

Birri, Thomas

## **Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 33-38*



Quellenangabe/ Reference:

Birri, Thomas: Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 1, S. 33-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170530 - DOI: 10.25656/01:17053

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170530>

<https://doi.org/10.25656/01:17053>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Terms of use**

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

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

### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Anstelle von Funktionsdifferenzierung zur Bewahrung des Professionsstatus: Professionalisierung von Lehrpersonen durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation**

Thomas Birri

Ausgehend von einem Professionalisierungsbegriff, der sich an der beruflichen Kompetenz und an der Wirkung statt am Professionsstatus orientiert, stellen sowohl empirische Forschung als auch die daraus folgende evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems keinen «Durchgriff auf den Unterricht» (Herzog, 2018, S. 12) dar. Beides bildet die Basis für die Entwicklung des Unterrichtens im Dienste des nachhaltigen Lernens der Schülerinnen und Schüler. Die Funktionsdifferenzierung im Lehrberuf als Abwehrdispositiv «entlang der neuralgischen Zonen» (Herzog, 2018, S. 19) zur Bewahrung des Professionsstatus kann eine standespolitische und rückwärtsgewandte Position sein, sie dient jedoch nicht der Professionalisierung zur Bewältigung komplexer Anforderungen. Was Schule braucht, ist Aufbau von Kompetenz – wenn überhaupt Differenzierung, dann *Kompetenzdifferenzierung* und dies zwingend verbunden mit integrierender Kooperation. Für diese Position soll nachfolgend argumentiert werden.

### **1 Profession oder Professionalisierung?**

Bilden die Lehrpersonen eine Profession? Oder wenigstens eine Semiprofession? Selbst der Status der klassischen Professionen, das heisst der Ärztinnen und Ärzte oder Juristinnen und Juristen, ist in Erosion begriffen: Ihre Autonomie löst sich sowohl in Bezug auf die Klientinnen und Klienten als auch hinsichtlich der Organisation auf, weil die ökonomische und die staatliche Steuerung sowie die soziale Kontrolle zunehmen: «Die alten Professionen sind zerfallen und haben die dazu gehörige Begrifflichkeit gleich mitgenommen. So wird der Weg frei für eine Erörterung von Professionalität, die sich weniger an kategorialen Vorab-Bestimmungen, sondern statt dessen eher an den feststellbaren, tatsächlichen Wandlungsprozessen auf der Ebene der Berufe orientiert» (Terhart, 2011, S. 210).

Noch in den späten 1990er-Jahren versuchte der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) – nicht zuletzt als Reaktion auf lohnwirksame New-Public-Management-Steuerungsversuche – den Status der Lehrpersonen als Profession zu etablieren, mit dem Versprechen der Selbststeuerung durch Standesregeln und Berufsleitbild und der Selbstkontrolle durch sogenannte «Fördernde Qualitätsbeurteilung für Schulen» (FQS). Beides hatte kaum Wirkung, weder nach innen noch nach aussen. «Die Frage nach dem Status des Lehrberufs als Profession im klassisch-berufssoziologischen Sinn ist hinfällig geworden, da dieses Konzept heute nicht einmal mehr als Attrappe zu

überzeugen vermag» (Terhart, 2011, S. 215). Nützlicher für die Frage nach der Professionalisierung oder Deprofessionalisierung ist ein Professionalitätsbegriff, der sich an wissenschaftlicher und erfahrungsbasierter beruflicher Kompetenz, deren Wirkung auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sowie an der Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung in einer volatilen und dynamischen Welt orientiert.

## **2 Vom Lehren zum Lernen und umgekehrt: Kein «Durchgriff auf den Unterricht»**

Im Gegensatz zu Walter Herzog (2018) beklage ich die Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen nicht, im Gegenteil. Sie richtet den Fokus auf die Kernaufgabe von Lehrpersonen, nämlich wirkungsvolle Lernprozesse zu initiieren und nachhaltige, transferierbare Lernerfolge zu ermöglichen. Ausgehend davon können der Unterricht und damit das Lehren im weiteren Sinn gestaltet und weiterentwickelt werden. Evidenzbasierung auf zwei Ebenen, das heisst im täglichen Steuern und Begleiten von Lernprozessen *und* in der Berücksichtigung empirischer Lern- und Unterrichtsforschung, führt zu Professionalisierung des Lehrberufs und nicht zu dessen Deprofessionalisierung.

