DACHVERBAND
LEHRERINNEN
UND LEHRER
SCHWEIZ

ANERKANNTE WEITERBILDUNGEN FÜR LEHRPERSONEN / PRAXISAUSBILDUNG

Der LCH verlangt seit langem die schweizweite Anerkennung von Weiterbildungen[1]. Gefördert werden damit eine verlässliche Laufbahnentwicklung im Lehrberuf sowie die Expertise in geleiteten Schulen im Sinne einer distributed leadership. Die Empfehlungen der EDK aus dem Jahr 2004[2] sollen nun endlich konkretisiert werden. Für einen anerkannten Abschluss für Praxislehrpersonen ist der Bedarf am dringendsten.

Möglichkeiten für eine Laufbahnentwicklung von Lehrpersonen erhöhen die Attraktivität des Lehrberufs und fördern die Professionalisierung, was insbesondere für Lehrpersonen mit längerfristigen Perspektiven im Beruf interessant ist. Die Gewinnung von guten Berufspersonen, die Berufszufriedenheit und die Gesunderhaltung im Beruf werden positiv beeinflusst. An geleiteten Schulen eröffnet sich ein neues Feld an Entwicklungs- möglichkeiten innerhalb des Berufs. Mit schweizweit anerkannten Weiterbildungen und Abschlüssen soll die Qualität von den Organisationen der Arbeitswelt OdA nachhaltig gesichert werden, wie das in anderen Branchen auch der Fall ist und wie das im neuen Weiterbildungsgesetz des Bundes vorgesehen ist.[3]
Bisher existieren u. a. von der EDK zertifizierte „Zusatzweiterbildungen" für Schulleitungen, Schulische Heilpädagogik, Medienpädagogik/ICT oder Berufswahlunterricht sowie therapeutische Hochschulabschlüsse wie Logopädie und Psychomotorik. Die von einzelnen Pädagogischen Hochschulen angebotenen MAS-Abschlüsse mit einer Einzelanerkennung durch die EDK können aus Sicht der Profession und der anstellenden Schulen nicht befriedigen. Ohne schweizweites Profil sind die Abschlüsse nur regional bekannt und die Titelbezeichnungen können jederzeit wieder wechseln, was die Nachhaltigkeit und damit den Wert mindert.[4]

Mit Fachlaufbahnen an Schulen ist nicht die Erweiterung der Unterrichtsbefähigung in zusätzlichen Fächern gemeint (z.B. Sprachen), sondern es geht um Funktionen im Dienste der gesamten Schule, wie zum Beispiel Team- und Projektleitung, Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung, Kollegiales Coaching / Praxisausbildung, Berufliche Orientierung, Soziokulturelle Integration, Gewaltprävention oder Gesundheitsförderung. Die Funktion der Praxisausbildung / Berufseinführung hat in dieser Reihe von Expertisen einen besonderen Stellenwert über die eigene Schule hinaus für den gesamten Beruf.

Forderungen des LCH

- Die EDK reglementiert und anerkennt eine Reihe von weiteren schulrelevanten Weiterbildungen mit schweizweitem Profil mit Priorität Praxisausbildung / Berufseinführung / Mentoring.
- Frühere Anerkennungen werden an die heutigen Bedürfnisse von geleiteten Schulen angepasst (z. B. FachlehrerIn Berufswahlunterricht > Beauftragte Berufliche Orientierung).
- Für bisher ausgebildete Praxislehrpersonen werden Übergangslösungen angeboten.

Zürich, 23. April 2016 / PrK LCH

[1] a) Qualität durch Stärkung der Profession: Position der DV LCH 2012, Expertenrückmeldung von 1978 (!) zum Bericht LEMO Lehrerbildung von morgen (1975)
b) Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen: Position PrK LCH vom 27. April 2013
b) Praxisausbildung für Lehrpersonen im Grundstudium. Diskussionspapier der GL LCH vom 16.12.2013 z.H. von EDK und Cohep
c) Fachlaufbahnen für Lehrpersonen, Diskussionspapier GL LCH vom 20.10.2014 für Codicre, EDK und Kammer PH der Swissuniversities

[2] EDK (2004): Empfehlungen für die Grundausbildung un Weiterbildung von Lehrpersonen http://edudoc.ch/record/24707/files/Empf_ICT_LB_d.pdf

[3] Dokumentation Weiterbildungsgesetz: http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01382/01388/index.html?lang=de

[4] Beispiele für Einzelanerkennungen: MAS integrative Begabungs- und Begabtenförderung (PH FHNW), Supervision (BEJUNE), Special Needs Educational Management and Leadership (HfH), Bildungsmanagement (PHZH), Bildungsinnovation (PHZH), Wirksamer Umgang mit Heterogenität (Unterstrass/PHZH, MA der Uni Hildesheim)

Pfingstweidstrasse 16 **T +41 44 315 54 54** **info@LCH.ch**
CH-8005 Zürich **F +41 44 311 83 15** **www.LCH.ch**

ANHANG
zum Positionspapier „Anerkannte Weiterbildungen für Lehrpersonen / Praxisausbildung“ vom 23. April 2016.

