

Abächerli, André; Leutwyler, Bruno

## Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 1, S. 82-102



Quellenangabe/ Reference:

Abächerli, André; Leutwyler, Bruno: Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 1, S. 82-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170921 - DOI: 10.25656/01:17092

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170921>

<https://doi.org/10.25656/01:17092>

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

## Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten

André Abächerli und Bruno Leutwyler

**Zusammenfassung** In diesem Beitrag schlagen wir einen analytischen Zugang zur Identifikation, Legitimation und Etablierung derjenigen schulischen Spezialfunktionen vor, die zu einer organisationsorientierten Funktionsdifferenzierung in Schulen und zu einer professionsorientierten Berufsfelddifferenzierung im Lehrberuf beitragen. So formulieren wir zunächst in Postulaten Voraussetzungen und Qualitätsansprüche für die Etablierung und die Ausübung schulischer Spezialfunktionen. Anschliessend diskutieren und bewerten wir einige Kandidaten für schulische Spezialfunktionen im Lichte dieser Postulate und prüfen, inwiefern unser Zugang für eine kriterienbasierte Funktionsdifferenzierung tauglich ist.

**Schlagwörter** Funktionsdifferenzierung – Lehrberuf – Professionalität – Weiterbildung – Qualifizierung

### Criteria for differentiating professional functions in schools: Postulates and candidates

**Abstract** In our article, we propose an analytical approach to identifying, legitimizing, and establishing special functions of teachers that contribute both to an organizational differentiation of functions in schools and to a professional differentiation within the occupational field of the teaching profession. We start with the presentation of seven postulates that specify the conditions and quality requirements regarding the implementation and the performance of school-related special functions. Thereafter, we discuss and evaluate selected «candidates» for such special functions against the background of the postulates. In the concluding section, we assess the extent to which our approach is suitable for achieving a criterion-based differentiation of professional functions.

**Keywords** differentiation of professional functions – teaching profession – professionalism – professional development – qualification

## 1 Einleitung

Der heutige Auftrag von Schulen, der in vielerlei Hinsicht sowohl quantitativ als auch qualitativ anspruchsvoller geworden ist, wird zunehmend in arbeitsteiligen und kooperativen Arbeitsformen bewältigt. Vor diesem Hintergrund sind offenbar Funktionsdifferenzierungen im Schulfeld seit einiger Zeit eine Selbstverständlichkeit. Es scheint, als ob frühere Forderungen nach einer «strukturierten Lehrerschaft» (wie es z.B. im

Bericht «Lehrerbildung von morgen» hiess; vgl. Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) inzwischen eingelöst sind. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass es kaum noch Allround-Lehrpersonen gibt, die je für sich in einer Klasse weitgehend autonom und eigenverantwortlich den ganzen Bildungs- und Erziehungsauftrag allein abdecken. Zwar sind je nach Schulstufe mehr oder weniger generalistische Ausbildungen nach wie vor weit verbreitet und es gibt Bestrebungen, die das Ziel verfolgen, dass wieder «weniger Lehr- und Fachpersonen an einer Klasse unterrichten» (wie es z.B. im Rahmenkonzept «Fokus Starke Lernbeziehungen» heisst; vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 4). Auch ist die «Generalistin» oder der «Generalist» nach wie vor prototypisch für die öffentliche Wahrnehmung des Berufs der Primarlehrperson und nicht zuletzt prägt das Bild einer pädagogisch umfassend zuständigen Lehrperson auch das Berufsbild vieler Studierender (Leder, 2011, S. 22). Dennoch gibt es wohl kaum mehr Schulen, die ganz ohne spezialisierte Fachpersonen (z.B. für Deutsch als Zweitsprache, für heilpädagogische oder therapeutische Funktionen) auskommen und die keinerlei Kooperationsformen mit unterschiedlich qualifizierten Mitarbeitenden zu gestalten haben. Deshalb forderten Bucher und Nicolet in ihrem «Leitbild Lehrberuf» bereits 2003 einen «Master-Teacher» bzw. die Kategorie einer Stammlehrperson, die «im Vollpensum an der Schule für die pädagogisch-professionelle Kontinuität und Solidität» sorgt (Bucher & Nicolet, 2003, S. 139).

Vor diesem Hintergrund wird die Schule heute zuweilen auch als «multiprofessionelle Organisation» interpretiert, um damit auf eine zunehmende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe hinzuweisen (vgl. Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 185). Insofern gehört das traditionelle Berufsverständnis, das mit der hohen Autonomie und der gleichzeitigen «Isolierung als Grundstruktur» (Lortie, 1972, S. 47) einer «individualisierte[n] Profession» (Forneck & Schriever, 2001) entspricht, wohl weitgehend der Vergangenheit an. Dennoch ist fraglich, in welchem Ausmass die bisherigen Entwicklungen in Richtung mehr Differenzierung im schulischen Kontext tatsächlich auch zur *Professionalisierung des Lehrberufs* beigetragen haben.<sup>1</sup> Die Motive hinter den verschiedenen Treibern der Differenzierung sind denn auch sehr unterschiedlich. Sie beinhalten so unterschiedliche Facetten wie die Erwartung einer professionelleren Bewältigung der Aufgabenvervielfältigung in Schulen (vgl. Speck et al., 2011), die Absicht, Schulentwicklungsprozesse zu befördern und neue schulische Gestaltungsspielräume zu nutzen (vgl. Thiel, Cortina & Pant, 2014), die Berücksichtigung neuerer Führungsvorstellungen (z.B. «distributed leadership»; vgl. Spillane, 2006), die Hoffnung auf Status-, Image- und Attraktivitätsförderung (vgl. Leutwyler & Herzog, 2010), die Reduzierung der Fächerbreite in Ausbildungsprofilen oder auch die Absatz- und Profilierungsmög-

---

<sup>1</sup> Im Spannungsfeld zwischen «Klassenlehrperson» und «Spezialistinnen» bzw. «Spezialisten» wird ein sensibler Punkt der beruflichen Identität und des öffentlichen Bildes der Lehrperson angesprochen: «Die Spezialisierung, die ursprünglich als Ausdruck der Professionalisierung aufgefasst wurde, wird heute teilweise als Deprofessionalisierung wahrgenommen» (Leder, 2011, S. 22). Umgekehrt ist aber auch festzuhalten: «Deprofessionalisierung entsteht auch aus dem «Vollständigkeitswahn», dass eine «gut ausgebildete Lehrperson» alles können müsse» (Leder, 2011, S. 23).

lichkeiten von Weiterbildungsanbietenden mit ihrer kaum überblickbaren Vielzahl von Zertifikats- und Diplomlehrgängen und ihren Weiterbildungsmastern (vgl. Schläfli & Sgier, 2018).

Die sehr unterschiedlichen Motivlagen hinter diesen Treibern führen nicht zuletzt auch zu sehr unterschiedlichen Ausgestaltungen von Funktionsdifferenzierungen. Mit einigen wenigen gut etablierten Ausnahmen – beispielsweise Schulleitung oder Schulische Heilpädagogik – gibt es erst wenige breit akzeptierte Funktionen, die jenseits von lokalen Kontexten zu einer Differenzierung des *Lehrberufs* führen würden und nicht lediglich einer Öffnung der Schulen für andere Professionen oder Berufe entsprechen. Wenn aber eine Funktionsdifferenzierung zur Professionalisierung des Lehrberufs beitragen soll, sind Konzepte gefragt, die jenseits von schul- oder kantonsspezifischen Gegebenheiten Relevanz beanspruchen können: Konzepte also, welche eine «Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes» (Herzog, 2000) ermöglichen. «Die grösste Herausforderung, die das Bildungssystem zurzeit erlebt» – so Herzog (2000, S. 65) in seiner Argumentation – «liegt in der positionalen Struktur ihres Berufsfeldes». In diesem Sinne argumentieren auch Bucher und Nicolet (2003), wenn sie in ihrem «Leitbild Lehrberuf» eine Differenzierung in der «bislang unter Gleichheitsdruck gehaltenen Lehrerschaft» (Bucher & Nicolet, 2003, S. 67) fordern: eine Differenzierung, welche «die tatsächlichen Leistungsdifferenzen nicht zudeckte, sondern honorierte» (ebd.). In diesem Sinne gilt es zu überlegen, wie eine «organisatorische Differenzierung des Systems» ermöglicht und die «geringe Varianz der Berufspositionen» aufgehoben werden kann (Herzog, 2000, S. 64). Begründet wird dies wie folgt: «Wo alle gleich sind und alle das gleiche tun, da sieht sich keiner zur Veränderung veranlasst. Innovation setzt Differenz voraus; wo keine Unterschiede sind, da fehlen die Motive für das Lernen. Nur ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem ist lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich» (Herzog, 2000, S. 64–65).

