

# Lob der Vielfalt. Differenzierung als Weg zur Professionalisierung des Lehrerberufs?<sup>1</sup>

Walter Herzog (Universität Bern)

„Lasst tausend Blumen blühen!“ war der Titel einer Rede, die Mao Tse-tung 1957 als Präsident der Volksrepublik China hielt. Darin forderte er die freie Meinungsäusserung und eine Lockerung der Zensur für Intellektuelle. Sein Ziel war, der Stagnation und Verkrustung des Riesenreiches China entgegen zu wirken. Mit den tausend Blumen – gelegentlich ist auch nur von hundert die Rede, aber das wären immer noch viele – waren nicht tausend Lotusblumen, tausend Lilien oder tausend Seerosen gemeint, sondern tausend *verschiedene* Blumen. Ein Lob der Vielfalt also – im Reich der aufgehenden Sonne.

Die Schweiz ist nicht China, 2010 ist nicht 1957, und ich bin nicht Mao Tse-tung. Trotzdem möchte ich mich für die Dauer meines Referats Mao anschliessen und für etwas mehr Vielfalt plädieren. Allerdings nicht in Bezug auf die freie Meinungsäusserung – die sollte bei uns eigentlich gewährleistet sein – und auch nicht in Bezug auf die Intellektuellen – die scheint es sowieso nicht mehr zu geben –, sondern in Bezug auf den Lehrerberuf. Lasst tausend pädagogische Berufe blühen – oder hundert, oder vielleicht genügen auch zwanzig oder zehn. Einfach mehr als nur einen – mehr als nur den pädagogischen Standardberuf des Lehrers oder der Lehrerin.

---

<sup>1</sup> Referat anlässlich der Tagung „Multiprofessionelle Schulteams. Neue Perspektiven für Individuum und System?“ vom 2./3. Juli 2010 in Luzern.

Mao Tse-tung war diplomierter Volksschullehrer, später Hilfsbibliothekar und Wäschebote, dann Parteivorsitzender und schliesslich Staatspräsident – ein schönes Beispiel für eine Lehrerkarriere. Allerdings eine Karriere, für die wir vergeblich nach einem Laufbahnmodell suchen würden. Mao hat sich seinen Weg selber gesucht, und es stellt sich die Frage, ob wir daran etwas ändern sollten. Vor allem stellt sich die Frage, ob wir das eine mit dem anderen verbinden sollten: Kann die Vervielfachung der pädagogischen Berufe zugleich ein Problem des Lehrerberufs lösen? Liegt in der Differenzierung des schulischen Berufsfeldes auch die Lösung für die schwindende Attraktivität des Lehrerberufs?

Diese Frage werde ich ins Zentrum meiner Ausführungen stellen. Und ich möchte gleich vorwegnehmen, dass ich meine Zweifel habe, ob sich die beiden Probleme tatsächlich wie zwei Fliegen auf einen Schlag erledigen lassen.

Ich baue meine Argumentation auf eine Prämisse und eine These auf, die ich im ersten und zweiten Teil meines Referats erläutern werde. Im dritten Teil gehe ich auf die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes ein, um dann im vierten Teil das Problem der schulischen Laufbahnmodelle etwas näher anzuschauen.

## **1. Prämisse**

Zunächst also die Prämisse, die ich meinen Überlegungen zugrunde lege. Sie lautet, dass sich Schulreformen an der Professionalisierung des Lehrerberufs orientieren müssen. Was heisst das?

Ich habe bei anderen Gelegenheiten verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Denkmodelle, auf die man sich im Rahmen von PISA, HarmoS und

dem Bildungsmonitoring Schweiz stützt, der Entwicklung des Lehrerberufs nicht förderlich sind. Fast unmerklich, aber scheinbar unaufhaltsam drängt sich dem öffentlichen Bewusstsein ein Bild der Schule auf, wonach Bildung in Analogie zu industriellen Fertigungsprozessen zu begreifen ist. Unterricht scheint so etwas wie ein Fließband zu sein, auf das die unfertigen Schülerinnen und Schüler gelegt werden, um vom Status der Inkompetenz in denjenigen der Kompetenz überführt zu werden. Damit jedermann jederzeit weiss, wo der Produktionsprozess gerade steht, werden Standards vorgegeben, Kompetenzmodelle ausgearbeitet und Tests zur Überprüfung der Kompetenzen in Aussicht gestellt. Damit wird sich in naher Zukunft vor Ort messen lassen, welches Qualitätsniveau die schulische Produktion von Bildung erreicht hat.