1. Eine bereits lange geführte Diskussion

Die Diskussionen um die Notwendigkeit von anerkannten Laufbahnmöglichkeiten und Weiterbildungen im Lehrberuf werden schon seit Jahren geführt. So wurde bereits 1978 von einer Expertenkommission in einer Stellungnahme zum 1975 erschienenen LEMO-Bericht eine institutionen- übergreifende Weiterbildung für Praxislehrpersonen gefordert[5]. Die entsprechenden Studien füllen unterdessen Regale.

Die EDK selber hat bereits 2004 folgende Empfehlungen beschlossen[6]:
3. (…) „Damit die Lehrerinnen und Lehrer die unterschiedlichen Aspekte ihres Berufsauftrages optimal erfüllen können, sorgen die Kantone dafür, dass die Weiterbildung im Wesentlichen drei Gruppen von Ansprüchen gerecht wird:
- *der der personalen und fachlich-beruflichen Entwicklung der Lehrperson, um auf die wechselnden Ansprüche des Arbeitsplatzes zu antworten, und als Teil einer bewussten Gestaltung der Berufslaufbahn,*
- *der Entwicklung der Einzel-Schule (pädagogisch und organisatorisch),*
- *der Entwicklung der Organisation, der Strukturen und der Instrumente des Schulsystems*

sowie den inhaltlichen, methodisch-didaktischen Innovationen des Unterrichts und der Vorbereitung auf neue Aufgaben, die den Lehrpersonen und den Schulen übertragen werden.
4. Die Kantone unterstützen die Weiterbildung und die Zusatzausbildung der Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn. Diese Ausbildungen müssen die vorhandenen professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen im Sinne der Qualitätssicherung sowie der Spezialisierung oder dem Erwerb von Zusatzqualifikationen im Hinblick auf die Übernahme besonderen Funktionen unterstützen und erweitern.
5. Die EDK kann Zusatzausbildungen auf der Grundlage von klar festgelegten Profilen reglementieren und deren Zertifizierung anerkennen.“

Aktuelle Empfehlungen der EU stammen aus dem Jahr 2015[7]:
„During the continuous professional development phase there is an emphasis on staying and growing as a teacher. In this phase, teachers usually undergo a phase of experimentation and consolidation, followed by a phase of mastery.“(…)
The focus of mentoring programmes is crucial in stimulating the development of teacher identity. Well trained mentors can support new teachers to move beyond an identity which is connected to teaching as a routine profession to an innovative identity in which teaching is considered as an inquiring and innovative profession.» (p.17)
„Understanding the teaching profession as a continuum implies that the career structure should support continuous growth in several areas: growth in competence and qualities, in responsibilities, in tasks and functions, and in salary grades.“ (p.18)

Auch an Pädagogischen Hochschulen werden Möglichkeiten zur Umsetzung der Professionalisierung konzipiert und erprobt[8]. Grossformatige Weiterbildung für LehrerInnen könnte ein bedeutender Markt für Hochschulen werden und an die Grundausbildungen anknüpfen. Allerdings besteht die grosse Gefahr von bildungsräumlich segmentierten Siloentwicklungen, die für die Professionsentwicklung uninteressant sind.

Es geht nun darum, gemeinsam Lösungen für eine bereits seit langem diskutierte Herausforderung zu finden.

---

[5] Stellungnahme der Expertrenkommission (1978) zum Bericht „Lehrerbildung von morgen“ LEMO der EDK 1975. Vgl. Criblez (in Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (2001), (Hg.) Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, Seite 441

[6] EDK (2004): Empfehlungen für die Grundausbildung un Weiterbildung von Lehrpersonen, p2. http://edudoc.ch/record/24707/files/Empf_ICT_LB_d.pdf

[7] European Commission: Education & Training 2020 – Schools Policy: Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Bruxelles 2015. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm

[8] FHNW (2014): Iterative Bildung – eine konzeptionelle Grundlage für die Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen. www.fhnw.ch/ph/iwb 21.1.2014 https://www.google.ch/search?q=iterative+bildung+konzeptionelle+grundlage+fhnw&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=teKxVtXQIojjUbqUp4gG

2. Beispiel Expertise für Praxisausbildung / Mentoring

a) Situation

Die Kritik an den Ausbildungen betrifft in erster Linie die „Praxisferne“ [9]. Schulen können zu kompetenten Ausbildungspartnern auf Augenhöhe mit den Hochschulen werden, wenn vertiefte Expertise für die Praxisausbildung vorhanden ist. Mit einem CAS als Ausbildungscoach und einer MAS als Ausbildungsverantwortliche/r Praxis würden neue Laufbahnmöglichkeiten eröffnet. Viele Pädagogische Hochschulen bilden bereits heute mit 10-15 ECTS aus, ohne dass die Abschlüsse anerkannt wären, oft nicht einmal als CAS (vgl. Umfrage der Codicre 2015). In den meisten Kantonen bereits anerkannte Regelungen für die Entschädigung von Praxislehrpersonen, was somit kaum Kostenfolgen zur Folge hat (vgl. aktuelle Umfrage der Codicre 2015).

