bitte nicht auf diesen Fragebogen. Die Antworten auf den Fragebogen sollen vollständig anonym bleiben.

Wenn Sie Fragen zu diesem Fragebogen oder zur Untersuchung insgesamt haben, können Sie sich an obige Adresse wenden.

## 1. Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrer Anstellung

- 1 **Ihr Geschlecht** weiblich   
männlich
- 2 **Ihr Alter (in Jahren)** \_\_\_\_\_
- 3 **Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung haben Sie?** weniger als 5 Jahre   
5 – 10 Jahre   
11 – 20 Jahre   
21 – 30 Jahre   
mehr als 30 Jahre
- 4 **Wie gross ist Ihr momentanes Anstellungsverhältnis an Ihrer Schule?** weniger als 50%   
(Wenn Sie an mehr als einer Schule unterrichten, so geben Sie bitte die Summe aller Pensen an.) 50% - 80%   
mehr als 80%
- 5 **Auf welcher Stufe unterrichten Sie?** (Mehrfachantworten möglich)  
Primarstufe – Unterstufe   
Primarstufe – Mittelstufe   
Sekundarstufe I: Bildungsgang mit grundlegenden Anforderungen (Realschule, Kleinklasse, Werkschule, Werkjahr)   
Sekundarstufe I: Bildungsgang mit erweiterten Anforderungen (Sekundarschule, Untergymnasium)   
auf einer anderen Stufe: \_\_\_\_\_
- 6 **In welcher Funktion arbeiten Sie?** (Mehrfachantworten möglich)  
Als Klassenlehrer/in (4 oder mehr Fächer in einer Klasse)   
Als Fachlehrer/in (höchstens drei Fächer in einer Klasse)   
Als Schul- oder Teamleiter/in   
In einer anderen Funktion innerhalb der Schule   
In einer anderen Funktion innerhalb von Bildungsverwaltung oder Bildungsbehörden   
In einer anderen Funktion ausserhalb der Schule   
  
Welche: \_\_\_\_\_

## 2. Fragen im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit, mit Ihrer Einstellung zu Ihrem Beruf und mit Ihrer beruflichen Belastung. Bitte schätzen Sie ein, wie stark diese Aussagen für Sie zutreffen. Wählen Sie dazu pro Aussage bitte eine Antwort aus.

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1	Mein Beruf ist für mein allgemeines Wohlbefinden sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Im Laufe der Zeit habe ich das Interesse an Auseinandersetzungen in der Schule verloren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	In der Arbeit verausgabe ich mich stark.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als viele andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Arbeit ist für meine eigene Identität von grosser Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich habe mich genug für die Schule aufreiben lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Früher war ich viel engagierter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Für die meisten Aussenstehenden ist das, was wir als Lehrperson in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ich ziehe es vor, meinen Unterricht ganz alleine zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

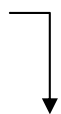
		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
18	Ich denke, dass bei uns eigentlich alle Kolleginnen und Kollegen gut unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Mich stört es, wenn einige Lehrpersonen anderen Tipps fürs Unterrichten geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Der Austausch mit Kolleginnen oder Kollegen hilft mir beim Unterrichten eigentlich nicht gross.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Bei meiner Tätigkeit als Lehrperson kann eigentlich niemand entscheiden, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Vorgesetzte im Lehrberuf schränken meinen Handlungsspielraum ein, den ich für die Gestaltung meines Unterrichts brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich bin froh, wenn ich eigene Erfahrungen aus dem Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen austauschen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Es tut mir gut, wenn ich mich mit Kolleginnen und Kollegen über berufliche Belastungen und Probleme austauschen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Wenn ich sehe, dass Kolleginnen oder Kollegen ihre Aufgaben (bspw. Pausenaufsicht) nicht wahrnehmen, so ist das nicht meine Sache, ihn oder sie darauf anzusprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vergleichen Sie bitte Ihr berufliches Engagement mit demjenigen Ihrer Kolleginnen und Kollegen: Was denken Sie, wie viel Zeit wenden Sie im Vergleich zu den meisten anderen für die folgenden Tätigkeiten auf?

		eher weniger Zeit	etwa gleich viel	eher mehr Zeit
26	Für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Für gesamtschulische Anliegen (wie bspw. Qualitätsentwicklung, Projektarbeiten etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Für spezifische pädagogische oder didaktische Fragestellungen (wie bspw. Einsatz von Informatik, interkulturelle Pädagogik etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Für die Zusammenarbeit mit Behörden, Gremien oder Verbänden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche der folgenden Aspekte schätzen Sie besonders am Lehrberuf?

Wenn Sie diesen Aspekt im Lehrberuf gar nicht wahrnehmen, so kreuzen Sie bitte dieses Feld an.



Dieser Aspekt bedeutet mir...

		...gar nichts	...wenig	...etwas	...eher viel	...sehr viel
30	Den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Wissen zu vermitteln und weiterzugeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Wichtige Aufgaben für die Gesellschaft wahrzunehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Zu merken, dass einen die Schüler und Schülerinnen brauchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Schülerinnen und Schüler zu führen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	In der eigenen Klasse einen Lebensraum zu gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Selbständig zu arbeiten und zu planen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Eigene Ideen umzusetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Neue Ideen zu entwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Einen krisensicheren Arbeitsplatz zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Verhältnismässig gute Entlohnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Die Möglichkeit, in Teilzeit arbeiten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Freiraum für Freizeitaktivitäten zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Immer wieder neue Herausforderungen annehmen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Verantwortung zu übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Andere: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### 3. Angaben zu Ihrer Schule und zum Kanton, in dem Sie unterrichten

Wenn Sie an mehreren Schulen arbeiten, so beantworten Sie bitte die Fragen in diesem Abschnitt für diejenige Schule, in der Sie das grösste Pensum unterrichten.

- 1 In welchem Kanton unterrichten Sie?
- |  |                       |                          |
|--|-----------------------|--------------------------|
|  | Aargau                | <input type="checkbox"/> |
|  | Appenzell-Innerrhoden | <input type="checkbox"/> |
|  | Luzern                | <input type="checkbox"/> |
|  | St. Gallen            | <input type="checkbox"/> |
|  | Anderer:              | <input type="checkbox"/> |
|  |                       |                          |

Schätzen Sie bitte ein, wie stark die folgenden Aussagen über die Bildungspolitik in Ihrem Kanton, in dem Sie unterrichten, zutreffen.

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
2	Wenn im Kanton Neuerungen anstehen, ist auch die Meinung der Lehrpersonen dazu gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Die kantonale Bildungsverwaltung versucht, Lösungen für anstehende Probleme zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Wir werden von den Behörden unterstützt, um unseren Bildungsauftrag möglichst optimal erfüllen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich spüre von der kantonalen Bildungsverwaltung im Allgemeinen viel Wohlwollen gegenüber der Lehrerschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die kantonale Bildungsverwaltung interessiert sich kaum für die Anliegen von uns Lehrpersonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	In letzter Zeit wird immer mehr von uns verlangt, ohne dass wir dafür entschädigt oder dabei unterstützt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Manchmal denke ich, dass man uns nicht zutraut, dass wir Lehrerinnen und Lehrer selbständig gute Arbeit leisten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die kantonale Bildungsverwaltung versucht uns immer wieder vorzuschreiben, wie wir unsere Arbeit zu erledigen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	In letzter Zeit habe ich den Eindruck, dass das Sparen das wichtigste Ziel unserer kantonalen Bildungsverwaltung ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 Wie viele Lehrpersonen unterrichten an Ihrer Schule?  
(inkl. Teilzeitlehrpersonen, aber ohne Kindergartenlehrpersonen)

---

Bitte schätzen Sie ein, wie häufig die folgenden Gelegenheiten oder Situationen an Ihrer Schule stattfinden.

		praktisch nie	1 – 2 Mal pro Schuljahr	mehrmals pro Semester	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche
12	Es gibt an unserer Schule Gelegenheiten, uns ausserhalb der Arbeitszeit zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Ich tausche mit Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wir besuchen uns gegenseitig im Unterricht und tauschen unsere Wahrnehmungen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich treffe mich mit Kolleginnen und Kollegen zur Unterrichtsvorbereitung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	An den Kollegiumssitzungen werden auch pädagogische Themen diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	An den Kollegiumssitzungen werden auch didaktische Themen diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Wir organisieren an unserer Schule klassenübergreifende Aktivitäten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beantworten Sie bitte auch die folgenden Fragen zu Schulentwicklungsaktivitäten an Ihrer Schule und zur Organisation:

		nein	befindet sich im Aufbau	ja, seit weniger als 3 Jahren	ja, seit etwa 3 bis 6 Jahren	ja, seit mehr als 6 Jahren	ja, ich weiss nicht seit wann
19	Gibt es an Ihrer Schule ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Gibt es an Ihrer Schule ein Schulprogramm, ein Jahresprogramm oder gemeinsam vereinbarte Jahresziele?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Gibt es an Ihrer Schule regelmässige Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung (wie bspw. Selbstevaluation, Qualitätszirkel, Q-Gruppen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Gibt es an Ihrer Schule eine Schulleitung, die auch Aufgaben im Bereich der Personalführung wahrnimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schätzen Sie bitte ein, wie stark die folgenden Aussagen für Ihre Schule zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
23 Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrpersonen auch mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern an dieser Schule klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrpersonen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Ich bin mir sicher, dass wir Lehrpersonen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Fragen zu beruflichen Entwicklungen