An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Wir schlagen einen analytischen Zugang vor, um eine organisationsorientierte Funktionsdifferenzierung in Schulen und eine professionsorientierte Berufsfelddifferenzierung im Lehrberuf zu legitimieren. Wir folgen damit unter anderem auch Walter Herzogs Kritik an einer ungenauen Begriffsverwendung von «Profession» und «Professionalisierung»<sup>2</sup> sowie seinem Vorschlag zur «Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes» (vgl. Herzog, 2000). Unsere Herangehensweise ist methodisch angelehnt an einen Artikel von Hoyningen-Huene (2011). So formulieren wir analog zunächst in Postulaten Voraussetzungen und Qualitätsansprüche für die Etablierung und die Ausübung schulischer

---

<sup>2</sup> Herzog kritisiert, dass ein soziologisch geprägter Professionsbegriff zunehmend durch eine psychologische Herangehensweise zur Professionalität überformt werde: «Während in den 1960er- und 1970er-Jahren Profession und Professionalisierung soziologische Kategorien waren, die zur Charakterisierung von Berufen verwendet wurden, sind sie heute zu psychologischen Begriffen geworden, die eine Berufsinhaberin oder einen Berufsinhaber kennzeichnen. ... Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer [wird] kaum noch als gesellschaftliches, sondern fast nur noch als biografisches Problem gesehen» (Herzog, 2012, S. 117).

Spezialfunktionen. Diese *Postulate* artikulieren Adäquatheitsbedingungen für eine ausreichende Explikation «schulischer Spezialfunktionen im Lehrberuf». Im Anschluss an unsere Funktionsanalyse diskutieren und bewerten wir einige *Kandidaten* für schulische Spezialfunktionen im Lichte unserer Postulate. Dabei prüfen wir gleichzeitig, inwiefern unsere Analysepunkte für eine ausreichende, das heisst eine notwendige und hinreichende kriterienbasierte Begriffsbestimmung und Funktionsdifferenzierung tauglich sind.

Wir wählen diesen primär analytischen Zugang, da uns eine empirische Herleitung weder aus der «Perspektive Bildungspraxis» noch aus der «Perspektive Lehrerinnen- und Lehrerbildung» ausreichend zielführend erscheint: Zu sehr differiert gegenwärtig die alltagsprachliche Begriffsverwendung in der Praxis und zu selten sind Zusatzqualifizierungsangebote derzeit auf Qualitätsansprüche schulischer Spezialfunktionen für den Lehrberuf ausgerichtet bzw. zu oft sind sie es eben nicht. Während sich die Schulen in ihren Funktionsdifferenzierungen vor allem an den iterativ kantonal subventionierten Funktionen und Zusatzausbildungen ausrichten, orientieren sich die Pädagogischen Hochschulen in ihren Qualifikationsangeboten an den kantonalen Aufträgen, der «Marktnachfrage» oder aber dem Eigeninteresse und meist noch zu wenig explizit an der Professionalisierung des Berufsfeldes (vgl. Abächerli & Herzog, 2010, S. 63–71). Mit diesem analytischen Zugang gehen wir von der Annahme aus, dass durch eine geklärte Funktionsdifferenzierung die «Varianz der Berufspositionen» überschaubar wird und im Schulfeld auch tatsächlich zu einer Professionalisierung des Lehrberufs beitragen kann. Ziel des hier vorgestellten Zugangs ist also, eine Möglichkeit vorzuschlagen, die aufzeigt, wie diejenigen Funktionen definiert werden können, die dem Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs gerecht werden.

## 2 Postulate für die Etablierung schulischer Spezialfunktionen

Um besondere Aufgaben im Schulfeld als eigene Funktionen zu etablieren, postulieren wir zunächst aus institutioneller Perspektive vier notwendige Voraussetzungen, welche eine separate Beauftragung einer Person zur Funktionsübernahme legitimieren. In der Folge formulieren wir ergänzend drei Postulate, die sich aus Professionsanforderungen ableiten lassen und Voraussetzungen dafür darstellen, dass von einer Differenzierung des *Lehrberufs* gesprochen werden kann. Mit der Formulierung dieser insgesamt sieben Postulate werden keineswegs bildungs- oder anstellungspolitische Motive verfolgt. Vielmehr geht es darum, mögliche Funktionsdifferenzierungen in Schulen organisations- und professionsorientiert zu begründen und diese dadurch argumentativ zu legitimieren.

Wenden wir uns also zunächst der Frage zu, welche Voraussetzungen aus institutioneller Sicht für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion bedeutsam sind. Grundsätzlich ist für die Etablierung einer Funktion eine *formalisierte Zuständigkeit*,

das heisst eine Mandatierung für eine spezielle Aufgabe, notwendig. Diese beinhaltet die Funktionsbezeichnung, die Verortung der formellen und der formalen institutionellen Einbindung sowie die Beschreibung des Aufgabenfeldes, der zugewiesenen Kompetenzen, der zugeordneten Ressourcen und der erwarteten Kooperationen. Doch wann ist es angezeigt, eine schulische Aufgabe in eine formalisierte Zuständigkeit zu übergeben? Wir postulieren hierfür kumulativ die folgenden vier institutionellen Voraussetzungen:

*Postulat 1: Kontinuität der Aufgabenwahrnehmung gewährleisten [P1]*

Eine formalisierte Zuständigkeit setzt voraus, dass die damit bezeichneten Aufgaben zum Auftrag der Schule gehören und von dieser grundsätzlich unbefristet wahrgenommen werden müssen oder wollen. Dies ist dann der Fall, wenn die Aufgabe legiferiert wurde oder einem Interesse hinsichtlich einer langfristigen Profilierung der Schule entspricht.

*Postulat 2: Intensivierte Beschäftigung und Vernetzung in einem spezialisierten Aufgabenfeld ermöglichen [P2]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll voraussetzen, dass die Qualität der damit bezeichneten Aufgabenwahrnehmung durch erhöhte Intensität der Auseinandersetzung substantiell erhöht wird und dass eine Vernetzung mit anderen, die die gleiche Aufgabe wahrnehmen, einen Mehrwert für die Aufgabenwahrnehmung ermöglicht.

*Postulat 3: Ausgewiesenen Mehrwert für die Institution schaffen [P3]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll voraussetzen, dass damit ein Mehrwert für die Institution im «Arbeitsfeld Schule» (vgl. dazu z.B. den Berufsauftrag und das Arbeitszeitmodell des Kantons Zug: DBK, 2009) bzw. im Tätigkeitsfeld «Schule vor Ort» (Herzog, Leutwyler, Abächerli & Arslan, 2010, S. 48) geschaffen wird. Und damit für die Institution ein ausgewiesener Mehrwert geschaffen werden kann, zielt eine schulische Spezialfunktion auf eine Tätigkeit, die nicht ausschliesslich in einer einzelnen Schulklasse wahrgenommen wird. Aus der Sicht einer Lehrperson führt eine schulische Spezialfunktion also zu einem veränderten Aufgabenfeld, und dies sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch in Bezug auf die Anspruchsgruppe. In Bezug auf die Inhalte verändert sich das Aufgabenfeld, wenn Aufgaben übernommen werden, die entweder nicht im Berufsauftrag einer Regelklassenlehrperson enthalten sind (z.B. Managementaufgaben, Beratungsaufgaben ausserhalb der eigenen Klasse, Konzept- und Strategieentwicklung) oder die mit einer deutlich höheren Erwartung an inhaltliche Vertiefung bearbeitet werden (z.B. fachdidaktische Expertise; vgl. dazu auch P2). In Bezug auf die Anspruchsgruppe verändert sich das Aufgabenfeld, wenn sich die primäre Zuständigkeit bei der Funktionsausübung nicht mehr auf eine einzelne Schulklasse mit ihren Schülerinnen und Schülern richtet, sondern wenn sich die Zuständigkeit systematisch nur auf einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. mit besonderen Bedürfnissen) oder auf spezielle Gruppen von Schülerinnen und Schülern

beschränkt. Das Aufgabenfeld verändert sich auch, wenn sich die Zuständigkeit auf andere Personengruppen (z.B. Lehrpersonen, Fach- oder Schulteams, Behörden oder externe Anspruchsgruppen) ausweitet.