Wenn ein Praktikumsort in Zukunft mehr sein soll, als eine Gastgeberschule, eine Praktikantin mehr als ein Gast mit Erlaubnis zum Ausprobieren, eine Praxislehrperson mehr als eine nette Bezugsperson welche grosszügig ihre Klasse und ein paar Erfahrungen zur Verfügung stellt, dann muss sehr viel mehr als heute in die Professionalität der in der Praxisausbildung tätigen Lehrpersonen investiert werden:

b) Expertise einer Praxislehrperson mit CAS

Eine Praxislehrperson sollte folgende Kompetenzen vermitteln und mitbringen, die auch zur Begleitung junger Kolleginnen und Kollegen während der Berufseinführungsphase sowie für die Betreuung von Assistenzpersonen (Senioren, Zivildienstleistende, etc.) befähigen:

- Reflektierte und kommunizierbare persönliche Kompetenzen einer Lehrperson u. a. für adaptives Lernen und Unterrichten in heterogenen Lerngruppen, Klassenführung, Kooperation mit Eltern, Beratung von SchülerInnen oder forschendes Lernen.
- Ausbildung in der Praxis und kollegiales Coaching u. a. mit Methoden wie „Modeling mit Metalog“, Reflexion, „fachspezifisches Coaching“
- Führungsverantwortung u. a. mit Bedarfserhebungen, Formulieren von Zielen und Aufträgen, Auswertungsgesprächen und Evaluationen.

c) Expertise einer/s Ausbildungsverantwortlichen mit MAS/MA

An grossen Schulen, regionalen Schulverbünden oder an Partnerschulen von Pädagogischen Hochschulen wären Beauftragte zur Gesamtleitung der schulinternen beruflichen Aus- und Weiterbildung an der Schule und zur Einführung neuer Mitarbeitender sowie als Ansprechpersonen für die berufspraktische und forschungsorientierte Kooperation mit den Hochschulen gefragt.

Sinnvoll wären somit Kompetenzen für

- Supervision von Lerngruppen von Studierenden,
- Moderation von Q-Teams an der Schule,
- Evaluation und Weiterentwicklung von Unterrichts- und Ausbildungskonzepten,
- schulinternen Beratung der persönlichen Weiterbildung (Personalentwicklung),
- Coaching von Kolleginnen und Kollegen und Krisenberatung,
- Beurteilung von Studierenden,
- Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung an der Schule,
- kürzere Einsätze in der Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen.

Im Raum D-EDK oder EDK anerkannte Kompetenzprofile und Funktionsbezeichnungen für Praxislehrpersonen fördern die berufliche Identität für eine wichtige Funktion in der Grundausbildung, die Kooperation zwischen Praktikumsorten und Hochschulen und damit die Qualität der Praxisausbildung.

Mit der Konstituierung einer weiteren Fachlaufbahn für Lehrpersonen werden die Motivation zum Verbleib im Beruf sowie die Attraktivität des Berufs verbessert. Die Integration der Weiterbildungen in die Bildungssystematik erlaubt mehr Mobilität und Transparenz bei Anstellungen.

[9] Müller Katrin (2012): Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Perspektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen. Selbstverlag. http://edudoc.ch/record/109960/files/zu13086.pdf

3. Kompetenzen einer Lehrperson und Bedarf für Expertise

Die PH Zug hat 2008 auf der Basis von Ravitch und den INTASC-Standards 10 Kompetenzbereiche zur „Bewältigung des Berufsauftrags“ formuliert[10], wovon acht sich auf das Unterrichten beziehen:

Die Lehrperson
- versteht und strukturiert die Fachinhalte
- versteht und unterstützt die Entwicklungsprozesse
- versteht und unterstützt Unterschiede im Lernen
- versteht und verwendet Unterrichtsstrategien
- moderiert und leitet Lernprozesse an
- kommuniziert und präsentiert
- plant und evaluiert
- beobachtet, beurteilt, fördert
- reflektiert die eigene Berufserfahrung
- nimmt Einfluss auf das Umfeld

Auffällig ist, was in dieser Zusammenstellung nicht explizit auftaucht:
- die Arbeit mit Lerngruppen (Klassen), Bewältigung von Krisen und „Störungen“,
- die Kooperation mit Eltern (aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten),
- die sprachliche, emotionale und kommunikative Performance (Beziehungsgestaltung: laufend unvorhergesehene Situationen bewältigen müssen),
- Umgang mit Normen (z. B. Nähe-Distanz, Sexualität, Datenschutz),
- die Bedeutung des eigenen Körpers im Unterricht (z. B. Kinder trösten, dauernd Blicken ausgesetzt sein),
- kooperative Entwicklungen und Zusammenarbeit im Team,
- die persönliche berufliche Entwicklung.