In den Schulen fallen vielfältige Aufgaben an, und es gibt unterschiedliche Themen zu bearbeiten, die nicht alle in gleich direktem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Beantworten Sie bitte die drei folgenden Fragen zu den verschiedenen genannten Aufgaben und Themen:

1. Wäre es für Ihren Unterricht hilfreich, wenn folgende Aufgaben oder Themen von Lehrpersonen bearbeitet würden, die dafür spezialisiert sind? (Falls es an Ihrer Schule bereits Lehrpersonen gibt, die solche Aufgaben wahrnehmen: Ist dies für Sie hilfreich?)
2. Bei welchen der genannten Aufgaben oder Themen würden Sie es am meisten begrüßen, wenn dafür spezialisierte Lehrpersonen Verantwortung übernehmen und die Thematik für die ganze Schule bearbeiten würden? Erstellen Sie bitte eine Rangreihenfolge für diejenigen sechs Aufgaben oder Themen, bei denen Sie dies am meisten begrüßen würden (Ränge 1 bis 6; Rang 1 ist das, was Sie am meisten begrüßen würden).
3. Wie attraktiv wäre für Sie die Möglichkeit, die folgenden Aufgaben oder Themen als fester Bestandteil des eigenen Arbeitspensums wahrzunehmen und für die ganze Schule zu bearbeiten? (Falls Sie bereits eine solche Tätigkeit ausüben: Wie attraktiv ist für Sie diese Tätigkeit?)

1. Ist / wäre dies hilfreich für Ihren Unterricht?			2. Bezeichnen Sie 6 der folgenden Themen, für die Sie eine spezielle Funktion an Ihrer Schule am meisten begrüßen würden (Rangfolge 1 - 6): ↓	3. Sind / wären diese Aufgaben oder Themen attraktiv für Sie?				
nein, nicht hilfreich	teilweise hilfreich	ja, hilfreich		nicht attraktiv	teilweise attraktiv	attraktiv		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	1	Betreuung von Junglehrpersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	2	Schulinterne Qualitätsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	3	Organisatorische und administrative Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	4	Öffentlichkeitsarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	5	Arbeit mit Behörden, Gremien oder Verbänden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	6	Elternarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	7	Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	8	Spezielle fachdidaktische Fragestellungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	9	Allgemeine Unterrichtsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	10	Erweiterte Lehr-/Lernformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	11	Spezielle pädagogische Themen (bspw. interkulturelle Pädagogik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	12	Spezielle didaktische Themen (bspw. Individualisieren)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	13	EDV / e-learning / Informatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie wichtig sind für Sie die folgenden Formen von Anerkennung, wenn Sie besonders gute Arbeit leisten?

	überhaupt nicht wichtig	nicht so wichtig	eher wichtig	sehr wichtig
14 Das eigene Gefühl, gute Arbeit geleistet zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Die Gewissheit, den Schülerinnen und Schülern weiter geholfen zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Das Ansehen im Team oder bei einzelnen Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Das Ansehen bei Behörden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Rückmeldungen von Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Rückmeldungen oder Bestätigungen des Lebenspartners oder der Lebenspartnerin (falls vorhanden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Finanzielle Anerkennung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Übertragung von mehr Verantwortung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Andere Formen: <hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden sind einige Thesen zum Lehrberuf formuliert. Bitte nehmen Sie Stellung, ob diese Thesen Ihrer Ansicht nach derzeit auf den Lehrberuf zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
24 Im Laufe der beruflichen Entwicklung können Lehrpersonen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich viel Verantwortung übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 In einer Schule müssen nicht alle Lehrpersonen gleich viel Verantwortung übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 26 Sind Sie der Ansicht, dass alle Lehrpersonen ihre professionelle Kompetenz im Laufe der Berufslaufbahn im gleichen Ausmass weiter entwickeln? Ja   
Nein

*Wenn Sie die Frage 26 mit „Ja“ beantwortet haben, so überspringen Sie bitte den folgenden Abschnitt und machen Sie bei der Einführung zur Frage 31 weiter.*

Im Folgenden sind einige Thesen zu möglichen Entwicklungen im Lehrberuf formuliert. Wie wünschenswert finden Sie es, solche Entwicklungen anzustreben?

	überhaupt nicht wünschenswert	eher nicht wünschenswert	eher wünschenswert	sehr wünschenswert
Lehrpersonen, die ihre professionelle Kompetenz überdurchschnittlich entwickeln, ...				
27 ...sollen auch Kolleginnen und Kollegen beraten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 ...sollen mehr Verantwortung in der Schule übernehmen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 ...sollen eine kommunizierbare Position mit mehr Verantwortung übernehmen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 ...sollen besser bezahlt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Lehrberuf gibt es bis anhin verhältnismässig wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Lehrpersonen treten nach ihrer Grundausbildung in den Unterrichtsberuf ein und bleiben oft Lehrerin oder Lehrer bis zu ihrer Pensionierung. Für eine berufliche Entwicklung, die auch eine Veränderung der Funktion beinhaltet, mussten Lehrpersonen bis anhin ihren Beruf verlassen.

Es ist nun denkbar, auch für den Lehrberuf – wie in anderen Berufsfeldern üblich – berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. Solche Laufbahnmodelle könnten den Lehrpersonen beispielsweise erlauben, sich für zusätzliche Positionen zu qualifizieren. Diese Positionen würden eine neue Stellung mit erweiterter Verantwortung mit sich bringen, beispielsweise für Coaching von Junglehrpersonen oder für Beratung von Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung von neuen Lehr-/Lernformen.

- 31 Finden Sie persönlich die Entwicklung von solchen Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll? Ja   
Nein

Falls solche Laufbahnmodelle eingeführt würden, welche Auswirkungen würden Sie erwarten?

Auswirkungen...	eher negative Auswirkungen	keine Auswirkungen	eher positive Auswirkungen
32 ...auf das Image des Lehrberufs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 ...auf die Attraktivität, bei der Berufswahl den Lehrberuf zu wählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 ...auf die Schul- und Unterrichtsqualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 ...auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Auswirkungen...	eher negative Auswirkungen	keine Auswirkungen	eher positive Auswirkungen
36 ...auf die eigene Berufszufriedenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 ...auf das eigene berufliche Engagement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 ...auf das Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 ...auf die Zusammenarbeit in den Kollegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 ...auf die Berufskultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 ...auf die Bezahlung der Lehrpersonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Andere Auswirkungen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Verschiedene Kriterien können im Rahmen eines Laufbahnmodells für eine Beförderung in eine Position mit erweiterter Verantwortung von Bedeutung sein. Wie gross sollte Ihrer Ansicht nach die Bedeutung der folgenden Kriterien für eine Beförderung sein?

	sehr gering	eher gering	eher gross	sehr gross
43 Dauer der Unterrichtserfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Qualität des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Entsprechende Ausbildung mit Zertifizierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Anzahl der besuchten Weiterbildungs- veranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Anzahl der geleiteten Weiterbildungs- veranstaltungen im entsprechenden Fachgebiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Ausmass des Engagements für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Andere Kriterien:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

Vielen Dank, dass Sie den Fragebogen bis zum Schluss ausgefüllt haben! Wir möchten Sie an dieser Stelle noch einmal erinnern, dass Sie uns Ihre Bereitschaft zu einem mündlichen Gespräch mitteilen können, bei dem die hier aufgegriffenen Themenkreise vertiefter diskutiert werden können. Benützen Sie dafür die auf der ersten Seite angegebenen Kontaktmöglichkeiten.

Vielleicht möchten Sie zum Schluss auch in schriftlicher Form noch etwas im Zusammenhang mit Ihrer Arbeit, mit der beruflichen Entwicklung oder mit Laufbahnmodellen sagen, was bis anhin noch nicht angesprochen wurde. Oder vielleicht möchten Sie noch etwas im Zusammenhang mit dieser Studie sagen. Auf der Rückseite haben Sie die Gelegenheit dazu. Vielen Dank!