*Postulat 4: Spezialisiertes Know-how einfordern und an der Schule verfügbar haben [P4]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion soll schliesslich voraussetzen, dass es für die Aufgabenwahrnehmung eine besondere Kompetenz braucht. Damit meinen wir besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch berufliche Erfahrung oder durch Weiter- und Zusatzausbildungen erworben wurden. Mit der Ausübung einer Spezialfunktion soll also ein Anforderungsprofil einhergehen, dessen Erfüllung mit formalen Qualifikationen (z.B. Diplome, Zertifikate) oder mit Validierungsverfahren von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen («validation des acquis de l'expérience») nachzuweisen ist. Das besondere Kompetenzprofil kann sich von demjenigen einer Regellehrperson graduell durch Tiefe, Breite oder innere Kohärenz unterscheiden (vgl. Schüssler, 2007, S. 210 f.), baut jedoch auf der vorausgehenden Qualifikation einer Lehrperson auf und setzt diese als integralen Bestandteil des neuen Anforderungsprofils voraus (vgl. unten). Damit kann eine besondere Expertise angesprochen sein, wie sie beispielsweise auch im Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986, referiert nach Neuweg, 1999, S. 364 ff.) konzeptualisiert ist; es kann aber auch eine Expertise gemeint sein, die auf einer inhaltlichen Fokussierung und Spezialisierung fusst. Weil die Wahrnehmung einer schulischen Spezialfunktion auch eine veränderte Zuständigkeit mit sich bringt (vgl. P3), erfordert die besondere Kompetenz meist auch die Eignung für den Umgang mit erweiterten Anspruchsgruppen, beispielsweise die Fähigkeit, andere Lehrpersonen zu beraten.

Diese ersten vier Postulate definieren aus institutioneller Perspektive Voraussetzungen, um eine separate Beauftragung einer Person zur Funktionsübernahme zu legitimieren. Damit aber eine Funktion im Funktionsumfeld auf Akzeptanz stösst und nicht gar zu einer Deprofessionalisierung führt, muss sie strukturell und kulturell anschlussfähig sowie für alle Beteiligten transparent sein. Dies ist dann der Fall, wenn durch intensive und qualifizierte Auseinandersetzung ein ausgewiesener Mehrwert für die Institution und ihre Mitglieder geschaffen und wahrgenommen wird (z.B. qualifizierte Beratung, Bereitstellung von konzeptionellen Grundlagen, Entlastung von Ad-hoc-Zuständigkeiten; vgl. P2 und P3). Ebenso müssen Interaktions- und Kommunikationsprozesse dauerhaft sein und die Aufgabengestaltung, die Rollenwahrnehmung und der Habitus der oder des Funktionszuständigen in eine bestimmte schulische Lern- und Organisationskultur passen («Rahmung» und «Enkulturation»; vgl. dazu Schüssler, 2007, S. 207). Anschlussfähig ist eine schulische Spezialfunktion deshalb insbesondere dann, wenn die funktionale Differenzierung innerhalb des Lehrberufs wie auch die Arbeitsteilung und die Kooperation in multifunktionalen Teams auf einer gemeinsamen Wissensbasis



pädagogischer Professionalität<sup>3</sup> erfolgen und die professionelle Zuständigkeit anderer nicht geschwächt wird (vgl. Herzog, 2010). Ergänzend zu den ersten vier, aus institutioneller Perspektive formulierten Postulaten für die Etablierung von schulischen Spezialfunktionen leiten wir deshalb kumulativ drei weitere Postulate ab, die sich aus der Perspektive der Profession begründen lassen.

*Postulat 5: Bezug auf eine Wissensbasis der Lehrtätigkeit und vergleichbare Anforderungen bezüglich der Bewältigung situationaler Komplexität [P5]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss von einer gemeinsamen Wissensbasis der Lehrtätigkeit ausgehen. Ohne ein solches Scharnier zwischen dem professionellen Verständnis für den Berufsauftrag einerseits und der spezialisierten Funktionsanforderung andererseits würde die Passung zu schulischen Lern- und Organisationskulturen gefährdet und damit der ausgewiesene Mehrwert für die Institution und deren Mitglieder infrage gestellt. Eine solche gemeinsame Wissensbasis kann als Kernbestandteil einer «Berufskultur» verstanden werden, die für einen Beruf prototypische Wahrnehmungsmuster, Problemdefinitionen und Bearbeitungsformen vereint und bis hin zu langfristigen Persönlichkeitsprägungen führen kann (vgl. Terhart, 1997). In diesem Sinne soll hier die Identifikation mit einer professionellen Gemeinsamkeit als eine Voraussetzung gelten, damit die funktionale Differenzierung nicht zu unproduktiven Kämpfen über Deutungshoheiten und Lösungsmonopole zwischen Berufsgruppen führt (vgl. dazu Helsper & Tippelt, 2011, S. 270).

Die Bedeutung einer solchen gemeinsamen Wissensbasis, die ein gemeinsames Verständnis von Aufgaben, Zuständigkeiten und Lösungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext vereinfacht, kann kaum überschätzt werden. Dies hat vor allem damit zu tun, dass klassische Professionen heute oft als «zerfallen» (Terhart, 2011, S. 210) oder als «historisches Auslaufmodell» bezeichnet werden und dass teilweise das Ende von «monoprofessionellen Funktionssystemen» diagnostiziert wird (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269). So wird argumentiert, dass interne Differenzierungen im Schulsystem den Stellenwert der Leitprofession «Lehrerin» bzw. «Lehrer» aushöhlten (Schicke, 2011, S. 69), weshalb die «faktische professionelle Pluralisierung» (Schicke, 2011, S. 70) zunehmende Koordinationsaufgaben in der Organisation bedinge. Als «pädagogisch» bezeichnete Tätigkeiten seien äusserst facettenreich und erinnerten an «Muster der Multi- oder Polyprofessionalität» (Nittel, 2011, S. 53), Schulen würden zu «Orten <gemischter> pädagogischer Tätigkeiten» (Helsper & Tippelt, 2011, S. 280). Mit solchen Diagnosen geht die tendenzielle Abkehr vom Professionsbegriff einher, die gleichzeitig die Bedeutung der «Professionalität» in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.). Und weil

---

<sup>3</sup> «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» (Herzog, 2010, S. 8).



«Professionalität» in Bezug auf Berufskultur, Wissensbasis oder Wahrnehmungsmuster noch nichts Verbindendes beinhaltet, wird es umso wichtiger, «jene Gelenkstellen und Elemente zu finden, welches [sic!] das Universum pädagogischer Arbeit im Kern zusammenhält [sic!]» (Nittel, 2011, S. 41). Wir folgern daraus, dass schulische Spezialfunktionen, die zu einer Differenzierung des *Lehrberufs* führen sollen, die professionellen Gemeinsamkeiten der pädagogisch tätigen Personen stärken sollen und dementsprechend eine gemeinsame Wissensbasis, geteilte berufliche Normen und ein geteiltes professionelles Ethos voraussetzen. Neben einer gemeinsamen Wissensbasis sollen gleichzeitig auch vergleichbare Anforderungen bezüglich der Bewältigung situationaler Komplexität vorausgesetzt werden. Denn erst Tätigkeiten, die keine Standardisierung zulassen und die ein an der jeweiligen Situation und an der Klientel individuell auszurichtendes Handeln erfordern, erfüllen die Kriterien, die es erlauben, im soziologischen Sinne von einer Profession zu sprechen (vgl. Herzog, 2012, S. 119).