Schratz et al[11] nennen fünf Felder, welche die Anforderungen im Lehrberuf rund um das Kerngeschäft herum deutlich erweitern:
- Reflexions- und Diskursfähigkeit: Professioneller Dialog mit Fachpersonen und Lernenden, Evaluation
- Professionsbewusstsein: Am öffentlichen Diskurs über Bildung teilnehmen, erklären können, was man tut: Austausch mit den Eltern und Lernenden
- Kooperation: Im Team, Anleitung von Lernenden
- Differenzierungsfähigkeit: Unterschiede bei Lernenden wahrnehmen und darauf adäquat reagieren können, sich in heterogenen Teams bewegen
- Individuelle Könnerschaft: Umgang und Dialog mit sich selbst, Weiterentwicklung, Professionalisierung, Gesundheitsaspekte

Es sind solche Kompetenzen, welche in der Grundausbildung nur wenig vermittelt werden können. Thurgauer Lehrpersonen nennen denn auch folgende Belastungen als am schwierigsten[12]: Das Verhalten schwieriger SchülerInnen[13], erzieherische Pflichten gegenüber SchülerInnen, Erwartungen von unterschiedlichen Personen gerecht werden. Die Belastungsstudie des LCH[14] bestätigt mit einigermassen ernüchternden Zahlen diese Befunde. Dazu kommen die heute geforderten Kompetenzen und Kapazitäten zur selbstverantwortlichen und kooperativen Qualitätsentwicklung in den Schulen[15].

---

[10] Leutwyler, Bruno / Ettlin, Erich (2008): Standards der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Weiterbildungskonzepts. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), 2008: Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen.

[11] Schratz, Michael / Schrittesser, Ilse (2011): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner Hans / Isler Rudolf (Hg.) Lehrer – Identität, Lehrer – Rolle, Lehrer – Handeln. Zürich: Verlag Pestalozzianum

[12] Trachsler, Ernst / Ulich, Eberhard / Inversini, Simone / Wülser, Marc (2003): Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Materialien der ersten Teilstudie.

[13] Vgl. auch Heim / Trachsler et al (2007), wo LP schon 2006 bemängeln, dass sie für die Elternarbeit zu wenig Weiterbildungsangebote haben

[14] Landert, Charles (1999): Der Einfluss der Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen. Kreuzlingen: PHTG

[15] Oelkers, Jürgen / Reusser, Kurt (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung, Band 27, p.378ff.

Auch eine holländische Untersuchung[16] sieht als anspruchsvoll und von Berufsanfängern zu wenig beherrscht folgende Fähigkeiten: Differenzierung, Vermitteln von Lernstrategien, Organisation und Beteiligung / Aktivierung der Lernenden.

In den genannten Bereichen, welche an Hochschulen nur schwer vermittelt werden können, sind Praxislehrpersonen und PraxisexpertInnen speziell getragt.

4. Vom Berufseinstieg zur Professionalität

Sehr schön beschreibt die Quereinsteigerin Simona Fischer ihre Erfahrungen als Berufsanfängerin in einer 4.Klasse in der Stadt Zürich[17] (sinngemäss):
Ich war erstaunt über den Mangel an Disziplin. Die Kinder haben alles versucht, um die Grenzen auszuloten. Ich selber mag mich nicht erinnern, dass wir damals in der 4. Klasse die Lehrperson so getestet haben. (…) Ich muss unglaublich geistesgegenwärtig sein. Wie reagiere ich, wenn mich ein Kind provoziert. Lache ich, mach ich das locker mit einem Witz, greife ich sofort durch oder stufenweise? Da muss man unglaublich schnell reagieren. Das kann man in der Theorie sicher nicht lernen.

Für die Reflexion solcher komplexen und immer wieder neu zu beurteilenden Situationen, die beliebig erweitert werden könnten, erhält die Quereinsteigerin immer wieder professionelle Begleitung aus der Pädagogischen Hochschule. Eine Zürcher Belastungsstudie[18] bestätigt: Das „Sozialverhalten der SchülerInnen" rangiert als Herausforderung noch vor „disziplinarischen Aufgaben" oder einzelnen „problembelasteten Schülern".

Sinnvoll wäre eine situationsnahe Reflexion an den Schulen selber, welche raschere Reaktionen und adaptives Lernen ermöglicht. Dies wäre machbar, wenn an Schulen genügend Fach- und Beratungsexpertise zur Verfügung stehen würde.

Die bereits erwähnte holländische Studie mit 1'600 Lehrpersonen aus der Sekundarstufe[19] von Van de Grift (2012) ortet bei den Berufsanfängern (Novizen) auf der Sekundarstufe in den ersten Jahren im Vergleich mit „experienced" Lehrpersonen massive schwächere Leistungen im Bereich „learning strategies" und „differentiation" sowie etwas weniger auch in der Organisation, im Aktivieren der SchülerInnen. Es darf angenommen werden, dass diese Themen aus dem Bereich Unterricht wohl auch bei Berufsanfängern in der Schweiz eher kritische Werte erhalten würden, weil diese Anforderungen erfahrungsgemäss zu den schwierigsten im Lehrberuf gehören.

Bestätigt wird dies in einer neuen Untersuchung von Nido/Trachsler für den Kanton Zürich[20]: In den ersten zwei Berufsjahren nehmen nach Selbsteinschätzung die Kompetenzen in den Bereichen Zeitmanagement, Klassenführung und Elternarbeit stark zu. Im Vergleich tief eingeschätzt werden nach zwei Jahren dann die Kompetenzen in den Bereichen theoretische Fachkonzepte kennen, Problemlöseverhalten der SchülerInnen fördern oder Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen.

In einer Studie von Müller (2012)[21] gab die Mehrheit der befragten Lehrpersonen an, folgende Kompetenzen „praktisch" gelernt zu haben: Unterricht planen und vorbereiten, Motivieren der SchülerInnen, Fördern der Entwicklung der Kinder, Vermitteln von Werten und Normen, Fördern der Selbstständigkeit der SchülerInnen, Planung und Umsetzung schulischer Projekte und teilweise Lösungsansätze für eigene Schwierigkeiten finden.