## Anhang V: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Rücklauf des Fragebogens

Tabelle 1: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Rücklauf

	Versand	Rücklauf (absolut)	Rücklauf (relativ)
Aargau	200	61	30.5%
Appenzell-Innerrhoden	200	63	31.5%
Luzern	200	66	33.0%
St. Gallen	200	81	40.5%
Andere / keine Angabe des Kantons	-	10	-
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>281</b>	<b>35.1%</b>



## Anhang VI: Schriftliche Befragung von Lehrpersonen – Zusammensetzung der Stichprobe

**Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht, Alter, Dienstalter und Unterrichtsstufe**

	N	%
<b>Geschlecht</b>		
männlich	118	42.0
weiblich	162	57.7
keine Angabe	1	0.3
<i>Total</i>	<i>281</i>	<i>100</i>
<b>Alter</b>		
30 Jahre oder jünger	55	19.6
31 – 40 Jahre	42	14.9
41 – 50 Jahre	79	28.1
51 – 60 Jahre	67	23.8
61 Jahre oder älter	8	2.8
keine Angabe	30	10.7
<i>Total</i>	<i>281</i>	<i>99.9</i>
<b>Dienstalter</b>		
weniger als 5 Jahre	36	12.8
5 – 10 Jahre	50	17.8
11 – 20 Jahre	72	25.6
21 – 30 Jahre	72	25.6
mehr als 30 Jahre	50	17.8
keine Angabe	1	0.4
<i>Total</i>	<i>281</i>	<i>100</i>
<b>Unterrichtsstufe (Mehrfachnennungen möglich)</b>		
Primarstufe – Unterstufe	92	32.7
Primarstufe – Mittelstufe	91	32.4
Sekundarstufe I – Bildungsgang mit grundlegenden Anforderungen	57	20.3
Sekundarstufe I – Bildungsgang mit erweiterten Anforderungen	67	23.8
auf einer anderen Stufe	47	16.7
<i>(Kein Total, da Mehrfachnennungen möglich)</i>		

**Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe nach Kanton, Geschlecht und Unterrichtsstufe\*) - Kreuzta-  
belle**

	Primarstufe		Sekundarstufe I		Total	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Aargau	5 (22.7%)	17 (77.3%)	17 (63.0%)	10 (37.0%)	22 (44.9%)	27 (55.1%)
Appenzell-Innerrhoden	7 (20%)	28 (80%)	8 (57.1%)	6 (42.9%)	15 (30.6%)	34 (69.4%)
Luzern	11 (35.5%)	20 (64.5%)	18 (85.7%)	3 (14.3%)	29 (55.8%)	23 (44.2%)
St. Gallen	12 (26.7%)	33 (73.3%)	22 (73.3%)	8 (26.7%)	34 (45.4%)	41 (54.6%)
Andere / keine Angabe des Kantons	0 (0.0%)	1 (100%.0)	4 (100.0%)	0 (0.0%)	4 (80.0%)	1 (20.0%)
<b>Total</b>	<b>35</b> (26.1%)	<b>99</b> (73.9%)	<b>69</b> (71.9%)	<b>27</b> (28.1%)	<b>104</b> (45.2%)	<b>126</b> (54.8%)

\*) Bei der Angabe der Unterrichtsstufen waren Mehrfachnennungen möglich. Aufgelistet sind hier ausschliesslich die eindeutig der Primar- oder Sekundarstufe I zuteilbaren Lehrpersonen. Das Total entspricht in dieser Tabelle deshalb nicht den Angaben, bei denen nur der Kanton oder nur das Geschlecht betrachtet werden.

**Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe nach Geschlecht und Alter – Kreuztabelle**

	Männer	Frauen	Total
30 Jahre oder jünger	9 (8.7%)	46 (31.3%)	55 (21.9%)
31 – 40 Jahre	12 (11.7%)	30 (20.3%)	42 (16.7%)
41 – 50 Jahre	40 (38.8%)	39 (26.4%)	79 (31.5%)
51 – 60 Jahre	36 (35.0%)	31 (20.9%)	67 (26.7%)
61 Jahre oder älter	6 (5.8%)	2 (1.4%)	8 (3.2%)
<b>Total</b>	<b>103</b> (100%)	<b>148</b> (100%)	<b>251</b> (100%)

**Anhang VII: Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Unterschiede nach Geschlecht, Alter, Dienstalter, Unterrichtsstufe, Anstellungsverhältnis und Kantonszugehörigkeit**

**Tabelle 1: Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Unterschiede nach Geschlecht, Alter, Dienstalter, Unterrichtsstufe, Anstellungsverhältnis und Kantonszugehörigkeit**

	Ja	Nein
	<i>(relative Häufigkeiten)</i>	
<b>Geschlecht</b>		
männlich	80.5	19.5
weiblich	95.6	4.4
<b>Alter</b>		
30 Jahre oder jünger	96.2	3.8
31 – 50 Jahre	91.7	8.3
51 Jahre oder älter	80.8	19.2
<b>Dienstalter</b>		
weniger als 10 Jahre	94.0	6.0
11 – 30 Jahre	90.1	9.9
mehr als 30 Jahre	88.8	11.2
<b>Unterrichtsstufe</b>		
Primarstufe	92.5	7.5
Sekundarstufe I	82.7	17.3
<b>Anstellungsverhältnis</b>		
weniger als 50%	95.6	4.4
50% - 80%	90.4	9.6
mehr als 80%	89.1	10.9
<b>Kanton</b>		
Aargau	88.5	11.5
Appenzell-Innerrhoden	88.9	11.1
Luzern	93.8	6.2
St. Gallen	87.2	12.8

## Anhang VIII: Varianzaufklärungen für die Erklärung der Akzeptanz von Laufbahnmodellen

Binäre logistische Regression; Methode Blockweise/Einschluss;  $N_{\min} = 206$ ; abhängige Variable = Akzeptanz von Laufbahnmodellen; grau unterlegt sind die in die Berechnungsmodelle einbezogenen unabhängigen Variablen; Auswahl der unabhängigen Variablen aufgrund signifikanter Zusammenhänge bei Einzelanalysen; aufgeführt werden ausschliesslich die signifikanten Regressionskoeffizienten; Interpretation der Varianzaufklärungen nach „Nagelkerkes  $R^2$ “

**Tabelle 1: Relevante Einflussfaktoren auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen**

	Berechnungs- Modell 1	Berechnungs- Modell 2	Berechnungs- Modell 3	Berechnungs- Modell 4
<b>Demographische Faktoren</b>				
Alter	-			-
Geschlecht	1.688			1.767
<b>Individuelle berufsspezifische Faktoren</b>				
Unterrichtsstufe		-		-
Engagement für gesamtschulische Anliegen		-		-
Beruflicher Ehrgeiz		-		-
Autonomie-Paritäts-Dogma		2.281		1.401
Anerkennung: Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern		-		-
Anerkennung: Ansehen im Team		-		-
<b>Externe Faktoren</b>				
Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung			-	-
Stand der Schule bezüglich Schulentwicklung			-	-
Bildungspolitischer Diskurs			-1.115	-1.293
<b>Nagelkerkes <math>R^2</math></b>	<b>17.8%</b>	<b>32.0%</b>	<b>12.3%</b>	<b>44.3%</b>

## Anhang IX: Akzeptanzstudie in der Schweiz: Interviewleitfäden für vertiefende Interviews

### Leitfaden für die Befragung von Lehrpersonen

Vielen Dank, dass sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben.

Ich werde ihnen einleitend etwas über die Studie erzählen, zu der sie mit diesem Gespräch Wichtiges beitragen und anschliessend ein paar Sachen zum Interview anmerken.

Das IZB führt im Auftrag des LCH eine Studie zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf durch. Laufbahnmodelle würden Lehrpersonen, die sich beruflich speziell entwickeln, neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten innerhalb des Lehrberufs ermöglichen. Damit würde die Idee aus dem LCH-Berufsleitbild aufgenommen, Möglichkeiten für eine Anreicherung und eine Erweiterung der beruflichen Entwicklungen zu schaffen.

Das IZB wurde beauftragt, aus verschiedenen Perspektiven Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu erheben. Deshalb fragen wir Sie nach Ihrer Meinung und nach ihren Einstellungen zu Laufbahnmodellen.

Das Gespräch wird insgesamt rund 30 Minuten dauern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten. Wenn sie bei einer Frage finden, dass sie dazu nichts zu sagen haben, sollten sie mir das sagen, genauso wenn sie eine Frage nicht richtig verstehen.

Was sie mir erzählen, wird vertraulich behandelt werden. Alle Aussagen werden anonymisiert. Sie müssen also nicht befürchten, dass in irgendwelchen Berichten sie, ihr Name oder derjenige einer anderen benannten Person identifiziert werden kann.