*Postulat 6: Beitrag zur inneren Differenzierung des Lehrberufs ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer [P6]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss sich auf Aufgaben beziehen, die grundsätzlich im Berufsauftrag von Lehrpersonen angelegt sind und für die sich die Profession zuständig fühlt (vgl. dazu in diesem Heft Herzog, 2018). Eine innere Differenzierung des Lehrberufs soll aber nur so erreicht werden, dass eine schulische Spezialfunktion nicht gleichzeitig zu einer Deprofessionalisierung von anderen Beteiligten führt. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn eine neue Funktion anderen (direkt oder indirekt) Beteiligten aus deren Sicht scheinbar Energie, Verantwortungsgefühl oder Zuständigkeiten wegnimmt. So können zu viele Spezialfunktionen nicht nur ein organisatorisches Problem darstellen, sondern auch ein professionelles (vgl. Leder, 2011, S. 21). Wenn Spezialfunktionen den Regellehrpersonen implizit vermitteln würden, sie seien mit ihren Zugängen defizitär, so hätte dies deprofessionalisierende Auswirkungen (vgl. ebd.). Und weil zentrale Tätigkeiten im Lehrberuf Autonomie bedürfen, um in spezifischen Situationen den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werden zu können, sind Regelungen durch detaillierte Vorgaben nicht möglich (vgl. dazu Herzog, 2012, S. 119). Deshalb dürfen auch formalisierte Zuständigkeiten für schulische Spezialfunktionen keinen Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer Beteiligter beinhalten; vielmehr sollen sie deren Zuständigkeit ergänzen oder sie in der Wahrnehmung ihrer Zuständigkeit stärken und unterstützen.

*Postulat 7: Ermöglichung einer qualifizierten Form der beruflichen Mobilität [P7]*

Eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beitragen soll, muss berufliche Mobilität über eng begrenzte Kontexte hinaus ermöglichen. Unter «beruflicher Mobilität» wird dabei «der Grad an Beweglichkeit [verstanden], über den ein (mehrere) Arbeitnehmer verfügt (verfügen), um aus einer (Arbeits-)Position in die andere überwechseln zu können. Mit diesem Begriff werden also personelle Bewegungen im Bereich der erwerbswirtschaftlichen

Arbeit incl. der hierfür notwendigen subjektiven Voraussetzungen beschrieben» (Dederling, 1981, S. 206, zitiert nach Herzog, 2007, S. 75). Unterscheidbar sind drei Möglichkeiten beruflicher Mobilität: vertikale, horizontale und räumliche Mobilität (ebd.). Qualifizierte Mobilität setzt somit voraus, dass eine Zuständigkeit (gemäss P3) als eigene Funktion kommunizierbar und vom regulären Berufsauftrag von Lehrpersonen unterscheidbar ist und dass die Spezialfunktion in verschiedenen Kontexten existiert (gemäss P1) und die dafür vorausgesetzte Qualifikation (gemäss P4) auch an anderen Schulen anerkannt wird. Wenn schulische Spezialfunktionen keine solche qualifizierte Form der beruflichen Mobilität ermöglichen würden, wäre dies als Indiz für eine lediglich lokal legitimierte und nicht durch die Profession geklärte oder gewünschte Zuständigkeit zu werten.

Mit diesen sieben, kumulativ zu verstehenden Postulaten schlagen wir notwendige und hinreichende Voraussetzungen vor, um eine formalisierte Zuständigkeit für eine schulische Spezialfunktion zu legitimieren, die zu einer Differenzierung des Lehrberufs beiträgt und dem Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs gerecht wird. Vor diesem Hintergrund analysieren wir im nächsten Abschnitt mögliche «Kandidaten» und diskutieren, ob es sich dabei um «Prototypen», «Grenzfälle» oder aber um «keine schulischen Spezialfunktionen mit Anspruch auf Professionalisierung des Lehrberufs» handelt.

### **3 Mögliche Kandidaten für schulische Spezialfunktionen**

Betrachten wir im Folgenden ausgewählte Kandidaten, das heisst in der pädagogischen Literatur vorgeschlagene Spezialfunktionen, im Lichte unserer Postulate und Ansprüche und prüfen, inwiefern diese im explizierten Begriffsverständnis unserer analytischen Zugangsweise kumulativ erfüllt sind. Unsere Auswahl von vier Beispielen erfolgt gezielt zur Illustration des Kontinuums von prototypischer bis hin zu «keine schulische Spezialfunktion». Den Begriff «Kandidat» wenden wir dabei aus der Sicht des explizierten Verständnisses an: Aus dieser Perspektive gilt es zu prüfen, ob die vorgeschlagenen Spezialfunktionen unseren sieben kumulativ zu verstehenden Postulaten entsprechen, ob also die «kandidierenden» Spezialfunktionen die explizierten Ansprüche erfüllen.

#### **3.1 Kandidat 1: Schulleiterin/Schulleiter**

In allen Kantonen ist die Funktion «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» in den Rechtsgrundlagen (Schulgesetz, Schulverordnung) verbrieft (in Schaffhausen als letztem Kanton seit 2015) [P1]; die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat die Funktion sukzessive gestärkt, zunächst durch die Akkreditierung von Trägerorganisationen von Schulleitungsausbildungen in den Jahren 2002 bis 2009 (vgl. EDK, 2018a) [P1], danach durch den Erlass eines EDK-Profiles für Zusatzausbildungen für Schulleitende (EDK, 2009) und schliesslich seit 2010 durch Bezeich-

nung von EDK-anerkannten Zertifikaten (vgl. EDK, 2018b) [P4]. Dem 1994 gegründeten Dachverband der Deutschschweizer Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLCH) mit 20 Kantonalverbänden gehören rund 2000 Mitglieder an. Die Pioniergeneration von Schulleitenden rang sowohl kollegiumsintern als auch im öffentlichen Umfeld um den Anerkennungsstatus (Stichwort «primus inter pares»); ebenso musste die Balance von Aufgabenzuteilung und Ressourcen erst noch gefunden werden. Inzwischen wurden die Statuszuschreibung wie auch die Zeitressourcen in einem jahr(zehnt)elangen Prozess zunehmend justiert; zudem wurden die Zuständigkeitsbereiche bis zur Personalführung, Schulentwicklungs- und Finanzverantwortung erweitert und zum Teil in kantonalen Berufsaufträgen schriftlich gefasst [P2, P3]. Während Schulleitende anfänglich auf Fachwissen aus Bezugsdisziplinen wie Psychologie oder Betriebswirtschaft und Erkenntnisse aus ausländischen Schulleitungsstudien rekurrieren mussten, liegt seit einigen Jahren zunehmend eigenes formelles Professionswissen und Beobachtungswissen<sup>4</sup> aus dem schweizerischen Kontext vor. Die Funktion «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» ist inzwischen eine definierte Personalkategorie (Personalverordnung) mit monetärem Zusatz und erfüllt in der Regel Kriterien für vertikale und räumliche Mobilität [P7]. Die direkten Adressatengruppen verschieben sich hierbei von den Schülerinnen und Schülern hin zu Lehrpersonen, Eltern, Behörden und anderen Fach- und Führungspersonen [P3].