[16] Van de Grift, Wim / Helms-Lorenz, Michelle (2012): Classroom practice in secondary schools. Präsentationen am 24. und 25. ICSEI-Kongress in Portoroz 2011 und Malmö 2012. Internet: www.icsei.net, http://www.icsei.net/icsei2011/fullpapers

[17] Radio SR DRS, Echo der Zeit vom 29.1.2012, Beitrag 5: Rezepte gegen der Lehrermangel. www.drs.ch

[18] Forneck / Schriever 2000, siehe auch: NZZ, 19.6.2001, p.75

[19] Untersucht wurden 1604 Lehrpersonen an 138 Schulen der Sekundarstufe. Davon waren 950 Lehrpersonen lizenziert für die Sek I und 169 Lehrpersonen für die Sekundarstufe II. Zum Thema Leistungsabfall erwähnt werden weitere Studien von Hargreaves (2005), Hoolway (2003), Huberman (1989), Rosenholtz & Simpson (1990), van der Grift, van der Wal & Torenbeek (2011) zitiert. Für die Schweiz müssten hier auch die Untersuchungen von Hirsch / Ganguillet / Trier (1989), Forneck / Schriever (Zürich 2000) oder Trachsler / Ulich (Thurgau 2006/2006) beigezogen werden.

[20] Nido, Mirjam & Trachsler, Ernst (2015): Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Winterthur: iafob

[21] Müller Katrin (2012): Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Perspektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen. Selbstverlag. http://edudoc.ch/record/109960/files/zu13086.pdf

Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten tragen dazu bei, das Interesse, die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit im Beruf zu erhalten[22]. Für eine starke Profession sind Weiterbildungen und Spezialisierungen somit grundsätzlich unterstützend. Sie ermöglichen ein berufsinternes selbstverantwortetes Qualitätsmanagement und die dazugehörige Kommunikation nach innen und aussen.

Das situationsnahe Lernen in den ersten Berufsjahren könnte mit hybriden Weiterbildungsmodulen kombiniert werden und in Form eines MA für Primarlehrpersonen oder eines MAS für die Sekundarstufe I und II honoriert werden.

5. Weiterbildungswünsche von Lehrpersonen

Die Zufriedenheit mit Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf ist im Vergleich zu anderen Hochschulberufen extrem tief. Allerdings sind auch die Erwartungen tief, d. h. man weiss, worauf man sich einlässt. Grundsätzlich zeigen sich Lehrpersonen deshalb zufrieden mit ihren Weiterbildungsmöglichkeiten[23]. Zu beachten ist, dass das Weiterbildungsverhalten sich zwischen den Kantonen offenbar stark unterscheidet. Im Kanton TG werden jährlich 7,4 Tage für Weiterbildung angegeben, im Kanton AG 4 Tage im Jahr. Die Belastungsstudie des LCH[24] kommt auf eine durchschnittliche Weiterbildung von 4 % der Lehrerarbeitszeit, (also etwa 80 Stunden pro Jahr?), wobei die Gymnasiallehrkräfte mit einem Schnitt von 8 % den Gesamtschnitt auf 4 % hinaufdrücken. Heutige Berufsaufträge sehen 4 bis 5 % der Gesamtarbeitszeit für schulinterne und kursorische Weiterbildung vor.

Die Lehrpersonen aus dem Aargau und Thurgau selber wählen ihre Weiterbildung nach folgenden Kriterien und Prioritäten[25]:

- Persönliche Weiterentwicklung
- Fachwissen erweitern
- Didaktische Fähigkeiten weiterentwickeln
- Umgang mit Schülerinnen und Schülern
- Veränderungen im Lehrberuf gewachsen sein
- Zusätzliches Fach

Für die oben genannten Kompetenzen schätzen die LP aus den Kantonen AG und TG die Angebote als geeignet ein. Als ungeeigneter hingegen schätzen die Befragten die Angebote für folgende Themen ein:

- Umgang mit Eltern
- Umgang mit Vorgesetzten
- Berufliche Möglichkeiten ausserhalb des Lehrberufs erweitern

Darunter sind ausgerechnet Themen, welche im Alltag als „schwierig“ bezeichnet werden. Zu berücksichtigen wäre noch die Wirksamkeitserwartung von Weiterbildungen: Wer eine Wirkung erwartet, besucht Weiterbildungen. Ein Zehntel der Lehrpersonen erwartet keine Wirkung und besucht dementsprechend auch keine Weiterbildung[26]. Gerade in diesen Fällen und für diese Themen könnte schulinterne Expertise hilfreich sein.

Das neue Weiterbildungsgesetz des Bundes ist seit 2014 in Kraft. Weiterbildung wird als wesentliche Grundlage für die berufliche Weiterentwicklung anerkannt. Die Räte konnten sich darauf einigen, dass die Transparenz und Wertigkeit von Angeboten sowie eine gewisse Qualität und Marktübersicht gesichert sein muss. In den meisten Berufen werden relevante Weiterbildungsabschlüsse vom Bund und/oder von den Verbänden geregelt. Von diesem Zustand sind wir in den Lehrberufen noch weit entfernt, ein beschämender Zustand ausgerechnet in den pädagogischen Berufen. Die Attraktivität des Berufs wird dadurch wesentlich gemindert, was auch die neuste Zufriedenheitsbefragung von Lehrpersonen wieder gezeigt hat[27].