Haben sie Fragen zum Vorgehen oder wollen sie sonst etwas anmerken, bevor wir loslegen?

---

#### Grundsätzliche Einstellungen, Einschätzung von Chancen und Risiken

- a) Finden Sie die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll? Warum?
- b) Welche Chancen sehen Sie bei solchen Laufbahnmodellen? / Welche Gefahren dürften aus Ihrer Sicht nicht übersehen werden?  
*falls nicht angesprochen:*
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Verbleib im Lehrberuf attraktiver machen würden? Warum?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Status oder das Image des Lehrberufs verändern würden? Warum? Könnte sich allenfalls die Rekrutierungsbasis langfristig ändern? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen haben könnten? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Berufskultur verändern würde? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Kultur in den Kollegien verändern würde? Inwiefern?
  - Wie stehen Sie zu einer Hierarchisierung, die allenfalls durch ein Laufbahnmodell entsteht? Was denken Sie, welche Auswirkungen hätte ein Laufbahnmodell für diejenigen Lehrpersonen, die nicht oder noch nicht in spezielle Funktionen befördert wurden?
- c) Was denken Sie, gäbe es bei einer Einführung solcher Modelle „Gewinner“ und „Verlierer“? Wer würde zu den „Gewinnern“, wer zu den „Verlierern“ gehören?
- d) Ein wichtiges Ziel ist, engagierte und innovative Lehrpersonen im Lehrberuf zu halten, indem ihnen neue Rollen und Verantwortlichkeiten und damit auch formale berufliche Entwicklungen geboten werden. Sehen Sie in Bezug auf das Halten von guten Lehrpersonen

überhaupt Handlungsbedarf? Wenn ja, denken Sie, dass die Schaffung von Laufbahnmodellen ein geeigneter Weg ist, um diesem Problem zu begegnen? Welche anderen Wege sehen Sie?

---

#### Interpretation der Ergebnisse aus den fallvergleichenden Analysen

- a) Fallstudien bezüglich Laufbahnmodellen in anderen Berufen haben gezeigt, dass Berufe durch die Einführung von Laufbahnmodellen a) an Ansehen gewinnen können, b) Berufsleute tendenziell länger im Beruf bleiben; c) die Problemlösefähigkeit des Personals und damit die Qualität der Leistungen erhöht wird: Denken Sie, dass solche Auswirkungen auch im Lehrberuf erwartet werden dürften?

---

#### Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung

- a) Eine schriftliche Befragung von rund 300 Lehrpersonen zeigt, dass 89 % der Befragten die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich als sinnvoll beurteilen: Überrascht Sie dieses Ergebnis? Wie erklären Sie sich das Ergebnis?

---

#### Fragen zu einem möglichen Modell

- a) Für welche Aufgaben fänden Sie die Schaffung von Spezialfunktionen sinnvoll?
- b) Wie stehen Sie zu Spezialfunktionen im Kernbereich des Unterrichts? Könnten solche Spezialfunktionen für Sie hilfreich sein?
- c) Welche Lehrpersonen sollten für Positionen mit mehr Verantwortung rekrutiert werden? Welche Selektions- und Beförderungskriterien müssten beachtet werden?
- d) Welche Bedingungen müssten Ihrer Ansicht nach unbedingt gegeben sein, damit ein Laufbahnmodell attraktiv wäre?

---

#### Allgemeine Fragen

- a) Kanton
- b) Angaben zur Person: Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Unterrichtsstufe
- c) Wie würden Sie das Verhältnis zwischen der Lehrerschaft in Ihrem Kanton und dem Bildungsdepartement einschätzen? Spüren Sie Wertschätzung, Misstrauen, Wohlwollen? Woran lesen Sie das ab? Können Sie Beispiele dafür geben?
- d) Wie stark ist die Meinung der Lehrerschaft in Ihrem Kanton gefragt? Wie werden Sie in laufende oder bevorstehende Projekte einbezogen? Können Sie Beispiele dafür geben?
- e) Wie läuft die Kommunikation des Bildungsdepartementes? Welche Argumente werden für die anstehenden oder sich in Umsetzung befindenden Projekte ins Spiel gebracht? Beispiele?
- f) Welches ist das grösste momentan laufende bildungspolitische Projekt? Wie stehen die Lehrpersonen dazu? Sind die Lehrpersonen auf irgendeine Weise eingebunden? Auf welche Art werden sie informiert?

---

Schluss: Gibt es noch etwas, was zentral wäre, aber noch nicht angesprochen worden ist und sie noch sagen möchten?

## Leitfaden für die Befragung von Vertretungen von Bildungsverwaltungen

Vielen Dank, dass sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben.

Ich werde ihnen einleitend etwas über die Studie erzählen, zu der sie mit diesem Gespräch Wichtiges beitragen und anschliessend ein paar Sachen zum Interview anmerken.

Das IZB führt im Auftrag des LCH eine Studie zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf durch. Laufbahnmodelle würden Lehrpersonen, die sich beruflich speziell entwickeln, neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten innerhalb des Lehrberufs ermöglichen. Damit würde die Idee aus dem LCH-Berufsleitbild aufgenommen, Möglichkeiten für eine Anreicherung und eine Erweiterung der beruflichen Entwicklungen zu schaffen.

Das IZB wurde beauftragt, aus verschiedenen Perspektiven Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu erheben. Deshalb fragen wir Sie nach Ihrer Meinung und nach ihren Einstellungen zu Laufbahnmodellen.

Das Gespräch wird insgesamt rund 30 Minuten dauern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten. Wenn sie bei einer Frage finden, dass sie dazu nichts zu sagen haben, sollten sie mir das sagen, genauso wenn sie eine Frage nicht richtig verstehen.

Was sie mir erzählen, wird vertraulich behandelt werden. Alle Aussagen werden anonymisiert. Sie müssen also nicht befürchten, dass in irgendwelchen Berichten sie, ihr Name oder derjenige einer anderen benannten Person identifiziert werden kann.

Haben sie Fragen zum Vorgehen oder wollen sie sonst etwas anmerken, bevor wir loslegen?

---

### Grundsätzliche Einstellungen, Einschätzung von Chancen und Risiken

- a) Finden Sie die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll? Warum?
- b) Welche Chancen sehen Sie bei solchen Laufbahnmodellen? / Welche Gefahren dürften aus Ihrer Sicht nicht übersehen werden?  
*wenn nicht angesprochen:*
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Verbleib im Lehrberuf attraktiver machen würden? Warum?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Status oder das Image des Lehrberufs verändern würden? Warum? Könnte sich allenfalls die Rekrutierungsbasis langfristig ändern? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen haben könnten? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Berufskultur verändern würde? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Kultur in den Kollegien verändern würde? Inwiefern?
  - Wie stehen Sie zu einer Hierarchisierung, die allenfalls durch ein Laufbahnmodell entsteht? Was denken Sie, welche Auswirkungen hätte ein Laufbahnmodell für diejenigen Lehrpersonen, die nicht oder noch nicht in spezielle Funktionen befördert wurden?
- c) Was denken Sie, gäbe es bei einer Einführung solcher Modelle „Gewinner“ und „Verlierer“? Wer würde zu den „Gewinnern“, wer zu den „Verlierern“ gehören?
- d) Ein wichtiges Ziel ist, engagierte und innovative Lehrpersonen im Lehrberuf zu halten, indem ihnen neue Rollen und Verantwortlichkeiten und damit auch formale berufliche Entwicklungen geboten werden. Sehen Sie in Bezug auf das Halten von guten Lehrpersonen überhaupt Handlungsbedarf? Wenn ja, gibt es irgendwelche bildungspolitischen Überlegungen in Ihrem Kanton, um diesem Problem zu begegnen?

- e) Wie schätzen Sie die Verträglichkeit von Laufbahnmodellen mit anderen anstehenden bildungspolitischen Entwicklungen ein? Gibt es bildungspolitische Überlegungen, die in einem Gegensatz zur Idee von Laufbahnmodellen stehen?

---

#### Interpretation der Ergebnisse aus den fallvergleichenden Analysen

- a) Fallstudien bezüglich Laufbahnmodellen in anderen Berufen haben gezeigt, dass Berufe durch die Einführung von Laufbahnmodellen a) an Ansehen gewinnen können, b) Berufsleute tendenziell länger im Beruf bleiben; c) die Problemlösefähigkeit des Personals und damit die Qualität der Leistungen erhöht wird: Denken Sie, dass solche Auswirkungen auch im Lehrberuf erwartet werden dürften?