Dieser Beschreibung sind jedoch auch Relativierungen bzw. kritische Punkte beizufügen: So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die für das Prädikat «EDK-anerkannt» geforderte minimale Zusatzqualifikation in Form eines CAS ausreichend ist zur Erreichung einer «intuitiv-besonnenen Realität» bzw. zur internen wie externen Zuschreibung von Expertise. Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass die Rollendifferenzierung und die Übernahme von Personalführungsaufgaben in den Kantonen und Schulen unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Dieser Umstand wie auch die Breite der Führungsspanne zwischen einer kleinen Gemeindeschule und grossen Stadtschulen zeigt sich denn auch in begrifflichen und funktionalen Unschärfen (vom «Schulhausleiter» bis zur «Rektorin»). Auch in Bezug auf die professionsorientierten Postulate sind kritische Rückfragen zu stellen. Weil es inzwischen auch eine Schulleitungsqualifizierung von Personen ohne pädagogische Grundausbildung gibt, dürfte der Anspruch auf Kontextualisierung und Enkulturation (vgl. Abschnitt 2, Zwischenfazit nach Postulat 4) nicht in jedem Fall eingelöst sein. Dabei bliebe auch ein Teil des fünften Postulats – Bezug auf eine gemeinsame Wissensbasis des Lehrberufs – unberücksichtigt. Und je nach Ausgestaltung der Personalführungsaufgabe ist zu hinterfragen, ob Postulat 6 – Differenzierung des Lehrberufs ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer – berücksichtigt ist.

---

<sup>4</sup> Pioniergenerationen fehlt in der Regel die Wissensform «Beobachtungswissen», d.h. auf der Beobachtung anderer Personen bei der Ausübung der betreffenden Tätigkeit beruhende Erfahrung. Das Fehlen von «Beobachtungswissen» führte bei neuen Schulleitenden zu Unsicherheit bezüglich der eigenen Aufgabenwahrnehmung und zu einem sehr hohen Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch.

Als Fazit lässt sich in unserer Bewertung resümieren, dass «Schulleiterin» bzw. «Schulleiter» im Allgemeinen einer prototypischen schulischen Spezialfunktion entspricht. Weil aber nur die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] weitgehend uneingeschränkt erfüllt sind und die professionsorientierten Postulate 5 und 6 nur unter Vorbehalt eingelöst werden, ist zu fragen, ob mit dieser Spezialfunktion auch eine innere Differenzierung des Lehrberufs einhergeht, die den explizierten Adäquatheitsbedingungen entspricht.

### **3.2 Kandidat 2: ICT-Verantwortliche/ICT-Verantwortlicher**

Der Zuständigkeitsbereich von Verantwortlichen für Informations- und Kommunikationstechnologien liegt in einem hoch dynamischen Entwicklungsfeld mit fast exponentiell wachsenden Anforderungen im Hinblick auf Sachverstand und den Umgang mit schulinterner wie auch gesellschaftlicher Komplexität. In der Regel sind die Herausforderungen in Bezug auf Technik, Projektmanagement wie auch Medienpädagogik, Mediendidaktik, interne Lehrpersonenqualifizierung und Beratung für die Integration von Medien und ICT in den Unterricht derart gross und heterogen, dass eine Splittung der Funktionsübertragungen und Aufgabenzuweisungen notwendig wird. Während die technische Seite (zunehmend) gemeindeinternen Spezialistinnen und Spezialisten, dem Gemeindeverbund oder externen Fachpersonen bzw. Büros aus dem Informatikbereich übertragen wird, werden die primär pädagogischen Ziele und Inhalte sowie die praktischen Arbeiten an Projekten, der Erfahrungsaustausch sowie die kollegiumsinternen Impulse und Beratungen einer oder mehreren speziell qualifizierten und mandatierten Lehrpersonen übertragen (Ebene F2: Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrpersonen). 2004 hat die EDK ein Profil für Zusatzausbildungen für Auszubildende auf Ebene F3 (Aus- bzw. Weiterbildung von Auszubildenden und Auszubildenden von Lehrpersonen) im Bereich «Medienpädagogik/ICT» erlassen (EDK, 2004). Ob die darin festgelegten Ausbildungsziele, Zulassungsbedingungen und die Ausbildungsdauer (12 ECTS) im Allgemeinen wie auch in den seither akkreditierten Zusatzausbildungen im Besonderen nach wie vor genügend sind, darf infrage gestellt werden. Mittlerweile haben sich die Ausgangslagen, wie eingangs angedeutet, sowohl in technischer, mediendidaktischer und medienpädagogischer Hinsicht als auch bezüglich der gesamtgesellschaftlichen Tragweite deutlich erweitert. Ebenso ist seit dem Vorliegen des Modullehrplans «Medien und Informatik» des Lehrplans 21 in Schule und Unterricht, Stundentafel und Lehrpersonenqualifikation von einer neuen Situation auszugehen und das Aufgabenfeld neu zu definieren.

Wie ist nun das Aufgabenfeld «ICT-Verantwortliche» bzw. «ICT-Verantwortlicher» in Bezug auf unsere Postulate für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf zu beurteilen? Die Antworten fallen je nach Funktionsübertragungen und Aufgabenzuweisungen bzw. Splittung unterschiedlich aus: Angenommen, die oben erwähnten Aufgabenbereiche werden exklusiv der Technikbetreuung einer Lehrperson (oder gegebenenfalls mehreren Lehrpersonen) übertragen, dürften bei ausreichender Passung zwischen dem Aufgabenspektrum und den verfügbaren Ressourcen wie

«Manpower», Zeit, Budget, Know-how und institutionsübergreifender Vernetzung sowohl die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] als auch die professionsbezogenen Postulate [P5 bis P7] für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf erfüllt sein (Kontinuität, spezialisiertes Aufgabenfeld, Veränderung der Anspruchsgruppe, Mehrwert für die Schule, das heisst über die eigene Klasse und den eigenen Unterricht hinaus, Qualifikationsmöglichkeit und spezialisiertes Know-how). Zudem darf für die Funktion von ICT-Verantwortlichen inzwischen auch weitgehend von einer Statusanerkennung (schulintern und im Funktionsumfeld) ausgegangen werden. Ob dies (im Allgemeinen wie im konkreten Fall) so ist und bleiben wird/kann, dürfte wohl jeweils mit der Voraussetzung ausreichender Passung zusammenhängen, wobei «ausreichend» wiederum im Sinne von «notwendig und hinreichend» zu verstehen ist. Es ist aber zu vermuten, dass die Anforderungen des EDK-Profiles (EDK, 2004) in diesem dynamischen Aufgabenfeld nicht hinreichend sind. Sofern ein Schwerpunkt mit primär technischen Arbeiten gebildet wird bzw. werden kann, dürfte dieser wohl einer Person (oder Organisation) mit Expertise im Informatikbereich übertragen werden. Ist die zuständige Person Teil des Schulteam, so sprechen wir von einer «*multiprofessionellen* Zusammensetzung». Die institutionsbezogenen Postulate 1 bis 4 können durchaus berücksichtigt und bejaht werden, nicht aber die Postulate 5 bis 7 zur Profession des Lehrberufs.

Aus unserer Analyse der Postulate bilanzieren wir, dass der medienpädagogisch-didaktische Teilbereich des Aufgabenspektrums im ICT-Bereich als schulische Spezialfunktion im Lehrberuf etabliert ist bzw. den Ansprüchen genügt, um also solche etabliert zu werden.