Meine Kritik ist nicht, dass man die Schule so denken kann. Denken kann man sowieso alles. Meine Kritik ist vielmehr, dass man sich, wenn man die Schule so denkt, ein Bild von ihr macht, das dem Lehrerberuf Schaden zufügt. Denn auf Technologie reduziert, ist das Bild der Schule zu einfach, als dass es wahr sein könnte. Die Schule erscheint als Trivialmaschine, als Input-Output-System, mit dem sich fast alles erreichen lässt, wenn es nur richtig gesteuert wird. Ob mit oder ohne Feedbackschleife versehen, die Schule scheint von einer linearen Kausalität beherrscht zu werden, die scheinbar exakt bezeichnen lässt, wo die Ursache liegt, wenn das System seinen Erwartungen nicht gerecht wird. Und diese Ursache sind letztlich die Lehrerinnen und Lehrer.

Das kann ein Bericht zeigen, der 2003 von der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung veröffentlicht wurde. In diesem Bericht wird eine grundlegende Reform des Lehrerberufs gefordert. Berufsverständnis und

Berufsausübung der Lehrer seien auf eine neue Basis zu stellen. Nach einer kritischen Analyse des Reformbedarfs und nach Vorschlägen zu seiner Behebung findet sich der versöhnlich wirkende Satz: „Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind und öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen, können von der Öffentlichkeit die notwendige Anerkennung ihrer Arbeit erwarten“ (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2004, p. 108). Der Satz ist positiv formuliert und wirkt konzilient. Doch die Aussage, die er macht, ist das pure Gegenteil. Er sagt nämlich nicht, die Lehrpersonen seien für ihr *Handeln* im Unterricht verantwortlich, vielmehr seien sie für den Erfolg ihrer *Schule* verantwortlich, ein Erfolg, der zudem mit den erbrachten *Schülerleistungen* gleichgesetzt wird! Das ist es, was ich kritisiere: die absehbaren Folgen eines technokratischen Denkens, das dazu führt, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr für ihr Handeln, sondern für den Output der Schule und für die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich gemacht werden. Ganz so, wie es kürzlich in der NZZ am Sonntag (28. Februar 2010, p. 69) hiess: „Der Lehrer ist an allem schuld.“

Soweit die Prämisse, von der ich ausgehen will. Nach meiner Meinung sollten Bildungsreformen, die diese Prämisse nicht respektieren, und leider haben wir zurzeit einige davon, weder von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer noch von anderer Seite unterstützt werden. Und das muss dann auch für das Postulat multifunktionaler und multiprofessioneller Schulteams gelten. Vielfalt im schulischen Berufsfeld ist zwar schön, aber legitim ist sie nur, wenn sie den Lehrerberuf stärkt.

## 2. These

Nun kann man den Lehrerberuf nur stärken, wenn man weiss, was ihn auszeichnet. Damit folgt auf meine Prämisse eine These. Sie besagt, dass die Professionalisierung des Lehrerberufs nicht denselben Weg gehen kann, den andere Berufe beschritten haben, wie insbesondere die Ärzte und Anwälte. Lehrerprofessionalität ist eine durchaus eigene Form von Professionalität, und das gilt es ebenfalls zu berücksichtigen, wenn man das schulische Berufsfeld differenzieren oder Laufbahnmodelle für den Lehrerberuf kreieren will. Wie zuvor meine Prämisse möchte ich meine These begründen.

Man kann sich der Schule von zwei Seiten her nähern: von Seiten des Kindes oder von Seiten der Gesellschaft. Pädagogisch neigt man zu Ersterem und denkt (wie es die Reformpädagogen tun) „vom Kinde aus“. Politisch steht einem die Gesellschaft näher, deren Ansprüche einen unzimperlichen Blick auf die Schule freisetzen. Verständlich wird die Schule aber nur, wenn wir beide Perspektiven gleichermassen beachten. Das allerdings scheint in Widersprüche und Antinomien zu führen, ja, wie einige meinen, in eine ausweglose Situation.

Um es an einem Beispiel zu illustrieren: Wer im Kind den Massstab von Schule und Unterricht sieht, setzt auf die Förderung individueller Begabungen und Interessen. Der Massstab zur Beurteilung des Kindes liegt in ihm selbst und nicht in den Ansprüchen eines Lehrplans oder im Vergleich des Kindes mit anderen Kindern. Wer demgegenüber politisch denkt, dem ist die Kontinuierung der Gesellschaft wichtig. Massstab zur Beurteilung des Kindes sind die Positionen und Rollen, die in der Gesellschaft zu vergeben sind. Also ist die Schule kein Ort der Förderung der Einzelnen, sondern der Selektion der Vielen.

Pädagogik und Politik verhalten sich wie Förderung und Selektion, und beides unter einen Hut zu bringen, scheint unmöglich zu sein. Es darf nicht erstaunen, dass man gelegentlich hören kann, der Lehrerberuf sei ein unmöglicher Beruf. Niemand sei in der Lage, eine dermassen widersprüchliche Aufgabe zu bewältigen, ohne an Körper und Geist Schaden zu nehmen. Burnout ist bei einer solchen beruflichen Konstellation gleichsam vorprogrammiert.