---

#### Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung

- a) Eine schriftliche Befragung von rund 300 Lehrpersonen zeigt, dass 89 % der Befragten die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich als sinnvoll beurteilen: Überrascht Sie dieses Ergebnis? Wie erklären Sie sich das Ergebnis?
- b) Die Auswertungen haben auch gezeigt, dass die Lehrpersonen des Kantons ... Laufbahnmodellen (*überdurchschnittlich positiv/negativ*) gegenüber stehen. Wie erklären Sie sich dieses Ergebnis?

---

#### Fragen zu einem möglichen Modell

- a) Für welche Aufgaben fänden Sie die Schaffung von Spezialfunktionen sinnvoll?
- b) Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, Spezialfunktionen im Kernbereich des Unterrichts zu schaffen? Welche Funktionen wären diesbezüglich sinnvoll?
- c) Welche Lehrpersonen sollten für Positionen mit mehr Verantwortung rekrutiert werden? Welche Selektions- und Beförderungskriterien müssten beachtet werden?
- d) Welche Bedingungen müssten Ihrer Ansicht nach unbedingt gegeben sein, damit ein Laufbahnmodell bildungspolitisch durchsetzbar wäre?

---

#### Allgemeine Fragen

- a) Kanton
- b) Ihre Funktion
- c) Das Verhältnis zwischen der Lehrerschaft und dem Bildungsdepartement wird von den in unserer Untersuchung befragten Lehrkräften je nach Kanton unterschiedlich eingeschätzt. Im Kanton ... wird die Bildungsverwaltung in Bezug auf Wertschätzung der Lehrerschaft und auf Unterstützung (*sehr ambivalent/sehr unterstützend/wenig unterstützend*) eingeschätzt. Überrascht Sie das? Wie erklären Sie dieses Ergebnis?
- d) In welchen Bereichen besteht aus Ihrer Sicht am dringendsten bildungspolitischer Handlungsbedarf?
- e) Welches sind die grössten Veränderungen, die in absehbarer Zeit auf die Lehrpersonen zukommen werden?
- f) Welches ist das grösste momentan laufende bildungspolitische Projekt? Wie stehen die Lehrpersonen dazu? Sind die Lehrpersonen auf irgendeine Weise eingebunden? Auf welche Art werden sie informiert?

---

Schluss: Gibt es noch etwas, was zentral wäre, aber noch nicht angesprochen worden ist und sie noch sagen möchten?



## Leitfaden für die Befragung von Vertretungen von Berufsverbänden

Vielen Dank, dass sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben.

Ich werde ihnen einleitend etwas über die Studie erzählen, zu der sie mit diesem Gespräch Wichtiges beitragen und anschliessend ein paar Sachen zum Interview anmerken.

Das IZB führt im Auftrag des LCH eine Studie zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf durch. Laufbahnmodelle würden Lehrpersonen, die sich beruflich speziell entwickeln, neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten innerhalb des Lehrberufs ermöglichen. Damit würde die Idee aus dem LCH-Berufsleitbild aufgenommen, Möglichkeiten für eine Anreicherung und eine Erweiterung der beruflichen Entwicklungen zu schaffen.

Das IZB wurde beauftragt, aus verschiedenen Perspektiven Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu erheben. Deshalb fragen wir Sie nach Ihrer Meinung und nach ihren Einstellungen zu Laufbahnmodellen.

Das Gespräch wird insgesamt rund 30 Minuten dauern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten. Wenn sie bei einer Frage finden, dass sie dazu nichts zu sagen haben, sollten sie mir das sagen, genauso wenn sie eine Frage nicht richtig verstehen.

Was sie mir erzählen, wird vertraulich behandelt werden. Alle Aussagen werden anonymisiert. Sie müssen also nicht befürchten, dass in irgendwelchen Berichten sie, ihr Name oder derjenige einer anderen benannten Person identifiziert werden kann.

Haben sie Fragen zum Vorgehen oder wollen sie sonst etwas anmerken, bevor wir loslegen?

---

### Grundsätzliche Einstellungen, Einschätzung von Chancen und Risiken

- a) Finden Sie die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll? Warum?
- b) Welche Chancen sehen Sie bei solchen Laufbahnmodellen?
- c) Welche Gefahren dürften aus Ihrer Sicht nicht übersehen werden?  
*falls nicht angesprochen:*
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Verbleib im Lehrberuf attraktiver machen würden? Warum?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Status oder das Image des Lehrberufs verändern würden? Warum? Könnte sich allenfalls die Rekrutierungsbasis langfristig ändern? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen haben könnten? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Berufskultur verändern würde? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Kultur in den Kollegien verändern würde? Inwiefern?
  - Wie stehen Sie zu einer Hierarchisierung, die allenfalls durch ein Laufbahnmodell entsteht? Was denken Sie, welche Auswirkungen hätte ein Laufbahnmodell für diejenigen Lehrpersonen, die nicht oder noch nicht in spezielle Funktionen befördert wurden?
- d) Was denken Sie, gäbe es bei einer Einführung solcher Modelle „Gewinner“ und „Verlierer“? Wer würde zu den „Gewinnern“, wer zu den „Verlierern“ gehören?
- e) Ein wichtiges Ziel ist, engagierte und innovative Lehrpersonen im Lehrberuf zu halten, indem ihnen neue Rollen und Verantwortlichkeiten und damit auch formale berufliche Entwicklungen geboten werden. Sehen Sie in Bezug auf das Halten von guten Lehrpersonen überhaupt Handlungsbedarf? Wenn ja, gibt es irgendwelche standespolitischen Überlegungen, um diesem Problem zu begegnen?
- f) Wie schätzen Sie die Machbarkeit einer Einführung solcher Laufbahnmodelle ein?

---

#### Interpretation der Ergebnisse aus den fallvergleichenden Analysen

- a) Fallstudien bezüglich Laufbahnmodellen in anderen Berufen haben gezeigt, dass Berufe durch die Einführung von Laufbahnmodellen a) an Ansehen gewinnen können, b) Berufsleute tendenziell länger im Beruf bleiben; c) die Problemlösefähigkeit des Personals und damit die Qualität der Leistungen erhöht wird: Denken Sie, dass solche Auswirkungen auch im Lehrberuf erwartet werden dürften?

---

#### Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung

- a) Eine schriftliche Befragung von rund 300 Lehrpersonen zeigt, dass 89 % der Befragten die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich als sinnvoll beurteilen: Überrascht Sie dieses Ergebnis? Wie erklären Sie sich das Ergebnis?
- b) Die Auswertungen haben auch gezeigt, dass die Lehrpersonen des Kantons ... Laufbahnmodellen (*überdurchschnittlich positiv/negativ*) gegenüber stehen. Wie erklären Sie sich dieses Ergebnis?

---

#### Fragen zu einem möglichen Modell

- a) Für welche Aufgaben fänden Sie die Schaffung von Spezialfunktionen sinnvoll?
- b) Denken Sie, dass es sinnvoll wäre, Spezialfunktionen im Kernbereich des Unterrichts zu schaffen? Welche Funktionen wären diesbezüglich sinnvoll?
- c) Welche Lehrpersonen sollten für Positionen mit mehr Verantwortung rekrutiert werden? Welche Selektions- und Beförderungskriterien müssten beachtet werden?
- d) Welche Bedingungen müssten Ihrer Ansicht nach unbedingt gegeben sein, damit ein Laufbahnmodell attraktiv wäre?

---

#### Allgemeine Fragen

- a) Kanton
- b) Ihre Funktion
- c) Wie würden Sie das Verhältnis zwischen der Lehrerschaft in Ihrem Kanton und dem Bildungsdepartement einschätzen? Spüren Sie Wertschätzung, Misstrauen, Wohlwollen? Woran lesen Sie das ab? Können Sie Beispiele dafür geben?
- d) Wie stark ist die Meinung der Lehrerschaft in Ihrem Kanton gefragt? Wie werden Sie in laufende oder bevorstehende Projekte einbezogen? Können Sie Beispiele dafür geben?
- e) Wie läuft die Kommunikation des Bildungsdepartementes? Welche Argumente werden für die anstehenden oder sich in Umsetzung befindenden Projekte ins Spiel gebracht? Beispiele?
- f) Welches ist das grösste momentan laufende bildungspolitische Projekt? Wie stehen die Lehrpersonen dazu? Sind die Lehrpersonen auf irgendeine Weise eingebunden? Auf welche Art werden sie informiert?
- g) Das Verhältnis zwischen der Lehrerschaft und dem Bildungsdepartement wird von den in unserer Untersuchung befragten Lehrkräften je nach Kanton unterschiedlich eingeschätzt. Im Kanton ... wird die Bildungsverwaltung in Bezug auf Wertschätzung der Lehrerschaft und auf Unterstützung (*sehr ambivalent/sehr unterstützend/wenig unterstützend*) eingeschätzt. Überrascht Sie das? Wie erklären Sie dieses Ergebnis?