### **3.3 Kandidat 3: «Praxislehrperson»**

Die Praxislehrperson (je nach Kontext unterschiedlich benannt – wir beziehen uns mit dieser Bezeichnung auf Lehrpersonen, die in den Schulen für die Betreuung von Studierenden Pädagogischer Hochschulen zuständig sind) wählen wir hier als Beispiel für einen «Grenzfall»: Die Funktion «Praxislehrperson» hätte womöglich das Potenzial für eine schulische Spezialfunktion im Lehrberuf, erfüllt jedoch die postulierten Voraussetzungen bis dato noch unzureichend. Diese Bilanzierung begründen wir mit einem Auszug aus unserer Analyse wie folgt: Praxislehrpersonen nehmen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine bedeutsame Qualifizierungs- und Begleitaufgabe für die Studierenden wahr. Das Interesse an Kontinuität der Aufgabenwahrnehmung ist gegeben [P1], ebenso die intensivierete Beschäftigung im spezialisierten Aufgabenfeld – abgesehen von der fehlenden Vernetzung in einer «Fachcommunity» [P2]. Der Mehrwert für die Schule – und darüber hinaus für die Profession – scheint unbestritten zu sein, die damit einhergehende Verlagerung der Zuständigkeit ist zweifelsfrei gegeben [P3]. Für die Teilnahme am Qualifizierungsangebot der jeweiligen Pädagogischen Hochschule werden mehrjährige Berufserfahrung auf der Zielstufe sowie in der Regel eine Empfehlung der vorgesetzten Person (Schulleitung) vorausgesetzt. Das Qualifizierungsangebot für ein spezialisiertes, aufgaben- und adressatenbezogenes Know-how ist

in der Regel eher begrenzt [P4]. Die professionsbezogenen Postulate 5 (Bezug auf eine gemeinsame Wissensbasis) und 6 (Differenzierung ohne Eingriff in die professionelle Zuständigkeit anderer) beurteilen wir ebenfalls zustimmend, nicht jedoch Postulat 7: Unseres Wissens sind die Funktionsqualifizierung und die Funktionsausübung auf die jeweilige Pädagogische Hochschule beschränkt. Der Erlass eines EDK-Profiles wurde abgelehnt und die funktionsbezogene räumliche Mobilität ist nicht gewährleistet. Zudem stellt sich die Frage, ob die alle Praxislehrpersonen umfassende «Grosskategorie» (im Fall der PH Zug sind es etwa 20 bis 25% der Lehrpersonen in den Kooperationschulen) nicht weiter unterteilt bzw. gestuft werden müsste. So könnte zum Beispiel einer kleineren Auswahl auf der Grundlage von erweiterten Qualifikationen und Zeitgefässen besondere Aufgaben in Schule und Pädagogischer Hochschule übertragen werden, was diesen Praxislehrpersonen womöglich eine «Unterrichts-/Spezialistinnen-Laufbahn» bzw. eine «Unterrichts-/Spezialisten-Laufbahn» ermöglichen könnte.

### 3.4 Kandidat 4

Kandidat 4 erweitern wir zwecks Veranschaulichung zu einer Kandidatengruppe und fassen hier exemplarisch eine Fülle von schulischen Aufgaben zusammen, die eindeutig zu den teamintern aufzuteilenden Beiträgen der einzelnen Lehrpersonen im Rahmen ihres Berufsauftrags gehören. Ihnen ist gemeinsam, dass in der Regel gleich mehrere Postulate für die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf eindeutig nicht erfüllt sind. Während beispielsweise der Aufgabenbereich «Lehrmittelverwalterin» bzw. «Lehrmittelverwalter» je nach Schulgrösse durchaus die institutionsbezogenen Postulate 1 (Kontinuität), 2 (angemessenes Pensum für spezialisiertes Aufgabenfeld) und 3 (Mehrwert für die Institution) und womöglich auch Postulat 4 (verfügbares spezialisiertes Know-how) erfüllt, sind die professionsbezogenen Postulate nicht bzw. nur ansatzweise erfüllt: Der Aufgabenbereich «Lehrmittelverwalterin» bzw. «Lehrmittelverwalter» mag zwar auf Verordnungs- oder Reglementstufe erwähnt werden [P1], doch die aufgabenbezogenen Anforderungen bezüglich der Wissensbasis und der situationalen Komplexität [P5] sind nicht vergleichbar mit jenen der Arbeitsfelder «Unterricht und Klasse» und «Schülerinnen/Schüler und Schulpartnerinnen/Schulpartner». Ebenso fehlen die Eignung für die innere Differenzierung des Lehrberufs [P6] und die aufgabenbezogene qualifizierte Form der beruflichen Mobilität [P7].

Noch deutlicher verhält es sich beispielsweise beim Aufgabenbereich «Führung der Lehrpersonenbibliothek/-mediothek»; hier sind nebst den professionsbezogenen Postulaten [P5 bis P7] auch die institutionsbezogenen Postulate [P1 bis P4] nicht oder bestenfalls in Ansätzen erfüllt. Eindeutig dem berufsauftragsintegrierten Arbeitsfeld «Schule» zuzuordnen sind die zahlreichen Arbeits- und Projektgruppen einer Schule (z.B. für die Vorbereitung von Projekttagen und Projektwochen, für das Schuljahresmotto, für den Sporttag etc.), die weder eine längerfristige Kontinuität [P1] noch eine intensivierete Beschäftigung [P2] oder ein spezialisiertes Know-how [P4] erfordern.



## 4 Diskussion

Unser Ziel bestand darin, einen Beitrag zur Identifikation, Legitimation und Etablierung einer organisationsorientierten Funktionsdifferenzierung in Schulen und zu einer professionsorientierten Berufsfelddifferenzierung im Lehrberuf zu leisten. Dazu strebten wir an, jene Voraussetzungen und Ansprüche aus Organisations- und Professionsperspektive aufzuspüren, welche für die Bestimmung und die Etablierung einer schulischen Spezialfunktion im Lehrberuf grundlegend und genügend bzw. notwendig und hinreichend sind. Dabei wurde rasch klar, dass einige grundlegende Desiderate zum Arbeitsplatz «Schule», zum Berufsbild von Lehrpersonen, zum Verhältnis von Grundausbildung und beruflicher Entwicklung sowie zur Positionierung der Profession «Lehrberuf» gemeinsam ins Blickfeld genommen werden müssen. Beispielsweise steht die Frage, wie die «Betriebseinheit Schule» die quantitativ und qualitativ zunehmenden Anforderungen in Unterricht und Organisation arbeitsteilig und kooperativ bewältigt und entwicklungsorientiert gestaltet, in Verbindung mit der Frage, welche Aufgaben und Anforderungen unter den regulären Berufsauftrag von Lehrpersonen subsumiert werden können und wofür und in welchem Ausmass zusätzliche Ressourcen und Spezialwissen notwendig sind. Und diese Fragen wiederum stehen in Verbindung mit dem Desiderat hinsichtlich einer Attraktivitätssteigerung des Lehrberufs, beispielsweise durch mögliche Berufslaufbahnen im Lehrberuf.

Unser Beitrag fokussierte einerseits auf methodische, andererseits aber auch auf inhaltliche Aspekte. Im Folgenden diskutieren wir, 1) inwiefern unsere Herangehensweise – Formulierung von Adäquatheitsbedingungen in Postulaten für die ausreichende Explikation des Begriffs «schulische Spezialfunktion im Lehrberuf» mit anschliessender Analyse und Bewertung von Beispielkandidaten – hilfreich und zielführend ist. In Ergänzung zu dieser methodischen Frage muss 2) eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten Analyseraster und dessen evaluativer Anwendung erfolgen. Abschliessend diskutieren wir 3) einige Konsequenzen dieser Überlegungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession.

### 4.1 Analytischer Zugang

Der Begriff «(schulische) Spezialfunktion» wird bereits verwendet, wenngleich nicht in der gewünschten Klarheit und Eindeutigkeit. Wir dürfen somit nicht eine beliebige («stipulative») Definition vorschlagen, sondern müssen am bestehenden Sprachgebrauch anknüpfen (vgl. Hoyningen-Huene, 2011). Dabei interessiert uns jedoch weniger die exakte sprachliche Analyse im Allgemeinen als vielmehr die Explikation im beabsichtigten Verwendungszusammenhang. Wir formulierten deshalb kontextbezogene Adäquatheitsbedingungen in Form von Postulaten. Diese sind Hilfsmittel, welche die Begriffsexplikation erleichtern, das heisst, «sie sind Zwischenschritte auf dem Weg zu adäquaten Explikationen» (Hoyningen-Huene, 2011, S. 39). Unsere sieben Postulate artikulieren somit Adäquatheitsbedingungen für eine angemessene Explikation des Begriffs «schulische Spezialfunktion». In diesen Postulaten lassen sich verschiedene