Doch in Wirklichkeit sind Lehrerinnen und Lehrer angehalten, genau dies zu leisten: Kind und Gesellschaft unter einen Hut zu bringen. Sie müssen fähig sein, beiden Seiten Genüge zu tun: der Seite des Kindes *und* der Seite der Gesellschaft. Deshalb schlage ich vor, den Kern der Lehrertätigkeit und des Lehrerberufs, aber auch der Schule in der *Vermittlung* zu sehen. Was den Lehrerberuf als einzigartig auszeichnet und von anderen Professionen unterscheidet, ist die Vermittlung zwischen der Natur des Kindes und den Erwartungen der Gesellschaft.

Ort der Vermittlung ist der Unterricht. Ihre Vermittlungsleistungen erbringen die Lehrkräfte daher hauptsächlich in der Unterrichtssituation, d.h. im direkten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Im Unterricht entscheidet sich auch zum grossen Teil, ob eine Lehrperson Freude an ihrem Beruf hat oder nicht und ob sie sich in ihrem Beruf belastet fühlt oder nicht. Diskussionen um die Neugestaltung des Lehrerberufs müssen dies in Rechnung stellen. Sie müssen in Rechnung stellen, dass Lehrpersonen eine Tätigkeit ausüben, über deren Erfolg oder Misserfolg der direkte Umgang mit den Schülerinnen und Schülern entscheidet. Und sie müssen in Rechnung stellen, dass der direkte Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern sowohl Anlass für berufliche Zufriedenheit als auch Quelle für berufliche Belastungen sein kann. Beides lässt sich mit Ergebnissen der Lehrerforschung gut belegen.

Das also ist meine These. Aus der These folgt unmittelbar ein Anspruch an die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes: Eine Stärkung des Lehrerberufs (entsprechend der Prämisse) ist nur möglich, wenn die tausend oder hundert oder zehn pädagogischen Berufe, die an unseren Schulen blühen sollen, den Lehrerberuf nicht in den Schatten stellen und des vermittelnden Charakters, der seinen Wesenskern bildet, berauben. Eine Differenzierung des schulischen Berufsfeldes mag zwar angezeigt sein; sie darf aber nicht zur Folge haben, dass der Lehrerberuf im Blumenmeer der pädagogischen Berufe gleichsam versinkt.

### **3. Schulisches Berufsfeld**

Damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen. Wie weit lässt sich der Anspruch, den meine Prämisse und meine These beinhalten, in Bezug auf die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes einlösen? Eine Antwort auf diese Frage scheint mir nur möglich zu sein, wenn wir zwischen multifunktionalen und multiprofessionellen Schulteams unterscheiden.

Nach meiner Beobachtung wird diese Unterscheidung sehr wohl gemacht; sie hat aber bisher nicht zu den notwendigen Klärungen geführt, die m. E. gefordert wären, wenn wir uns die Stärkung des Lehrerberufs (d.h. seine Professionalisierung) zum Ziel setzen. Leider zeichnet sich eher im Gegenteil eine Begriffsverwendung ab, die der Differenzierung nach multifunktional und multiprofessionell entgegenläuft.

In einem Papier, dessen Quelle ich hier unterschlagen möchte, entstanden im Rahmen eines kantonalen Schulreformprojekts irgendwo in der (deutschen) Schweiz, heisst es, multiprofessionelle Teams seien „Teams von höchstens zwei bis drei *Lehrpersonen*“ (p. 1 – Hervorhebung W.H.). Unter Multiprofes-

sionalität verstehe man, dass durch die *Lehrpersonen* verschiedene Bereiche und Kompetenzen abgedeckt würden. Dementsprechend ist in dem Papier konsequent von „multiprofessionellen Lehrteams“ die Rede, meinend, dass es sich um *Lehrerteams* handelt.

Das aber ist die Definition eines *multifunktionalen* Teams, wie der Blick über den Tellerrand der Schule hinaus leicht zeigen kann. Auf einer Internetseite des deutschen *betanet*, einer Suchmaschine für Sozialfragen im Gesundheitswesen, findet man unter „Multiprofessionelle Teams“ folgenden Eintrag: „Ein multiprofessionelles Team in der Palliativversorgung setzt sich aus speziell geschulten Ärzten, Pflegekräften, Sozialpädagogen, Psychologen, Therapeuten wie Krankengymnasten und Masseuren und Seelsorgern zusammen, die bei der Behandlung des Patienten kooperieren“ (<http://www.betanet.de>; 28.06.2010). Gemeint sind offensichtlich nicht Teams von „zwei bis drei Ärzten“, sondern Teams, die sich aus Angehörigen *verschiedener* Berufsgruppen zusammensetzen. Es heisst dann weiter: „Die gemeinsamen Ziele und die Identität des Teams sind wichtiger als Ziele der einzelnen Berufsgruppen und die *Hierarchie* der Teammitglieder“ (ebd. – Hervorhebung W.H.). Auf das Wort *Hierarchie* lege ich deshalb einen Akzent, weil ich auf die Hierarchiefrage zurückkommen werde.