---

Schluss: Gibt es noch etwas, was zentral wäre, aber noch nicht angesprochen worden ist und sie noch sagen möchten?

## Leitfaden für die Befragung von Absolventinnen und Absolventen des NDS „Lernen“ resp. „Unterrichtsexpertise und Praxiscoaching“

Vielen Dank, dass sie sich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben.

Ich werde ihnen einleitend etwas über die Studie erzählen, zu der sie mit diesem Gespräch Wichtiges beitragen und anschliessend ein paar Sachen zum Interview anmerken.

Das IZB führt im Auftrag des LCH eine Studie zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf durch. Laufbahnmodelle würden Lehrpersonen, die sich beruflich speziell entwickeln, neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten innerhalb des Lehrberufs ermöglichen. Damit würde die Idee aus dem LCH-Berufsleitbild aufgenommen, Möglichkeiten für eine Anreicherung und eine Erweiterung der beruflichen Entwicklungen zu schaffen.

Das IZB wurde beauftragt, aus verschiedenen Perspektiven Erwartungen, Befürchtungen und Gelingensbedingungen im Zusammenhang mit einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen zu erheben. Deshalb fragen wir Sie nach Ihrer Meinung und nach ihren Einstellungen zu Laufbahnmodellen.

Das Gespräch wird insgesamt rund 45 Minuten dauern. Sie müssen nicht alle Fragen beantworten. Wenn sie bei einer Frage finden, dass sie dazu nichts zu sagen haben, sollten sie mir das sagen, genauso wenn sie eine Frage nicht richtig verstehen.

Was sie mir erzählen, wird vertraulich behandelt werden. Alle Aussagen werden anonymisiert. Sie müssen also nicht befürchten, dass in irgendwelchen Berichten sie, ihr Name oder derjenige einer anderen benannten Person identifiziert werden kann.

Haben sie Fragen zum Vorgehen oder wollen sie sonst etwas anmerken, bevor wir loslegen?

---

### Allgemeine Fragen

- a) Kanton
- b) Angaben zur Person: Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Unterrichtsstufe

---

### Erfahrungen mit dem NDS / Folgen des NDS

- a) Was hat sich bei Ihnen durch das Absolvieren des NDS geändert?
- b) Hat sich Ihr Berufsverständnis verändert? Inwiefern?
- c) Nehmen Sie nun andere Aufgaben wahr? Haben Sie neue Funktionen? Welche?
- d) Welche Erfahrungen machen Sie mit diesen neuen Rollen und Funktionen? Was ist für Sie bereichernd, befriedigend, motivierend? Was ist belastend, bereitet Schwierigkeiten?
- e) Gibt es neue Belastungen oder andere Belastungen, die mit den neuen Rollen verknüpft sind?
- f) Wenn Sie die Erfahrungen zusammenfassen müssten: Hat sich Ihre Berufszufriedenheit verändert?
- g) Wie hat das Umfeld auf die Veränderungen reagiert? Gibt es Reaktionen von Behörden, Schüler/innen, Eltern, Kolleginnen und Kollegen? Welche?
- h) Haben Sie in Ihrem Umfeld (auch) Zurückhaltung, Skepsis, Ablehnung oder gar Widerstand erlebt? Was bedeutet das für Sie? Worauf führen sie solche Reaktionen zurück?
- i) Finden Sie es aufgrund Ihrer Erfahrungen grundsätzlich sinnvoll, dass solche neuen Rollen und Funktionen geschaffen werden? Was ist der grösste Gewinn davon?
- j) Welche Gefahren lauern dabei, welche Risiken bestehen?
- k) Erleben Sie eine Hierarchisierung des Lehrberufs durch solche neuen Rollen und Funktionen? Was löst diese Hierarchisierung bei Ihnen aus? Was in Ihrem Umfeld?
- l) Was müsste geändert werden, dass solche neuen Rollen und Aufgaben, wie Sie sie wahrnehmen, besser erfüllt werden können? Oder wären andere Rollen sinnvoller? Welche? Müssten sich Rahmenbedingungen ändern?

---

### Grundsätzliche Einstellungen, Einschätzung von Chancen und Risiken

- a) Finden Sie die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll? Warum?
- b) Welche Chancen sehen Sie bei solchen Laufbahnmodellen? / Welche Gefahren dürften aus Ihrer Sicht nicht übersehen werden?  
*falls nicht angesprochen:*
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Verbleib im Lehrberuf attraktiver machen würden? Warum?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle den Status oder das Image des Lehrberufs verändern würden? Warum? Könnte sich allenfalls die Rekrutierungsbasis langfristig ändern? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass solche Laufbahnmodelle eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen haben könnten? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Berufskultur verändern würde? Inwiefern?
  - Denken Sie, dass sich durch die Einführung solcher Laufbahnmodelle die Kultur in den Kollegien verändern würde? Inwiefern?
  - Wie stehen Sie zu einer Hierarchisierung, die allenfalls durch ein Laufbahnmodell entsteht? Was denken Sie, welche Auswirkungen hätte ein Laufbahnmodell für diejenigen Lehrpersonen, die nicht oder noch nicht in spezielle Funktionen befördert wurden?
- c) Was denken Sie, gäbe es bei einer Einführung solcher Modelle „Gewinner“ und „Verlierer“? Wer würde zu den „Gewinnern“, wer zu den „Verlierern“ gehören?
- d) Ein wichtiges Ziel ist, engagierte und innovative Lehrpersonen im Lehrberuf zu halten, indem ihnen neue Rollen und Verantwortlichkeiten und damit auch formale berufliche Entwicklungen geboten werden. Sehen Sie in Bezug auf das Halten von guten Lehrpersonen überhaupt Handlungsbedarf? Wenn ja, denken Sie, dass die Schaffung von Laufbahnmodellen ein geeigneter Weg ist, um diesem Problem zu begegnen? Welche anderen Wege sehen Sie?

---

### Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Lehrpersonen-Befragung

- a) Eine schriftliche Befragung von rund 300 Lehrpersonen zeigt, dass 89 % der Befragten die Einführung von Laufbahnmodellen grundsätzlich als sinnvoll beurteilen: Überrascht Sie dieses Ergebnis? Wie erklären Sie sich das Ergebnis?

---

### Fragen zu einem möglichen Modell

- a) Für welche Aufgaben fänden Sie die Schaffung von Spezialfunktionen sinnvoll?
- b) Wie stehen Sie zu Spezialfunktionen im Kernbereich des Unterrichts? Könnten solche Spezialfunktionen für Sie hilfreich sein?
- c) Welche Lehrpersonen sollten für Positionen mit mehr Verantwortung rekrutiert werden? Welche Selektions- und Beförderungskriterien müssten beachtet werden?
- d) Welche Bedingungen müssten Ihrer Ansicht nach unbedingt gegeben sein, damit ein Laufbahnmodell attraktiv wäre?

---

Schluss: Gibt es noch etwas, was zentral wäre, aber noch nicht angesprochen worden ist und sie noch sagen möchten?