---

[22] Day, Christopher & Quing Gu (2010): The new lives of teachers. Routledge

[23] Bundesamt für Statistik (2014b): Berufliche Erwartungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Vergleich zwischen der Relevanz unterschiedlicher Aspekte bei der Stellensuche und der Zufriedenheit im Berufsleben. Neuchâtel: BFS aktuell

[24] Landert, Charles (1999): Der Einfluss der Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen. Kreuzlingen: PHTG

[25] Kunz Heim, Doris / Trachsler, Ernst / Rindlisbacher, Simone / Nido, Miriam (Hg.) (2007). Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen. p. 32ff

[26] Hirsch, Gertrude / Ganguillet, Gilbert / Trier Uri (1989): Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1 /1989

[27] Berufszufriedenheitsstudie LCH (2014): http://www.lch.ch/news/dossiers/berufszufriedenheit-studie-2014/

Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten tragen dazu bei, das Interesse, die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit im Beruf zu erhalten[28]. Für eine starke Profession sind Weiterbildungen und Spezialisierungen somit grundsätzlich unterstützend. Sie ermöglichen ein berufsinternes selbstverantwortetes Qualitätsmanagement und die dazugehörige Kommunikation nach innen und aussen.

6. Neue Möglichkeiten für kritische Berufsjahre

Studien zeigen, dass die Belastungsgrenze bei vielen Lehrpersonen zunehmend chronisch überschritten wird (LCH 2009). Dies ist mit den schleichenden Veränderungen der Berufsanforderungen in Richtung intensive Beziehungsarbeit und differenziertem Umgang mit komplexen, kaum voraussehbaren Situationen und entsprechendem Entscheidungsdruck sowie in Kooperation mit multiprofessionellen Teams und unter Berücksichtigung von normierenden beruflichen Standards nicht weiter erstaunlich. Handlungsfähig zu bleiben im Spannungsfeld von planender Fachexpertise und laufender Beziehungsgestaltung ist zu einer grossen Herausforderung geworden, die sich nicht mit technischen, organisatorischen oder administrativen Massnahmen lösen lässt.

Heute spielt wie in den Gesundheitsberufen die Beziehungsgestaltung eine entscheidende Rolle für die Qualität. Die Selektion wird tendenziell durch standardisierte Tests übernommen. Die Klienten in der Schule und im Gesundheitswesen sind gut informiert und anspruchsvoll, also ebenfalls „professionell“[29]. Sie erwarten individuellen Support zur Erreichung ihrer Ziele. Gesundheit und Bildung sind heute Frauendomänen, Männer finden sich vor allem noch in technikbetonten Spezialgebieten. Forschung und Qualitätsmanagement haben in beiden Berufsgruppen einen starken Einfluss auf den Berufsalltag gewonnen.

Weitere Studien zur Entwicklung der beruflichen Performanz[30] zeigen, dass mit ca. 15 bis 20 Berufsjahren recht häufig ein dauerndes oder zumindest vorübergehendes „Tief“ in der beruflichen Leistungsfähigkeit eintritt. In dieser Phase sind möglicherweise die Reize des Neuen ausgeschöpft, andere Möglichkeiten zur beruflichen Veränderung haben sich zerschlagen oder die Familie braucht mehr Energien. Denkbar auch, dass in der damaligen Zeit des Lehrermangels (auch an den Lehrerbildungsstätten) die damalige Berufsausbildung dieser Generation schlicht und einfach ungenügend war.

Die allseits geforderte „distributed leadership“ im Sinne von breit verteilten pädagogischen Kompetenzen z. B. zur Leitung von Stufenteams, zur Begleitung von jungen KollegInnen und zur Ausbildung von Praktikantinnen, zur schulinternen Qualitätsentwicklung, zur qualifizierten niederschwelligen Krisenintervention vor Ort oder zur professionellen Kooperation mit Eltern bietet neue Möglichkeiten zur Weiterentwicklung im Beruf. Dafür sind Kapazitäten und Kompetenzen notwendig.

Jedenfalls stellen sich für die Lehrpersonen selber und die Schulleitungen bezüglich Personalentwicklung einige Herausforderungen[31], wenn die Leistungsfähigkeit im Beruf erhalten werden soll. Diverse Kantone haben für diese kritische Zeit ein bezahltes weiterbildendes Sabbatical mit Intensivweiterbildung für die Lehrpersonen im Programm. Sinnvoll wären aber neben „Oasen“ auch reale Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Berufs.