Wie Walter Herzog seinen 2014 erschienenen Diskussionsbeitrag metaphorisch betitelte, erzählt uns Hattie (2013) mit «Visible Learning» tatsächlich «eine Geschichte». Ob er sie aus der Synthese empirischer Daten entwickelt oder nachträglich mit Daten gestützt hat, sei dahingestellt. Nützlich ist sie für die wirksame Gestaltung von Lernprozessen und damit von Lehren so oder so. Der Kern der «Geschichte» von «Visible Learning», das Lernen mit den Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen, ist die Basis einer evidenzbasierten Gestaltung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Unterricht, sowohl ganz nah am Lernprozess als auch mit etwas Distanz in kollegialer, datenbasierter, formativer Unterrichtsentwicklung zusammen mit anderen Lehrpersonen: «Dies ist nicht kritische Reflexion, sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem Unterricht» (Hattie, 2013, S. 281).

Wie Lehrpersonen zu Steuerungswissen zum Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler kommen und wie sie wiederum Steuerungsimpulse geben können, beschreiben Hattie und Timperley (2007) in «The Power of Feedback» durchaus kontextualisiert, konsistent und praxisbezogen. Empirische Unterrichtsforschung kann *dann* nicht einseitig von der Politik vereinnahmt werden, wenn ihre Erkenntnisse von kompetenten Lehrpersonen zur Weiterentwicklung ihrer alltäglichen Berufsarbeit genutzt werden. Die Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen führt also wiederum zurück – bzw. weiter – zur Gestaltung lernwirksamen Lehrens.

Kein ernst zu nehmender Lehrplan «[r]eduziert auf die Leerformel, ... das Lernen zu lernen» (Herzog, 2018, S. 13), auch nicht der Lehrplan 21. Dieser bildet für die Gestaltung der Lern- und damit Lehrprozesse den *Zielhorizont* und greift letztlich weniger

direkt auf den Unterricht durch als inhaltsorientierte Lehrpläne. *Seine* Bildungsidee ist der Aufbau von Kompetenzen zur Gestaltung des Lebens und zur Bewältigung der damit einhergehenden Aufgaben in einer zunehmend komplexen und nicht vorhersehbaren Welt. Dies den Schulen und Lehrpersonen steuernd vorzugeben, ist das Recht und die Pflicht einer zukunftsorientierten, demokratischen Gesellschaft.

Eine andere Geschichte ist die Einführung von standardisierten Leistungschecks. Eine Evaluation komplexer Kompetenzen durch effizient auswertbare Tests scheint kaum möglich zu sein. Dadurch besteht die Gefahr, dass anspruchsvolle Kompetenzziele durch das vermutlich nicht gewollte «hidden curriculum» der Tests trivialisiert und Schülerinnen und Schüler daraufhin trainiert werden. *Das* ist Durchgriff auf den Unterricht und um *dies* zu vermeiden, ist sowohl individuelle als auch kollektive Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer gefragt, auch in Form begründeten Widerstands unter Aufzeigen von lernfördernden Alternativen!