Wenn wir diese sehr klare Begrifflichkeit auf den Lehrerberuf übertragen, dann heisst dies: *Multifunktional* meint eine Differenzierung *innerhalb des Lehrerberufs*, *multiprofessionell* dagegen entspricht einer Zusammensetzung von Schulteams aus Angehörigen *verschiedener (pädagogischer) Berufe*. Dies auseinander zu halten, scheint mir deshalb wichtig zu sein, weil bei multifunktionalen Teams von Gemeinsamkeiten ausgegangen werden kann, die im Falle von multiprofessionellen Teams nicht erwartet werden können.



Auch dabei spielt eine Eigenheit der Lehrerprofessionalität eine Rolle, auf die ich kurz eingehen möchte. Es geht um die Wissensbasis der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Wobei ich nicht die *Wissensinhalte* meine – wie z.B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Philosophie des Schulfaches etc. –, sondern die *Form*, in der das Lehrerwissen vorliegt. Ich möchte vier solche Wissensformen unterscheiden: Alltagswissen, Beobachtungswissen, Berufswissen und wissenschaftliches Wissen.

*Alltagswissen* ist Wissen, das wir schlicht dadurch erwerben, dass wir unser Leben führen. Pädagogisch relevant sind vor allem Erfahrungen im Umgang mit Menschen. Das Alltagswissen steht nicht in direkter Beziehung zum Lehrerberuf. Gleichwohl kann eine Tätigkeit, bei der es um Arbeit an Menschen geht, die wesentlich auf (alltäglicher) Kommunikation beruht, ohne Alltagswissen nicht ausgeübt werden. Eine besondere Form von Alltagswissen, die sich als *pädagogisches Alltagswissen* bezeichnen lässt, liegt bei Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vor. Solche Erfahrungen können schon früh gemacht werden, wenn beispielsweise ältere Kinder jüngere Geschwister betreuen oder Jugendliche eine Pfadfindergruppe leiten.

Beim *Beobachtungswissen* handelt es sich um ein Wissen, das (angehende) Lehrerinnen und Lehrer während der langen Zeit, die sie als Kind in der Familie und als Schüler bzw. Schülerin in der Schule verbringen, sammeln können. Der amerikanische Soziologie Dan Lortie (1975) hat dafür den treffenden Ausdruck des „apprenticeship of observation“ (ebd., p. 61) geprägt, d.h. einer Art Berufslehre, die spätere Lehrer durch die Beobachtung ihrer eigenen Lehrer absolvieren. Da es Väter und Mütter nicht ohne Söhne und Töchter, Lehrerinnen und Lehrer nicht ohne Schülerinnen und Schüler gibt, lernt man schon als Kind viel über Erziehung und Unterricht – einfach da-

durch, dass man zusieht, wie es die Erwachsenen machen. Das Beobachtungswissen steht näher bei der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern als das Alltagswissen. Gerade deshalb handelt es sich um eine Wissensform, auf die wohl jede Lehrkraft bei der Gestaltung ihres beruflichen Handelns bewusst oder unbewusst zurückgreift.

Das *Berufswissen* ist ein Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer beruflichen Erfahrung schöpfen. Dabei sind zwei Kategorien zu unterscheiden: ein *persönliches Berufswissen*, das aus der Erfahrung der einzelnen Lehrkraft stammt, und ein *kollektives Berufswissen*, das sich bei den Lehrerinnen und Lehrern als Berufsgruppe ansammelt. Das persönliche Berufswissen braucht wie das Alltags- und Beobachtungswissen nicht in artikulierter Form vorzuliegen, während das kollektive Berufswissen in Form von Ratschlägen, Rezepten oder Fallbeispielen, oft auch in Form von *Didaktiken*, die selten wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, verfügbar ist.

Schliesslich bildet das *wissenschaftliche Wissen* jene Wissensform, die im Allgemeinen mit Professionalität in Verbindung gebracht wird. Im Falle der klassischen Professionen, wie dem Arzt oder Anwalt, aber auch dem Pfarrer, ist es je eine wissenschaftliche Disziplin, die den kognitiven Rückhalt für die Berufsausübung gibt – Medizin, Jurisprudenz, Theologie. Im Falle des Lehrerberufs ist dies anders. Bis heute ist es weder gelungen, dem Lehrerberuf eine wissenschaftliche Einzeldisziplin (wie zum Beispiel die Erziehungswissenschaft) zur Seite zu stellen, noch die Wissensbasis des Lehrerberufs auf wissenschaftliches Wissen zu verengen.