relevante Facetten (Voraussetzungen und Qualitätsansprüche) differenzieren und für das Begriffsverständnis fruchtbar machen. Jedes Postulat charakterisiert einen wesentlichen Teilaspekt oder mehrere, nicht aber die ganze Begriffsbedeutung. Diese resultiert aus der Zusammenschau der verschiedenen Postulate, weshalb sie auch kumulativ zu verstehen sind und der Anspruch auf «notwendig und hinreichend» erst eingelöst werden kann, wenn alle Postulate erfüllt sind. Diese Vorgehensweise ermöglichte es uns, analytisch die bedeutsamsten Voraussetzungen und Ansprüche für schulische Spezialfunktionen im Lehrberuf einzeln herauszuarbeiten, zu beschreiben und zu gliedern und sie dennoch argumentativ in einen Zusammenhang zu bringen. Der analytische Zugang dient der Versachlichung, bietet eine Ordnungshilfe und fordert ein genaueres Nachdenken darüber, welche spezifische Bedeutung ein einzelnes Postulat in Abgrenzung von den anderen hat und wie dessen Erfüllung oder Nichterfüllung erkannt werden kann. Ebenfalls erforderlich ist das Aufspüren von bedeutsamen Lücken, Widersprüchen, fehlender Trennschärfe und Beispielen der Anwendbarkeit und Nichtanwendbarkeit. Was hier so formal klingt, fordert sein materielles Pendant auf der Sachebene.

#### 4.2 Inhaltliche Reflexion der Postulate

Zur Destillierung und Evaluierung der Postulate war uns unter anderem eine Analogie zu Schüsslers Dimensionen nachhaltigen Lernens hilfreich (Schüssler, 2007), wonach – auf unsere Fragestellung angewendet – schulische Spezialfunktionen im Lehrberuf eine strukturelle, graduelle wie auch temporale Dimension haben. Aus organisationsorientierter Perspektive [P1 bis P4] kann eine Funktionsdifferenzierung ihre Pionierphase womöglich strukturell in einer oder auch in mehreren Institutionen in lokaler, kantonaler oder regionaler Ausprägung haben (z.B. Kandidat 3 «Praxislehrperson») und prozessorientiert in Bezug auf Zuständigkeitsbereich, Ressourcenzuweisung und Identifikation weiterentwickelt werden (vgl. Kandidat 1 «Schulleiterin/Schulleiter» und Kandidat 2 «ICT-Verantwortliche/ICT-Verantwortlicher» [P1, P2]). Ebenso können (Spezial-)Wissensansprüche zunehmend in Tiefe, Breite und Kohärenz eingelöst, adäquate Qualifizierungsangebote entwickelt und bereitgestellt sowie interne und externe Anerkennung aufgebaut werden (vgl. Kandidat 1 und Kandidat 2 [P3, P4]). Damit eine schulische Spezialfunktion jedoch nachhaltig etabliert werden kann, müssen die Postulate 1 bis 4 nicht nur in Ansätzen, sondern vielmehr in hohem Masse und überinstitutionell, womöglich schweizweit erfüllt sein. Dauerhaftigkeit kulminiert in der formalisierten Zuständigkeit (gesetzliche Legiferierung für einen geklärten Auftrag in einem spezialisierten Aufgabengebiet [P1, P2]). Und hohe Qualitätsansprüche an die Aufgabenwahrnehmung werden durch EDK-Profile – sofern aktualisiert und nicht nur eingeschränkt auf Einzelfälle – und schweizweite Fachcommunities unterstützt [P2, P4]. All diese Massnahmen sind dann gerechtfertigt, wenn unter adäquaten Rahmenbedingungen sicht- und spürbar der Tatbeweis des institutionellen Mehrwerts durch die Ausübung der schulischen Spezialfunktion erbracht wird [P3].

Die Etablierung und die Nachhaltigkeit schulischer Spezialfunktionen werden aber insbesondere dann unterstützt, wenn zur organisationsorientierten Perspektive eine

professionsorientierte hinzutritt. Aus Professionsperspektive ist eine *Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs*, in deren Zusammenhang sich einzelne Lehrpersonen in neuralgischen Kompetenzbereichen zusätzliche Qualifikationen aneignen, prüfenswert (vgl. Herzog, 2000, 2018). Im Schulfeld selbst wird es zahlreiche weitere Funktionen geben, die von Angehörigen anderer Professionen oder anderer Berufsfelder ausgeübt werden (z.B. Sozialarbeit, Schulpsychologie, Haustechnik). Solche Funktionen stellen teilweise durchaus auch Ansprüche an pädagogische Kooperationen und sind zentrale Elemente von multiprofessionellen Teams (vgl. dazu in diesem Heft Ambord, Hostettler, Brunner & Pfiffner, 2018; Preis & Wissinger, 2018). Solange aber für solche Funktionen kein Lehrdiplom vorausgesetzt wird, führen diese nicht zu einer Funktionsdifferenzierung innerhalb des Lehrberufs. Eine professionsorientierte Berufsfeld-differenzierung innerhalb des Lehrberufs rekuriert auf eine gemeinsame Wissensbasis pädagogischer Professionalität und es darf in multifunktionalen Teams von mehr Gemeinsamkeiten im Verständnis von Schule und Bildung (Enkulturation, Rahmung) ausgegangen werden als im Falle multiprofessioneller Teams (vgl. oben [P5, P6], Kandidaten 1 bis 3, allerdings kritisch in Bezug auf Quereinsteigende bei Kandidat 1 «Schulleiterin/Schulleiter»; vgl. dazu Herzog, 2010). Verknüpft mit dem Anspruch auf Zugehörigkeit zur «Leitprofession Lehrberuf» (vgl. in diesem Heft Herzog, 2018) müssen auch Spezialisierungen in schulischen Spezialfunktionen durch zentrale Merkmale von Professionen – wie eine wissenschaftlich orientierte Wissensbasis oder das Zugeständnis von Expertise und situationsadäquater Autonomie – charakterisiert sein. Dies wird eine professionsorientierte Berufsfeld-differenzierung limitieren, was zugleich auch deren Ausprägungen in Differenz und Spezialisierung prägt bzw. prägen wird.

Schulische Spezialfunktionen, welche nebst den organisationsorientierten Ansprüchen [P1 bis P4] auch die professionsorientierten Postulate [P5, P6] erfüllen, haben deshalb das Potenzial, gleichzeitig auch Postulat 7 zur beruflichen Mobilität mitzuerfüllen. Insofern wäre zu hinterfragen, ob es Postulat 7 als eigenständiges Postulat braucht oder ob diese Ansprüche in den vorausgehenden Postulaten integriert sind. Für die Aufrechterhaltung von Postulat 7 spricht jedoch der explizite Bezug zu möglichen Entwicklungsperspektiven, beispielsweise in Form von Laufbahnmodellen (vgl. dazu Abschnitt 4.3).

### **4.3 Konsequenzen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Arbeitgebende und Profession**

Ziel unserer Herangehensweise war, einen analytischen Zugang vorzuschlagen, um Funktionen, die nicht im Regelauftrag einer Klassenlehrperson enthalten sind, zu definieren und zu legitimieren. Mit diesem Zugang unterbreiten wir einen Vorschlag zur kriterienorientierten Etablierung von schulischen Spezialfunktionen. Im Folgenden diskutieren wir einige Konsequenzen, die damit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession einhergehen.