### **3 Was ist der charakterisierende und damit schützenswerte Kern des Lehrberufs?**

Die Antwort auf die Frage nach dem charakterisierenden und damit schützenswerten Kern des Lehrberufs lautet: das Unterrichten. Dieses umfasst das Gestalten von Lernanlagen und in der Folge das Initiieren, Evaluieren, Verstehen und Begleiten von Lernprozessen auf der Basis einer tragenden Beziehung zwischen und zu den Schülerinnen und Schülern im Dienste ihrer ganzheitlichen Entwicklung. Unterrichten ist anspruchsvoll genug – und bedingt doch für sein Gelingen einen umgebenden Hof: mit Eltern zusammenarbeiten, mit Kolleginnen und Kollegen Unterricht (weiter)entwickeln und durchführen, die Schule als Ganzes mitgestalten, besondere Schülerinnen und Schüler integrieren usw. Die umgebenden Aufgaben sind eng mit dem Unterrichten verbunden und lassen sich nicht delegieren. Eine weitere Fragmentierung des Lehrberufs verringert die Kompetenz der Lehrpersonen, grenzt ihren Zuständigkeitsraum ein und zerstört damit die Handlungsfähigkeit. Oder positiv ausgedrückt: Der Kern des Lehrberufs kann nur fruchtbar sein im Hof der umgebenden Aufgaben und Tätigkeiten. Das ist zwar komplex und anspruchsvoll, aber auch vielfältig und interessant.

Ja, «Teaching today is increasingly complex work» (Hargreaves, 2003, zitiert nach Herzog, 2018, S. 7). Teils hat die Komplexität zugenommen, teils wird sie erst wahrgenommen und zugelassen. Daran schließt sich eine grundsätzliche Frage an: Lässt sich Komplexität mit Funktionsdifferenzierung bewältigen und lässt der Lehrberuf Funktionsdifferenzierung überhaupt zu?

#### **4 Delegation führt zur Demontage von Professionalität**

Während Unternehmen in einer volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Umgebung zunehmend nach agileren Formen von Organisations- und Steuerungsprozessen suchen, wurden und werden in Schulen immer noch Struktur- und Managementelemente mit einem mechanistischen Grundverständnis eingeführt. Funktionsdifferenzierung – und daraus folgende Spezialisierung – ist eines davon. Mit Funktionsdifferenzierung an Schulen lässt sich allenfalls kurzfristig und an der Oberfläche Kompliziertheit begegnen, aber dies ohne nachhaltige Wirkung: An Schulleitungen werden zwar gern zum Beispiel Probleme mit Eltern delegiert, gleichzeitig besteht aber keine Akzeptanz gegenüber dem Führen im Sinne von «Fahrenmachen». An die Schulsozialarbeit gibt man die problematischen Schülerinnen und Schüler ab, an die Schulische Heilpädagogin oder den Schulischen Heilpädagogen diejenigen mit Lernschwierigkeiten, und die Fehlbaren füttert man in die entmenschlichte Sanktionsmaschine «LehrerOffice». Die Qualitätsverantwortliche oder der Qualitätsverantwortliche liefert den Download des rituellen Elternbefragungsbogens und die Steuergruppe plant die nächste Weiterbildung etc.

All dem zugrunde liegt die Illusion, durch Auslagerungen Komplexität reduzieren und gewohnte Routinen des Unterrichtens aufrechterhalten zu können, obwohl diese längst nicht mehr wirkungsvoll sind – oder es noch nie wirklich waren. Die Delegation des Problematischen, des Anspruchsvollen, des Neuen, des Zusätzlichen, etc. oder eben konkurrenzbedrohter, «neuralgische[r] Zonen» (Herzog, 2018, S. 19) an differenzierte Funktionen führt nicht zum Schutz der Profession und der Professionalität, sondern zu deren Demontage: Das, was den Lehrberuf wirksam macht, ist ausgerechnet die *Integration* der vielfältigen Aspekte. Nur auf dieser breiten Basis können das Lernen der Schülerinnen und Schüler und deren ganzheitliche Entwicklung gefördert und unterstützt werden. Die von Walter Herzog (2018) aufgezählten Bereiche «Unterrichtsentwicklung», «Beurteilung» und «Digitalisierung» sind erstens zu wichtige Zonen im «Hof des Unterrichtens», als dass sie an differenzierte Funktionen delegiert werden dürften, und zweitens lassen sich die letzten beiden nicht vom Ersten trennen.

#### **5 Komplexitätsbewältigung durch Kompetenzdifferenzierung und Kooperation**

Es wäre fatal, weiterhin additiv Spezialfunktionen in der Schule einzuführen, und doppelt fatal bei gleichzeitiger Verwischung, indem die Spezialistinnen und Spezialisten «immer gleichsam normale Lehrerinnen und Lehrer blieben» (Herzog, 2018, S. 21). Auch losgelöst von der Absicht, dass der «Professionsstatus des Lehrberufs bewahrt werden» soll (Herzog, 2018, S. 19), welche ich für überlebt und dysfunktional halte, ist Funktionsdifferenzierung kein Weg zur Bewältigung von steigenden Anforderungen.