Soweit die vier Wissensformen, die ich unterscheiden möchte und die meines Erachtens konstitutiv für den Lehrerberuf sind. Damit meine ich, dass es kein zufälliges Merkmal des Lehrerberufs ist, dass dessen Wissensbasis durch eine

gewisse Heterogenität ausgezeichnet ist. Positiv gewendet, könnte man auch hier der Vielfalt das Lob reden. Die Vielfalt des Wissens ist notwendig, da sich Lehrerinnen und Lehrer angesichts der Komplexität der Unterrichtssituation auf wissenschaftliches Wissen allein nicht stützen können. Das heisst natürlich nicht, dass dem wissenschaftlichen Wissen keine Bedeutung zukommt, jedoch ist es nicht so einfach, den Stellenwert der wissenschaftlichen Wissensform im Gesamtgefüge des Lehrerwissens zu bestimmen.

Daraus ergibt sich für das Anliegen der Differenzierung des schulischen Berufsfeldes ein Problem. Denn auf welcher Basis soll die Zusammenarbeit verschiedener Berufe an einer Schule erfolgen? Die Frage ist solange unproblematisch, als wir es mit einer Aufgabendifferenzierung *innerhalb* des Lehrerberufs zu tun haben. Denn dabei kann man von einem gemeinsamen Hintergrund ausgehen, auch von einer grundsätzlich gleichen Ausbildungssituation, denn Spezialisierungen finden auf der Basis einer Grundausbildung statt, die für alle im Wesentlichen gleich ist. Damit ist auf eine elementare Weise gewährleistet, dass man die gleiche Sprache spricht, konzeptuell in etwa gleich denkt, über ähnliche Berufserfahrungen verfügt und in der Folge ohne grosse Probleme miteinander kommunizieren kann. Für diese Konstellation steht der Begriff des «multifunktionalen (Lehrer-)Teams».

In einer anderen Situation befinden sich «multiprofessionelle (Schul-) Teams». Denn nun geht es um das Wissensgefüge *verschiedener* Professionen, um *unterschiedliche* Berufsausbildungen, *divergente* Fachsprachen, *heterogene* Denkformen und *inkongruente* Erfahrungen. Es geht auch um unterschiedlich starke Verankerungen in Bezugsdisziplinen. Denken Sie etwa an die Psychologie oder die Psychiatrie im Vergleich mit dem Lehrerberuf. Die pädagogische Sprache einer Lehrkraft hebt sich kaum von der Alltags-

sprache ab, während in Psychologie und Psychiatrie eigentliche Fachsprachen vorherrschen, die die Kommunikation mit der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer erschweren.

Die Professionalität im Falle von Medizin und Psychologie ist anders geartet als im Falle des Lehrerberufs. Wenn wir dies nicht beachten, machen wir uns falsche Vorstellungen von der Bildung multiprofessioneller Schulteams. Multiprofessionelle Teams sind nicht einfach die Steigerung multifunktionaler Teams. Zwar gilt auch für *multifunktionale* Teams, dass sie personell gut zusammengesetzt sein müssen – was für die Schulen mehr Autonomie in Personalfragen bedeutet – und Zeit brauchen, um ihre Arbeitsteilung zu organisieren. Für *multiprofessionelle* Teams liegt hier aber gleichsam die Achillesferse. Multiprofessionelle Teams müssen personell sehr gut zusammengesetzt sein, und sie brauchen viel Zeit für organisatorische Belange. Denn die gemeinsame Sprache, die bei multifunktionalen Teams mehr oder weniger vorausgesetzt werden kann, muss in multiprofessionellen Teams oft erst gefunden werden.

Damit sollte deutlich geworden sein, weshalb ich für eine strenge Unterscheidung zwischen multifunktionalen Lehrerteams und multiprofessionellen Schulteams plädiere. Wir sollten nicht beides im gleichen Atemzug nennen, weil sich hier unterschiedliche Probleme stellen. Und wir sollten uns im klaren darüber sein, dass das eine nicht einfach aus dem anderen hervorgeht. Multiprofessionelle Schulteams sind *qualitativ* etwas anderes als multifunktionale Lehrerteams.

#### 4. Laufbahnmodelle für Lehrerinnen und Lehrer

Das lässt mich zum vierten Teil meines Referats kommen. Es geht um die Frage, ob sich die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes mit der Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs durch Schaffung von Laufbahnmodellen verbinden lässt. Meiner diesbezüglichen Skepsis habe ich bereits Ausdruck gegeben. Ich will nun begründen, *weshalb* ich skeptisch bin.