## Anhang X: Akzeptanzstudie in der Schweiz: Synopse der Auswertungen der mündlichen Befragungen

	Perspektive von Lehrpersonen	Perspektive von Berufsverbänden	Perspektive von Bildungs- und Erziehungsdepartementen
<b>Chancen / befürwortende Aussagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institutionalisierung lebenslangen Lernens</li> <li>• Schaffung von Perspektiven für Lehrpersonen</li> <li>• Steigerung der Berufszufriedenheit / Verringerung des Burn-Out-Risikos</li> <li>• niederschwelliger Zugang zu spezialisiertem Wissen</li> <li>• notwendig für die professionelle Bewältigung der heutigen Anforderungen</li> <li>• Qualitätsgewinn in den Schulen</li> <li>• Professionalisierungsschub</li> <li>• Attraktivitätsgewinn für den Lehrberuf</li> <li>• vermehrt erfolgreiche Lehrpersonen im Unterricht halten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektive für die berufliche Weiterentwicklung</li> <li>• Horizonterweiterung für die Lehrpersonen</li> <li>• Erhöhung der Berufszufriedenheit / Vorbeugung gegen Ausbrennen</li> <li>• Höhere Qualität von Schule und Unterricht</li> <li>• Unterstützung des Übergangs vom „Einzelunternehmertum“ zur geleiteten, gemeinsam getragenen Schule</li> <li>• Imagegewinn für den Lehrberuf</li> <li>• Erhöhung der Verweildauer im Lehrberuf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglichung von beruflichen Karrieren ausserhalb von Leitungsfunktionen</li> <li>• Erhöhung der Berufszufriedenheit / Schutz vor Burn-out</li> <li>• optimalere Ressourcennutzung in den Schulen</li> <li>• Entlastung von Lehrperson im Unterricht</li> <li>• Qualitätsgewinn in den Schulen</li> <li>• substantieller Beitrag zum Halten von guten und erfahrenen Lehrpersonen</li> <li>• Imagegewinn für den Lehrberuf</li> </ul>
<b>Risiken / ablehnende Aussagen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierarchisierung ist mit Berufskultur unverträglich</li> <li>• Einschränkung von Individualität, Eigenverantwortung und Autonomie</li> <li>• Zusammenarbeitsformen lösen Ängste aus: Lehrpersonen fühlen sich hinterfragt oder verglichen</li> <li>• würde die falschen Leute in den Lehrberuf ziehen</li> <li>• Belastungen für die Teamkultur</li> <li>• löst Deprofessionalisierung aus: Image des Lehrberufs leidet</li> <li>• Qualitätsverlust im Unterricht: weniger Zeit für eigenen Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• innere Entwicklung ist im Lehrberuf wichtiger als äussere</li> <li>• Lehrpersonen brauchen Autonomie</li> <li>• Stärkung des Basisdemokratie wichtiger als Hierarchisierung</li> <li>• Wissenstransfer in den Schulen funktioniert nicht über Laufbahnmodelle</li> <li>• problematische Auswirkungen auf die Teamkultur: Förderung von Konkurrenzdenken und Misstrauen</li> <li>• Verantwortungsabgabe und Verlust des Mitdenkens: Proletarisierung des Lehrberufs und damit Image-Schädigung</li> <li>• Verlust der Verlässlichkeit im Unterricht bei höhere Gewichtung anderer Aufgaben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grosse und unrealistische Ressourcenforderungen</li> <li>• Delegation der Verantwortung: Deprofessionalisierung der Lehrpersonen</li> <li>• Status- und Imageverlust für diejenigen, die sich bewusst auf den eigenen Unterricht konzentrieren</li> </ul>

	Perspektive von Lehrpersonen	Perspektive von Berufsverbänden	Perspektive von Bildungs- und Erziehungsdepartementen
<b>Mögliche Laufbahnstufen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meist nur Nennung einzelner Aufgabenfelder</li> <li>• unterrichtsnahe Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching und Beratung für spezifische didaktische und fachdidaktische Themen, für Themen wie Umgang mit Heterogenität, Klassenführung/Disziplin</li> <li>- Beratung von Junglehrpersonen</li> <li>- Praxisbetreuung</li> <li>- pädagogische Schulleitung neben (administrativer) Schulleitung</li> </ul> </li> <li>• peripherere Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben in Bereichen wie Öffentlichkeitsarbeit, Organisation, Personalförderung</li> <li>- Informatik / e-learning</li> <li>- Schulsozialarbeit</li> </ul> </li> <li>• Beratung bezüglich berufsbiographischer Problemstellungen (wie bspw. Burn-out)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meist nur Nennung einzelner Aufgabenfelder</li> <li>• unterrichtsnahe Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching und Beratung für spezifische didaktische und fachdidaktische Themen, für Themen wie interkulturelle Pädagogik und Mobbing</li> <li>- Beratung von Junglehrpersonen</li> </ul> </li> <li>• peripherere Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben in Bereichen wie Logistik und Organisation, Kommunikation, Elternarbeit, Qualitätsmanagement</li> <li>- Verantwortliche für Weiterbildung</li> <li>- Informatik / e-learning</li> </ul> </li> <li>• Beratung bezüglich berufsbiographischer Problemstellungen (wie bspw. Burn-out)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sorgfältige Analyse des Bedarfs muss vorgängig festgestellt werden</li> <li>• unterrichtsnahe Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching und Beratung für spezifische didaktische und fachdidaktische Themen, für Themen wie interkulturelle Pädagogik, Gesundheitspädagogik, Medienpädagogik und Mobbing</li> </ul> </li> <li>• peripherere Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elternarbeit,</li> <li>- Qualitätsmanagement</li> <li>- Organisationsentwicklung</li> <li>- Informatik / e-learning</li> <li>- gestalterische Aufgaben</li> <li>- Schulsozialarbeit</li> <li>- Lehrmittelentwicklung</li> </ul> </li> </ul>

	Perspektive von Lehrpersonen	Perspektive von Berufsverbänden	Perspektive von Bildungs- und Erziehungsdepartementen
<b>Gelingensbedingungen für eine allfällige Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Eigenschaften der Lehrpersonen mit neuen Funktionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Persönlichkeit der Lehrpersonen (Integrität, Kommunikationsfähigkeiten, Akzeptanz im Team)</li> <li>- entsprechende Aus- resp. Weiterbildungen</li> <li>- Expertise in den jeweiligen Fachgebieten, die klar ersichtlich ist</li> </ul> </li> <li>• Rahmenbedingungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiwilligkeit der Positionen</li> <li>- keine Linienvorgesetzten</li> <li>- adäquate Entschädigungen</li> <li>- Bedarf der Position muss in den einzelnen Schulen ausgewiesen sein</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionalität bei der Erbringung der Spezialfunktionen</li> <li>• Orientierung der neuen Funktionen am Bedarf in den einzelnen Schulen</li> <li>• Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich konkret an spezifischen Funktionen ausrichten</li> <li>• hohe Anforderungen an Sozial- und Fachkompetenz für Lehrpersonen mit neuen Funktionen</li> <li>• Institutionalisierung und Alimentierung entsprechender Positionen</li> <li>• keine finanziellen Umverteilungen für die Finanzierung der neuen Funktionen</li> <li>• funktionierende geleitete Schulen als Voraussetzung für eine Einführung von Laufbahnmodellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedarf und Legitimation der zu schaffenden Positionen in den einzelnen Schulen</li> <li>• Akzeptanz der Idee von Laufbahnmodellen bei allen Anspruchsgruppen, insbesondere explizites Mittragen des Abschieds vom Paritäts-Dogma</li> <li>• Bereitschaft zur Änderung der Mittelverwendung auf allen Seiten</li> <li>• substantielle Weiterbildungen der Kandidaten und Kandidatinnen für neue Positionen</li> <li>• Gelegenheiten in den Schulen, um neue Inputs speziell qualifizierter Lehrpersonen verbreiten zu können</li> </ul>

## KOORDINATEN FÜR EINE GELINGENDE POLITIK DER LAUFBAHNDIFFERENZIERUNG VON LEHRPERSONEN

ANTON STRITTMATTER, LEITER PA LCH (BIEL/BIENNE, 4. SEPTEMBER 2005)

Die Idee einer Differenzierung der Berufsrollen im Lehrberuf in Form von Höherqualifizierungen bzw. Spezialisierungen ist bereits 1975 im EDK-Expertenbericht „Lehrerbildung von morgen“ vorgetragen worden. Trotz kräftiger Abwehr auch durch die Berufsorganisationen meldet sich das Thema seither immer wieder - ob uns das passt oder nicht. Grund genug, es ernst zu nehmen, bei aller Skepsis auch mal die Kraft zu würdigen, die offensichtlich im Thema steckt.

Dies umso mehr, als die Realitäten mittlerweile schon deutlich in die Richtung von immer mehr Spezialfunktionen laufen (z.B. NDK- und NDS-Angebote der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) - mit oder ohne uns.

Die Dynamisierung der beruflichen Laufbahn und die Unterstützung durch SpezialistInnen ist aber auch aus berufshygienischen Motiven heute wichtiger als früher: als Antwort auf Belastungen, auf Burnout-Gefährdung, auf die Konkurrenzsituation bezüglich Berufsattraktivität in anderen Branchen.

Und schliesslich ist es eine Tatsache, dass Laufbahndifferenzierungen bzw. die Zusammenarbeit unter SpezialistInnen heute als ein Professionalitätsmerkmal und Teil des Ansehens eines Berufs in der Öffentlichkeit gelten. 40 Jahre als Alleskönner am gleichen Ort und vor der gleichen Wandtafel mit Kindern das Gleiche zu tun, war lange ein positiv bewertetes Clichée (der treue Dorfschulmeister); es ist heute dem öffentlichen Ansehen des Berufs nicht zuträglich.