Nach der fortschreitenden Teritiarisierung der Ausbildung, mit der Öffnung der Pädagogischen Hochschulen auch für Berufsmaturanden und Quereinsteigende sowie mit den heutigen Erkenntnissen bezüglich Berufseinstieg, Komplexität und Belastungskurve im Berufsleben sollte die gesamte berufliche Ausbildung, die Phase der Berufseinführung und die weitere berufliche Laufbahnentwicklung nochmals überdacht werden. Oberstes Ziel muss es sein, Lehrpersonen physisch und psychisch gesund zu erhalten und ihre Kompetenzen über die gesamte Berufsdauer zu fördern. Sie sind die Träger der Unterrichtsqualität. Dazu gehört auch eine Anpassung der im europäischen Vergleich enorm hohen Pensen, insbesondere in den ersten Berufsjahren.

[28] Day, Christopher & Quing Gu (2010): The new lives of teachers. Routledge

[29] Thomann, Geri (2012): Thomann, Geri (2012): Etwas tut sich. Tendenzen, Chancen und Grenzen der Klientenprofessionalisierung. In: BSO-Journal 2/2012

[30] Day, Christopher et al (2007) sowie: Van de Grift, Wim / Helms-Lorenz, Michelle (2012): Classroom practice in secondary schools. Präsentationen am 24. und 25. ICSEI-Kongress in Portoroz 2011 und Malmö 2012. Internet: www.icsei.net, http://www.icsei.net/icsei2011/fullpapers

[31] Vgl. auch nochmals Heim / Trachsler et al (2007), welche einen grossen Einfluss der Schulleitung auf das Weiterbildungsverhalten nachweisen

7. Hindernisse und Gefahren auf dem Weg zu anerkannten Weiterbildungen

a) Befürchtungen vor einer Hierarchisierung des Lehrberufs

Im EDK-Bericht „Lehrerbildung von morgen" (1978) befürchteten die Lehrerorganisationen eine „Diplomhascherei", eine einseitige Spezialisierung und die Schaffung von Hierarchien. Gemäss einer anderen Studie (Kunz Heim et al 2007) haben Laufbahnmodelle eine starke Akzeptanz: 84 % der Lehrpersonen erwarten davon eine höhere Berufszufriedenheit, 76 % erwarten eine Attraktivitätssteigerung für den Beruf, 66 % erwarten eine Imageverbesserung des Lehrberufs, 66 % denken, dass sich die Qualität der Schul- und Unterrichtsqualität verbessern würde.[32] Es erstaunt deshalb nicht, wenn die Zufriedenheit mit Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf im Vergleich mit anderen Hochschulberufen gemäss extrem tief ist (BFS 2014). Allerdings sind auch die Erwartungen tief, mit den Weiterbildungsmöglichkeiten ist man zufrieden.[33]

Viele Berufe stehen in einem forcierten Wandel in Richtung Ausdifferenzierung. Eine vertikale Arbeitsteilung mit teilweiser Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse, bürokratisch-treppenartigem Beförderungssystem, eine Abrechnung nach Fallpauschalen oder der vermehrte Einsatz von Assistenzen und Robotern ist ein mögliches Szenario für die Schule. Mit Blick auf die Gesundheitsberufe zeigen die nicht immer positive Entwicklungen[34]: Spezialisierungen können den Blick auf den ganzen Menschen auch verengen. Solche Einwände zur Hierarchisierung an Schulen müssen ernst genommen werden. Vor allem kleine Systemeinheiten benötigen weiterhin Generalisten. Der LCH und seine Mitgliedorganisationen werden sich energisch dafür einsetzen, dass die angestrebte Professionalisierung und grössere Expertise nicht in einem Beförderungsbürokratismus endet.

Eine echte Weiterentwicklung der Qualität an der Expertenorganisation Schulen und eine sinnvolle Möglichkeit zum Job-Enrichment sowie zur persönlichen Weiterentwicklung innerhalb des Berufs benötigt gut eingebettete Formate der Expertise.

b) Befürchtungen der Hochschulen vor Freiheitsverlusten

Die neu gewonnene Freiheit der Pädagogischen Hochschulen im Bereich Weiterbildung führt zu einem merkwürdigen Konkurrenzkampf um originelle Titel und neue Angebote. Aus professioneller Sicht sind innovative Angebote für neue Problemlagen immer erwünscht. Im Bereich von anerkannten schulrelevanten Funktionen sind jedoch Abschlüsse mit grösserem Bekanntheitsgrad und nachhaltigem Wert notwendig. Der Wettbewerb in diesem Bereich soll wie bei der Grundausbildung über die Qualität des Angebots laufen.

Eine Anerkennung durch die EDK bringt den Hochschulen nicht nur Freiheitsbeschränkungen sondern auch handfeste Vorteile: Die Kosten für die Profilierung und Erklärung eines neuen Abschlusses fallen weg. Mit einem nachhaltig gültigen und weit anerkannten Abschluss steigt das Interesse von potentiellen Interessenten.

c) Befürchtungen der Kantone und Arbeitgeber vor Kostenfolgen

Neue Funktionen an geleiteten Schulen im Sinne einer distributed leadership sind nicht kostenneutral zu haben. Geleitete Schulen arbeiten meist mit flachen und minimalen Führungsstrukturen. Die Schule als Expertenorganisation braucht gut verteilte dezentrale Expertise, die mit Funktionszulage für das jeweils vorgesehene Pensum zusätzlich honoriert wird.