Sie kennen die Studie zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrerberuf von Leutwyler, Sieber und Diebold (2003). *Ein* Ergebnis dieser Studie lautet, dass Lehrerinnen und Lehrer eher bereit sind, „unterrichtsperiphere“ Funktionen abzugeben als „unterrichtsnahe“ (vgl. ebd., p. 5, 62). Das ist kaum überraschend, definiert doch die Vermittlung, die im Unterricht geleistet wird, den Kern des Lehrerberufs. Allerdings fragt man sich, was mit der „Peripherie“ des Unterrichts genau gemeint ist. Wenn ich den Bericht richtig interpretiere, dann sind Spezialaufgaben gemeint wie Schulleitung, Qualitätssicherung, Informatikbetreuung, Bibliotheksverwaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Personalentwicklung etc. Solche Spezialisierungen lassen sich an Weiterbildungen knüpfen und erschliessen Karriereschritte, die in unserem Schulsystem noch wenig institutionalisiert sind. Der Rahmen, innerhalb dessen solche Karriereschritte ermöglicht werden, sind *multifunktionale* Lehrerteams. Das ist nicht anders, wenn wir Aufgaben hinzunehmen, die weniger „unterrichtsperipher“ sind, wie zum Beispiel Medienpädagogik, E-Learning, Gesundheitserziehung, Begabtenförderung, Interkulturelle Pädagogik, Betreuung von Junglehrkräften u.ä. Wer immer solche Spezialaufgaben übernimmt, ist und *bleibt* Lehrer und überschreitet die Schwelle des Lehrerberufs nicht.

Insofern ist der Begriff der Unterrichtsperipherie bezeichnend. Zwar grenzt er sich ab vom Begriff der Unterrichtsnahe, aber er geht eben nicht über den Un-

terricht hinaus. Was Lehrpersonen tun, scheint sich zwischen dem Zentrum von Unterricht und seiner Peripherie zu bewegen, Unterricht ist es alleweil. Das erweckt den Eindruck, dass es aus Sicht der Lehrkräfte ein Jenseits von Unterricht gar nicht gibt. Und es wirft die Frage auf, wie Laufbahnmodelle im Lehrerberuf überhaupt definiert werden könnten.

Eine Karriere wird nicht dadurch eröffnet, dass man einen *einzig*en Schritt vorgibt. Es müssten schon mehrer Schritte sein, damit wir von einem Karrieremodell sprechen können. Natürlich könnte man den Karrierebegriff wie den Begriff der multiprofessionellen Teams umdefinieren. Etymologisch wäre man sogar im Recht, da Karriere (*carrière*) lediglich einen Weg bezeichnet, egal ob er aufwärts, abwärts oder geradeaus führt. Doch im Alltag verstehen wir unter einer Karriere eine Aufwärtsbewegung. Laufbahnmodelle für Lehrkräfte müssen daher Wege beschreiben, die erstens *gestuft* sind und zweitens eine *Hierarchie* definieren. Genau dadurch ergeben sich meine Vorbehalte gegenüber einer allzu leichtfertigen Verknüpfung der Differenzierung des schulischen Berufsfeldes mit Laufbahnmodellen im Lehrerberuf. Denn weder multifunktionale noch multiprofessionelle Teams müssen *per se* hierarchisch sein. Wenn daher die Vielfalt der pädagogischen Berufe zugleich Karrierewege für den Lehrerberuf erschliessen soll, dann muss die Differenzierung des Berufsfeldes um eine Hierarchisierung ergänzt werden. Mit der blossen Aufmischung des Lehrerberufs ist es jedenfalls nicht getan.

Ich möchte nicht diskutieren, ob eine Hierarchisierung des schulischen Berufsfeldes sinnvoll ist oder nicht, auch nicht, ob berufliche Hierarchien in der Lehrerschaft Akzeptanz finden oder nicht. Was die Studie von Leutwyler, Sieber und Diebold (2005) anbelangt, so wird man daraus kaum ableiten wollen, dass eine Akzeptanz von mehrfach gestuften und damit *hierarchi-*

*schen* Laufbahnmodellen in der schweizerischen Lehrerschaft tatsächlich besteht. Aber selbst wenn sie bestehen sollte, hätten wir einige nicht leicht zu bewältigende Probleme zu lösen, wie Karrieremuster für den Lehrerberuf zu definieren wären.

*Ein* Problem möchte ich besonders fokussieren, weil es uns auf eher unerwartete Weise hindert, auf leichte Weise zu einer hierarchischen Differenzierung des schulischen Berufsfeldes zu gelangen. Selbst wenn wir wollten, dürften wir nämlich kaum in der Lage sein, in die schulische Berufslandschaft einfach so Karrierewege einzuzeichnen. Und zwar deshalb nicht, weil wir ein ziemlich verworrenes Bild davon haben, was Lehrerinnen und Lehrer eigentlich tun.

Nehmen wir die schon fast klassische Unterteilung der Lehrertätigkeiten durch den Deutschen Bildungsrat (1972). Was Lehrerinnen und Lehrer tun, bemisst sich danach nach den Kategorien Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Mit Innovieren hatte der Deutsche Bildungsrat nicht Schulentwicklung vor Augen, sondern eher die Weiterbildung der Lehrkräfte. Heutige Listen der Lehrertätigkeit nehmen sich daher etwas anders aus. Im Bericht einer Kommission, die von der (deutschen) Kultusministerkonferenz eingesetzt wurde (Terhart 2000), werden folgende Aufgabenbereiche einer Lehrkraft unterschieden: Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten, berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln.