**DIE AKZEPTANZSTUDIE DES IZB LIEFERT SEHR VIELE SEHR WERTVOLLE HINWEISE FÜR DIE ANSTEHENDEN DISKUSSIONEN IM LCH. DER LCH WIRD ZU EINEM ENTSCHLUSS ÜBER DIE ZIELE UND DIE ROLLE DES LCH IM HANDLUNGSBEREICH DER ZUKUNFTSGESTALTUNG FÜR DIE LEHRBERUFE KOMMEN MÜSSEN, INSBESONDERE FÜR DEN TEILASPEKT DER LAUFBAHPOLITIK. HANDLUNGSDRUCK IST GEGEBEN, WEIL DIE SITUATION IN DER LEHRERSCHAFT (MÄNNERFLUCHT, BURNOUT-GEFÄHRDUNG, ANTWORTEN AUF HETEROGENITÄT UND CHANCENUNGLEICHHEIT U.A.) SOWIE DIE BEREITS EINGESETZTE PROPAGIERUNG VON FORMALEN WEITERBILDUNGSANGEBOTEN (NDS UND NDK AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN) EINE VERDRÄNGUNG DES THEMAS NICHT MEHR ZULASSEN.**

Wenn man die Lektionen aus der Akzeptanzstudie, die Lektionen aus anderen Studien (UNIVOX, Arbeitszufriedenheits- und Genderstudien LCH etc.), aus bereits vorhandenen LCH-Positionen (z.B. im Berufsleitbild) und aus dem Praxiserleben der Bildungspolitik der letzten Jahre ernst nimmt, können einige Gelingensfaktoren - die gleichzeitig auch Risikofaktoren sind - für eine künftige Laufbahnpolitik formuliert werden.

### 1. GEWINNSPERSPEKTIVE FÜR ALLE

Es gilt als Leitidee: Alle Lehrpersonen empfinden Entwicklung, berufliche Variation, Würdigung und Anerkennung als gute Werte bzw. Güter für ihr berufliches Selbstverständnis (in Konkurrenz zu Stabilität, Sicherheit, Bescheidenheit u.ä.). Sie bekommen diese Güter in allen Varianten aktiver und seriöser beruflicher Laufbahngestaltung - und nicht nur bei Vorweisen von prestigeträchtigen Zusatzdiplomen. Dies wird gestützt durch eine Personalentwicklungs-Politik auf Ebene Schule/Schulleitung, wie sie im Konzept der PA LCH (Leitfaden Ender/Strittmatter) beschrieben wird.



## **2. BALANCE VON INDIVIDUELLER INITIATIVE UND BETRIEBLICHER BEDARFSDECKUNG**

Die Laufbahnpolitik bietet Lehrpersonen die Chance, Selbstinitiative für Weiterbildungen im Sinne einer Vertiefung in der angestammten Rolle oder im Sinne einer Erweiterung oder Veränderung der Rolle zu vollziehen. Auf der anderen Seite ergreift die einzelne Schule oder das Schulsystem Initiativen, seinen Bedarf an besonderen Funktionen durch Rekrutierung von geeigneten und entsprechend weiterbildungswilligen Lehrpersonen zu decken. Idealerweise ergänzen sich die beiden Suchbewegungen. Zu vermeiden ist, dass Eigeninitiative zur Schaffung betrieblich nicht notwendiger „Posten“ oder in frustrierende Nichtverwendbarkeit von Qualifikationen führt. Ebenso zu vermeiden ist, dass die Unterstützung von individuellen Laufbahnentwicklungen ausschliesslich auf den jeweils gerade wahrgenommenen Funktionenbedarf des Arbeitgebers beschränkt ist.

## **3. GLEICHWERTIGKEIT VON BLEIBEN IN DER FUNKTION UND FUNKTIONSWECHSEL**

Häufig führen Entwicklungen/Weiterbildungen aus der angestammten Berufsrolle und vom bisherigen Arbeitsort weg. Diese Wechselperspektive ist in Ordnung, soweit sie dem Individuum und dem Gesamtsystem dient. Andererseits muss garantiert sein, individuelle Weiterentwicklungen und Zusatzqualifizierungen auch in der angestammten Rolle am angestammten Arbeitsplatz umsetzen zu können und gewürdigt zu bekommen. Denn die „Wegqualifizierung“ als vorherrschendes Prinzip würde den Betrieb systematisch schwächen und Lehrpersonen, die am angestammten Ort bleiben wollen, von Entwicklungen abhalten. Laufbahnmodelle dürfen nicht dazu führen, dass Lehrpersonen, die keinen Funktionswechsel suchen, gewissermassen zu „Sitzenbleibern“ gestempelt werden.

## **4. VERBESSERUNG DER PROBLEMLÖSE- UND AUFTRAGSERFÜLLUNGS-FÄHIGKEIT DER SCHULE**

Für die Angemessenheit der Definition neuer schulischer Rollen/Funktionen gilt als Kriterium: Die Problemlösekraft und Fähigkeit zur Aufgabenerfüllung der Einzelschule wird gestärkt, indem hausinterne Spezialistinnen und Spezialisten im Dienste der Kolleginnen und Kollegen und der ganzen Schule wirken, was als Gewinn für alle erlebt wird. Wenig oder disfunktional sind neue Rollen, welche bloss zum Abschieben von Problemen an beauftragte „Ausputzer“ führen oder in Randbereichen des Schulauftrags einen Aufwandzirkus auslösen, der von der Mehrheit der Beteiligten als wenig hilfreich oder sogar zusätzliche Belastung bringend erlebt wird.

## **5. BALANCE VON ENTLASTUNGSFUNKTIONEN UND ANSPRUCHSERHÖHUNGSFUNKTIONEN**

Die Laufbahnpolitik sollte zu Berufsrollen führen, welche subjektiv befriedigend und für die Umgebung entlastend wirken; entlastend im Sinne der Unterstützung in schwierigen Aufgaben, der Problemlösehilfe, von Gefühlen der Sicherheit und Wertschätzung. Spezialistenrollen dürfen und sollen aber auch Impulse im System setzen, für die Umgebung herausfordernd wirken, Innovationen und Entwicklungen bei anderen begünstigen. Unangemessen wäre eine chronische Einseitigkeit der einen oder anderen Wirkung: professionell fragwürdige „Entlastungen“ durch blosses Abschieben von Aufgaben und Problemen oder aber die Entstehung von zusätzlichem Anspruchsstress ohne befriedigenden Gegenwert.

## **6. STÄRKUNG DES ALLGEMEINEN PROFESSIONELLEN ANSEHENS**

Die Laufbahnpolitik muss dazu führen, dass das professionelle Ansehen aller Lehrpersonen gestärkt und angehoben wird. In der Tat zählt die Zusammenarbeit mit Spezialisten und ein allgemein hohes Ausbildungs- und Weiterbildungsniveau zu den Merkmalen angesehener Professionen. In diesem Sinne können Rollendifferenzierungen das Ansehen der ganzen Profession steigern helfen. Vermieden werden muss, dass der Beruf in Kategorien mit höherem und minderen Ansehen (noch zusätzlich) gespalten wird. Es sind Massnahmen zu treffen, welche „gehobenere“ Funktionen entstehen lassen, ohne dass dies durch die abwertende Schaffung eines „clerus minor“ erkaufte werden muss. Konkret: Lehrpersonen ohne zusätzliche Diplome im Trophäenschrank dürfen nicht an Ansehen verlieren, weil und soweit sie ihren Auftrag erfüllen und eine ernsthafte persönliche Entwicklungsarbeit nachweisen. Dem haben die Besoldungspolitik und die öffentliche Kommunikation über differenzierte Berufsrollen Rechnung zu tragen.

## **7. FINANZIERUNG OHNE SCHADEN FÜR ANDERE BEREICHE**

Die Schaffung neuer Berufsrollen/Funktionen und der dazugehörigen Weiterbildungen wird Finanzbedarf auslösen. Die Lehrerschaft wird einer aktiven Laufbahnpolitik dann zustimmen, wenn sie nicht durch Beschädigung bisheriger Ressourcen erkaufte wird. Namentlich bei der Grundbesoldung, beim Betreuungsfaktor (Zahlenverhältnis Lehrpersonen zu Klassen), bei der Pensenbemessung und bei der räumlichen und medialen Ausrüstung der Schulen erträgt es keine Reduktionen mehr.

**UNTER DIESEN VORAUSSETZUNGEN KANN DER WEG DER ROLLENDIFFERENZIERUNG IM LEHRBERUF GELINGEN, ZU EINEM ALLSEITIGEN GEWINN WERDEN - UND KÖNNEN HEUTE BERECHTIGTE BEDENKEN BEZÜGLICH UNERWÜNSCHTER HIERARCHISIERUNG, RESSOURCENVERSCHLECHTERUNGEN FÜR DEN Kernauftrag und Deprofessionalisierung für Teile der Lehrerschaft ausgeräumt werden. Der LCH wird die oben aufgeführten Gelingensfaktoren in die sich anbahnende Diskussion um Laufbahnkonzepte für Lehrpersonen einbringen, selbst in der Definition von angemessenen Laufbahnmodellen eine führende Rolle beanspruchen und darüber wachen, dass keine untauglichen Modelle eingeführt werden.**