Komplexe Organisationen wie komplizierte Systeme zu behandeln, ist ein fundamentaler Denkfehler. Komplexität kann weder reduziert noch fragmentiert werden und in der Folge auch nicht über differenzierte Funktionen bewältigt werden. Man kann ihr nur mit Vernetzung und Interaktion von Kompetenz begegnen (vgl. Pfläging, 2015, S. 16 f.), also letztlich mit Aufbau von innerer Komplexität. Der notwendige Weg zum Umgang mit komplexen Anforderungen weist von Friedrich Glasl («Dynamische Unternehmensentwicklung»; Glasl & Lievegoed, 1991) bis Frédéric Laloux («Reinventing Organizations»; Laloux, 2015) weg von Differenzierung, hin zu Kompetenzentwicklung am Ort der «Produktion», zu kooperativen Strukturen und Prozessen, zu integrierender Organisation bei gleichzeitiger Assoziation.

Für die wirkungsvolle Gestaltung von Unterricht und dessen Entwicklung – *und überdies auch für die Stärkung des Lehrberufs als Leitprofession* – bedeutet dies konkret:

- Lehrpersonen tragen in überschaubaren Teams die ganzheitliche Verantwortung, zum Beispiel für zwei Klassen, orientiert an den staatlichen Vorgaben, am Lehrplan und an den Zielen und Werten der lokalen Schule.
- Lehrpersonen verfügen über ein grundlegendes, tiefes Verständnis von Lernen und daraus abgeleitet von Lehren.
- Lehrpersonen unterrichten möglichst viele Lektionen und damit Fächer in ihren Klassen.
- Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Kompetenzausprägungen, bedingt durch Neigung, Interesse, Notwendigkeit, Aus- und Weiterbildung etc. Sie eignen sich gezielt erweiterte Kompetenzen an, jedoch ohne Funktionsdifferenzierung.
- Bisher ausgelagerte Funktionen und die damit zusammenhängenden Kompetenzen werden integriert. Zum Beispiel verfügt eine der Lehrpersonen über eine heilpädagogische Zusatzausbildung, eine andere über Kompetenzen in Kommunikation und Konfliktlösung, eine Dritte zu formativer Evaluation und Entwicklung, etc.
- Auch etablierte Spezialfunktionen, wie zum Beispiel die Schulische Sozialarbeit, werden unter dem Aspekt überprüft, welche Funktionen, Aufgaben und Tätigkeiten wieder zur pädagogischen Arbeit der Lehrpersonen gehören.
- Die unterschiedlichen Kompetenzen stehen grundsätzlich in Form von Beratung und Unterstützung allen zur Verfügung. Wenn überhaupt, werden differenzierte Funktionen im Team temporär als Rollen übernommen.
- Die Lehrpersonenteams erhalten die Steuerungs- und damit die *Führungskompetenz*, damit sie ihre Aufgaben des Unterrichtens und der beruflichen Weiterentwicklung in weitgehender Selbstführung im Team erfüllen können, verbunden mit dem Anspruch an die Verantwortung gegenüber den Bildungszielen und an eine hohe berufliche Kompetenz mit dem Fokus auf das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

## Literatur

- Glasl F. & Lievegoed B.** (1991). *Dynamische Unternehmensentwicklung*. Bern: Haupt.
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Herzog, W.** (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- Herzog W.** (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 7–24.
- Laloux, F.** (2015) *Reinventing Organizations*. München: Vahlen.
- Pfläging, N.** (2015). *Organisation für Komplexität*. München: Redline.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

## Autor

**Thomas Birri**, Studiengangsleiter CAS Unterrichts- und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Luzern, Dozent Berufspraktische Studien Sek I, Pädagogische Hochschule FHNW, [thomas.birri@fhnw.ch](mailto:thomas.birri@fhnw.ch)