Auch wenn die beiden Listen nicht übereinstimmen, könnte man sich vorstellen, dass eine Bereinigung möglich wäre. Das wird schon um einiges schwieriger, wenn wir der Klassifikation von Karl-Oswald Bauer (1997, 1998) folgen. Dieser schlüsselt das pädagogische Handlungsrepertoire einer Lehrkraft nach fünf Dimensionen auf: soziale Strukturen bilden, Interagieren, Kommu-

nizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit. Ebenfalls fünf Dimensionen beruflicher Anforderung an Lehrkräfte postulieren Johannes König und Sigrid Blömeke, allerdings ziemlich andere: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Etwas bescheidener ist Bernhard Koring (1992), der vier Grundformen pädagogischer Tätigkeit postuliert: Unterrichten, Beraten, Arrangieren und Deuten. Wie man *diese* Klassifikationen von Bauer, König und Blömeke sowie Koring unter einen Hut bringen will, ist schwer zu sehen.

Andere Listen sind umfangreicher. So etwa diejenige von Bernd Rudow, der 55 Teilaspekte der Lehrertätigkeit unterscheidet, diese dann allerdings nach sechs Bereichen gliedert: Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsvollzug, Unterrichtsnachbereitung, ausserunterrichtliche Tätigkeit, gesellschaftliche Tätigkeit sowie weitere allgemeine und besondere Tätigkeiten (vgl. Rudow 1994, p. 82ff.). Solche umfangreichen Listen finden sich auch in der Literatur zu Standards im Lehrerberuf. Sie kennen zweifellos die Liste von Fritz Oser (1997a, 1997b, 2001; Oelkers & Oser 2000), die 88 Einzelaspekte umfasst, die nach 12 Bereichen gegliedert sind. Auch hier bestehen wenig Chancen, die beiden Listen von Rudow und Oser auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Ich könnte leicht mit weiteren Beispielen aufwarten. Das Ergebnis wäre aber immer dasselbe: Wir erhalten kein verlässliches Bild davon, was Lehrerinnen und Lehrer eigentlich tun. Die Listen verhalten sich wie eine Ziehharmonika. Werden sie zusammengepresst, dann bleiben drei oder vier Tätigkeiten zurück, zieht man sie auseinander, dann erscheinen plötzlich 55 oder gar 88 Tätigkeiten, die den Lehrerberuf kennzeichnen. Hilfreich ist das nicht, wenn man sich daran machen will, Karrierewege zu skizzieren. Denn wie weit soll



man die Harmonika auseinander ziehen, um einen sinnvollen Ansatz für ein Laufbahnmodell zu finden?

Hinzu kommt das Problem der Trennschärfe. Nehmen wir als Beispiel die folgende Liste: Unterrichten, Führen, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Kommunizieren. Kann man diese Begriffe voneinander unterscheiden? Unterrichten ist ohne Führen nicht möglich – die Klassenführung ist eine zentrale Bedingung einer jeden erfolgreichen Lehrtätigkeit. Unterrichten und Erziehen lassen sich ebenso wenig voneinander abgrenzen – das zeigt der Begriff des „erziehenden Unterrichts“ bei Herbart. Vergleichbares gilt für das Kommunizieren – die Kommunikation bildet die mediale Basis des Unterrichts; wie wollte man ohne zu kommunizieren unterrichten, führen und erziehen? Am ehesten scheinen noch Beraten und Beurteilen Aspekte der Lehrertätigkeit zu sein, die sich von den anderen Aspekten abgrenzen lassen; aber auch beim Beurteilen werden wir schnell einräumen, dass weder das Unterrichten noch das Erziehen ohne Beurteilung möglich sind. Und auch das Kommunizieren setzt voraus, dass wir ständig darauf achten, ob uns der andere versteht oder nicht; also spielt ein Beurteilungsakt auch hier eine zentrale Rolle.

In vielen Fällen haben wir es nicht mit empirischen (extensionalen), sondern mit analytischen (intensionalen) Unterscheidungen zu tun, denen eine klare Referenz in der „Aussenwelt“ fehlt. Es werden nicht voneinander abgrenzbare *Tätigkeiten* beschrieben, sondern *Aspekte* von Tätigkeiten, die sich in *verschiedenen* Tätigkeiten realisieren. Ein und dieselbe Lehrertätigkeit kann sowohl Kommunizieren wie auch Unterrichten oder Erziehen sein. Beim Erziehungsbegriff ist dies nur allzu offensichtlich. So wenn der Deutsche Bildungsrat schreibt, die Erziehungsaufgabe habe der Lehrer „in der Ausübung

seiner Lehraufgabe mitzuverwirklichen“ (p. 218). Erziehung läuft gleichsam nebenher mit, wenn der Lehrer unterrichtet. Ähnliches kann man gelegentlich bezüglich des Sozialisationsbegriffs lesen, so wenn zum Beispiel Luhmann (2002) davon ausgeht, Erziehung und Sozialisation würden gleichsam orthogonal zueinander stehen, Sozialisation also unausweichlich immer mitlaufen, wenn Erziehung stattfindet.