Seit längerem fordert der LCH deshalb eine kohärente und nachhaltige Weiterbildungspolitik[35]. Dazu gehören aussagekräftige Weiterbildungsbestätigungen, Beratung für die individuelle Weiterbildungsplanung, schulinterne Weiterbildung und Mitwirkung an Entwicklungsprojekten mit testierten Leistungen[36], ausgebaute Intensivweiterbildungen und Sabbaticals, Finanzen für die Weiterbildung in die Hand der Schulen ohne Bindung an bestimmte kantonale Anbieter.

---

[32] Kunz Heim, Doris/Trachsler, Ernst / Rindlisbacher, Simone / Nido, Miriam (Hg.) (2007). Schulen als Lernumgebungen für Lehrerinnen und Lehrer. Zusammenhänge zwischen Schulkontext, persönlichen Merkmalen und dem Weiterlernen von Lehrpersonen. Kreuzlingen: PHTG / Aarau: FHNW (LP bemängeln, dass sie für die Elternarbeit zu wenig Weiterbildungsangebote haben)

[33] Bundesamt für Statistik (2014b): Berufliche Erwartungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Vergleich zwischen der Relevanz unterschiedlicher Aspekte bei der Stellensuche und der Zufriedenheit im Berufsleben. Neuchâtel: BFS aktuell

[34] Economist 2012: The future of medicine. Squeezing out the doctor. The Economist june 2nd 2012, p. 25

[35] Strittmatter, Anton (2008): Die Professionalität und die Schulqualität stärken. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (1), 2008: Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. / Erklärung von LCH, SER und COHEP zur Ausbildung von Lehrpersonen vom 11. August 2011. Zürich: www.lch.ch

[36] Vgl. Asia Society (2012), p21: Teacher engagement in Education Reform

8. Beitrag zur Attraktivität des Berufs

Aus berufspolitischer Sicht ist es sinnvoll, anerkannte Möglichkeiten für eine Fachlaufbahn zu öffnen. Weiterbildungen mit zertifizierten und zumindest in der Deutschschweiz anerkannten und einheitlichen Abschlüssen sollen auf den aktuellen und zukünftigen Bedarf der geleiteten Schulen ausgerichtet sein und für konkrete Aufgaben und Funktionen an geleiteten Schulen befähigen.

Bekanntlich sind die fehlenden anerkannten beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Lehrberufs ein wichtiger Grund für das mangelnde Interesse am Beruf. Wer sich für eine längere Weiterbildung entscheidet, möchte eine möglichst hohe „Halbwertszeit" und Nachhaltigkeit der Investition in die berufliche Zukunft. Die Wertigkeit einer Weiterbildung zeigt sich in der fachlichen und finanziellen Anerkennung bei einer späteren Ausübung von entsprechenden schulrelevanten Funktionen.

Es ist klar, dass sich Anforderungsprofile oder Funktionen mit den Jahren wieder ändern können. Nach 10 bis 15 Jahren Erfahrung mit geleiteten Schulen lassen sich nun aber doch bestimmte immer wieder gefragte Expertisen beschreiben, die heute schon an diversen Schulen definiert worden sind.

Die Weiterbildungsabschlüsse sollen deshalb handlungsrelevante fachliche Kompetenzen definieren, welche auf den aktuellen und zukünftigen Bedarf der Schulen ausgerichtet sind. Sinnvollerweise basieren sie auf Analysen von exemplarischen Anforderungsprofilen und häufigen Arbeitsfeldern an Schulen.

Beispiele für schulrelevante Funktionen im Sinne einer distributed leadership sind:
- Team- und Projektleitung
- Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung
- Kollegiales Coaching / Mentorin / Praxisausbildung
- Berufliche Orientierung / Berufswahlvorbereitung
- Soziokulturelle Integration
- Gewaltprävention und Krisenintervention
- Gesundheitsförderung

Durch die Realisierung von Fachlaufbahnen innerhalb des Lehrberufs auf der Basis von zumindest sprachregional zertifizierten Weiterbildungsabschlüssen werden folgende Verbesserungen erreicht:
- Attraktivitätssteigerung und Professionalisierung der Lehrberufs
- Motivation und Perspektive für Berufsinteressierte sowie für aktive Lehrpersonen
- Grundlagen für die Personalentwicklung und schuleigene Weiterentwicklung der Qualität
- Ausbau und Sichtbarmachung der schulinternen und persönlichen Expertise
- Transparente Situation für Arbeitgeber bei Anstellungen (Gemeindebehörden, Inspektorate, Schulleitungen)
- Respekt bei Eltern, Schülerlinnen sowie fachlichen Kooperationspartner und Umfeld
- Wertsteigerung durch längere „Haltbarkeitsfrist" und Anerkennung von Weiterbildungen

Die Schulen werden auch mit einer reglementierten Weiterbildung die Möglichkeit haben, lokal zu definierenden konkreten Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche zu formulieren, wie dies bei den Schulleitungen oder SHP bereits heute der Fall ist.

Ein klares Profil der Abschlüsse mit einer einheitlichen und über eine gewisse Zeitperiode verlässliche Bezeichnung ist sowohl für anstellende Behörden und Schulleitungen wie für Lehrpersonen mit Zertifikat relevant. Die Verhinderung und Blockade der Professionsentwicklung muss beendet werden.

Zürich, 23. April 2016 / PrK LCH