Der Grund für den desolaten Zustand der pädagogischen Begrifflichkeit liegt in einer Erziehungswissenschaft, die den *turnaround* zu einer normalen, empirischen Forschungswissenschaft noch immer nicht geschafft hat. Noch immer stehen wir im Schatten einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich nicht um die empirische Einlösung ihrer Begriffe bemühte, sondern damit zufrieden war, auf einer vergleichsweise hohen Abstraktionshöhe über die Erziehungswirklichkeit zu rasonieren. Das bedeutet, dass die Begriffe, die von erziehungswissenschaftlicher Seite zur Verfügung stehen, um das schulische Berufsfeld zu differenzieren, kaum brauchbar sind. Und für die Entwicklung von *hierarchischen* Laufbahnmodellen, möchte ich behaupten, sind sie überhaupt nicht brauchbar. Selbst wenn wir es anders wollten, solange uns die Begriffe fehlen, um das Neue zu denken, bleiben wir unausweichlich dem Alten verhaftet.

Für die Entwicklung von Laufbahnmodellen für den Lehrerberuf ist dies ein weit gravierenderes Problem als für die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes. Und zwar aus dem einfachen Grund, weil sich *multifunktionale* Lehrer- und *multiprofessionelle* Schulteams pragmatisch bilden lassen, d.h. nach den anstehenden Problemen, die sich einer Schule stellen. Laufbahnmodelle lassen sich demgegenüber nicht rein pragmatisch bilden, da es dabei um eine Neudefinition des Lehrerberufs geht.

Es wäre zudem vermessen, wollte man glauben, die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes, wie pragmatisch auch immer sie zustande kommt, würde gleichsam von selbst zu Karrieremodellen für den Lehrerberuf führen. Wie auch? Wie wir gesehen haben, erschliessen *multifunktionale* Lehrerteams bestenfalls einen einzigen Karriereschritt. Und *multiprofessionelle* Schulteams stellen qualitativ etwas Anderes dar. Niemand sollte auf die Idee kommen, zwischen den Berufen des Lehrers, des Schulsozialarbeiters, der Schulpsychologin, des Schularztes, der Hortnerin, des Berufsberaters etc. liessen sich Karrierewege *für Lehrer* einzeichnen. Zwar kann man sich im Einzelfall solche Wege durchaus vorstellen, aber die *Institutionalisierung* von Berufslaufbahnen für Lehrerinnen und Lehrer muss anders ansetzen. Sie muss von einem Gesamtbild der Tätigkeiten ausgehen, die an einer Schule ausgeübt werden, und fragen, inwiefern das Bündel an Tätigkeiten neu geschnürt werden kann, damit sich Karrierewege ergeben. Das geht nicht ohne eine Neudefinition des Lehrerberufs.

## **5. Ausblick**

Damit stehe ich am Schluss meiner Ausführungen, wohl wissend, dass ich eher Probleme aufgeworfen als Lösungen angeboten habe. Ich bin allerdings nicht der Meinung, dass die Probleme unlösbar sind; auf die Schnelle werden sie sich aber nicht lösen lassen. So einfach ist es nicht, tausend Blumen zum Blühen zu bringen. Auch Mao, wie Sie vielleicht wissen, hatte wenig Erfolg mit seiner Initiative. Nach nur wenigen Monaten stoppte er die Bewegung, die er selber initiiert hatte, und liess Tausende von Intellektuellen verhaften. *Das wird uns nicht passieren.* Im Gegenteil, möchte ich voraussagen. Der Lehrerberuf bedarf einer Erneuerung, und Laufbahnmodelle sind vermutlich

kein falsches Mittel, um eine solche Erneuerung anzustreben. Empfehlen möchte ich allerdings, die beiden Dinge getrennt zu verfolgen, um deren Erfolgchancen zu erhöhen, d.h. die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes nicht an die Erneuerung des Lehrerberufs und die Erneuerung des Lehrerberufs nicht an die Differenzierung des schulischen Berufsfeldes zu binden. Beides sind legitime Zielsetzungen, die aber unterschiedliche Notwendigkeiten aufweisen. Multifunktionale Lehrerteams und multiprofessionelle Schulteams sind eine Lösung für ein Schulproblem, Laufbahnmodelle sind eine Lösung für ein Problem des Lehrerberufs. Wenn sich am Schluss doch noch herausstellen sollte, dass sich die beiden Probleme miteinander verbinden lassen, dann umso besser. Davon *ausgehen* sollten wir aber nicht.

(Literaturangaben auf Anfrage.)