Auf der Ebene der *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* lassen sich zunächst Qualifizierungsangebote im Bereich der Zusatzausbildungen (z.B. CAS, DAS, MAS) rechtferti-

gen. In den gesetzlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel vorgesehen, dass Zusatzausbildungen (oder analog benannte Qualifizierungsangebote) geführt werden sollen, die auf die Übernahme von Kader- oder Spezialfunktionen vorbereiten. Welche Funktionen dabei anzuvisieren wären, bleibt in den gesetzlichen Grundlagen oder in den Leistungsaufträgen der Pädagogischen Hochschulen aber meist nur unzureichend definiert. Auch wenn zwar davon auszugehen ist, dass sich alle Qualifizierungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen irgendwie legitimieren lassen, so dürfte das Fehlen eines klaren, akteur- und institutionsübergreifenden Konsenses wesentlich dazu beitragen, dass sich die Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf ihre Angebote teilweise einen «Wildwuchs» vorwerfen lassen müssen. In der Folge ist nicht auszuschließen, dass Pädagogische Hochschulen aufgrund unzulänglicher Funktionsklärungen in der Tat diffuse Professionsentwicklungen mitzuverantworten haben. Unter der Prämisse, dass Pädagogische Hochschulen in ihrem Kernauftrag einen substantiellen Beitrag zur Professionsentwicklung – und damit zur Professionalisierung des Lehrberufs – leisten sollen, sind Qualifizierungsangebote, so unsere These, auf Spezialfunktionen auszurichten, die sich mit den sieben Postulaten und den Ansprüchen an die Funktionsausübung legitimieren lassen. Auch wenn Anbieterinnen und Anbieter oder Auftraggebende diese Forderung als Einschränkung der Gestaltungsautonomie auslegen können, so legitimieren wir diese Forderung mit dem Hinweis auf die Professionalisierungsrelevanz, die es an Pädagogischen Hochschulen einzufordern gilt und die mit unserem Zugang begründbar wird.

Wenn nun Qualifizierungsangebote auf Spezialfunktionen ausgerichtet werden, die Professionalisierungsrelevanz beinhalten, so gilt es, entsprechende Funktionen im Berufsfeld abzubilden und bereitzustellen (vgl. dazu in diesem Heft auch Herzog, 2018). Unser Vorschlag zur Definition und Legitimation von Spezialfunktionen im Lehrberuf leistet deshalb auch auf der Ebene der *Arbeitgebenden* einen Beitrag, der es ermöglicht, Personalkategorien auszudifferenzieren und Anforderungen für Spezialfunktionen zu klären. Je stärker dies überregional geschieht – beispielsweise über EDK-Anerkennungen – desto etablierter ist die entsprechende Funktion und desto mehr wird eine qualifizierte Form der beruflichen Mobilität möglich [P7]. Mit geklärten Anforderungen für Spezialfunktionen wird auch massgeblich die Anerkennung beeinflusst, sowohl monetär (im Sinne einer Funktionszulage oder einer höheren Lohneinstufung) als auch nicht monetär (z.B. Reputation durch zugeschriebene Expertise oder Zugang zu neuen Entwicklungsfeldern).

Mit Qualifizierungsangeboten, die auf professionalisierungsrelevante Spezialfunktionen ausgerichtet werden, und mit einer Anerkennung solcher Spezialfunktionen im Schulfeld wären die Voraussetzungen erfüllt, um schliesslich auf der Ebene der *Profession* einen Beitrag zur Professionsentwicklung zu leisten. Mit unserem Zugang unterbreiten wir einen Vorschlag zur kriterienorientierten Differenzierung des Lehrberufs. Inwiefern Spezialfunktionen, die den sieben Postulaten entsprechen auch tatsächlich zur Professionalisierung des Lehrberufs beitragen, lässt sich mit unserem analytischen

Zugang nicht belegen. Wir können lediglich argumentieren, dass damit einerseits eine «organisatorische Differenzierung des Systems» ermöglicht (Herzog, 2000, S. 65) und die «geringe Varianz der Berufspositionen» (ebd.) aufgehoben werden kann und dass damit die Voraussetzungen erfüllt sind für «ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem», das «lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich» (ebd.) sein kann. Und wir können andererseits argumentieren, dass sich mit der Etablierung von Spezialfunktionen, die sich in Bezug auf Kompetenzanspruch, Aufgabenfeld und Anerkennung von den Tätigkeiten einer Regelklassenlehrperson unterscheiden, die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, um berufliche Entwicklungen von Lehrpersonen zu ermöglichen, ohne dass diese mit ihrer (erweiterten) Expertise dem Unterricht verloren gehen (vgl. dazu Leutwyler & Sieber, 2006). Es können somit institutionalisierte Entwicklungsräume geschaffen werden, die von der Profession und den Institutionen erwünschte, angestrebte berufliche Entwicklungen abbilden. Schulische Spezialfunktionen, die unsere sieben Adäquatheitsbedingungen erfüllen, bieten so also auch eine Möglichkeit, die Entwicklung von individuellem Lernen zu institutionalisieren und dadurch über das individuelle Lernen hinaus auch organisationales Lernen zu gewährleisten. In diesem Sinne entsprechen sie einem klassischen Verständnis von Laufbahnmodellen, die Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen institutionalisieren (vgl. Seifert, 1992, S. 194). Laufbahnmodelle könnten als Unterrichts- oder Fachlaufbahn (z.B. «Praxislehrperson»), als Laufbahn von Spezialistinnen und Spezialisten (z.B. «ICT-Koordinatorin» bzw. «ICT-Koordinator») und als Managementlaufbahn («Schulleiterin» bzw. «Schulleiter») verstanden werden. Laufbahnmodelle wären dann Ausdruck einer inneren Differenzierung des Lehrberufs, wenn sie auf schulischen Spezialfunktionen aufbauen, die den postulierten Adäquatheitsbedingungen entsprechen. Gängige Befürchtungen, Laufbahnmodelle würden zu einer Deprofessionalisierung beitragen (vgl. dazu Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005), wären in diesem Fall nicht gerechtfertigt – insbesondere dann, wenn die Spezialfunktionen die Postulate 5 (gemeinsame Wissensbasis) und 6 (ohne Eingriff in die Professionalität anderer) erfüllen. Die Komplexität der Aufgabenwahrnehmung bliebe bei allen Lehrpersonen erhalten; entsprechend hoch blieben die Ansprüche an eine verstehensgeleitete berufliche Tätigkeit – womöglich im Unterricht gar höher als in einer Spezialfunktion.

Die kurze Diskussion möglicher Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die Arbeitgebenden und für die Profession zeigt, dass der vorgeschlagene analytische Zugang ein grosses Potenzial auf verschiedenen Ebenen hat. Vor diesem Hintergrund schliessen wir uns der These von Herzog aus dem Jahr 2000 an: «Nicht die Grundausbildung wird darüber befinden, ob die Professionalisierung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern gelingen wird, sondern das Berufsfeld, das zu einem arbeitsteiligen, funktional differenzierten Beschäftigungssystem auszubauen ist» (Herzog, 2000, S. 65). Als Grundlage dafür scheinen unsere Postulate grundsätzlich tauglich zu sein, auch wenn sie künftig noch präziser und mit mehr Trennschärfe zu formulieren und je theoretisch fundierter zu fassen wären.

Nicht gelöst sind mit dem hier vorgeschlagenen Zugang die Fragen, wie eine zunehmende Funktionsdifferenzierung mit Schulentwicklungsansprüchen und Weiterbildungsplanung zu koordinieren wäre, wer die Funktionsdifferenzierungen in Schule und Unterricht zusammenhält und wie ein ausdifferenziertes Berufsfeld das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht beeinflusst. Damit sind nicht zuletzt auch Governance-Fragen angesprochen: Ein Prozess der zunehmenden «inneren Differenzierung des Lehrberufs» kann weder aus einem einseitigen politischen Akt entstehen noch von den Pädagogischen Hochschulen oder von Berufsverbänden allein gesteuert oder aus einem analytischen Zugang abgeleitet werden. Vielmehr ist er im Einklang unterschiedlicher Perspektiven – Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Arbeitgebende, Profession, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen – zu gestalten, was hohe Ansprüche an die «professionelle Allianz» stellt.

## Literatur

- Abächerli, A. & Herzog, S.** (2010). Differenzierungen initiieren und umsetzen: Ein Überblick. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 63–75). Bern: Haupt.
- Ambord, S., Hostettler, U., Brunner, M. & Pfiffner, R.** (2018). Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 50–62.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2017). *Fokus Starke Lernbeziehungen. Rahmenkonzept. Aktualisierte Fassung des Rahmenkonzeptes vom Juni 2013 für die Schuljahre 2017/18 und 2018/19*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (Studien + Berichte 18A). Bern: EDK.
- DBK.** (2009). *Berufsauftrag und Arbeitszeitmodell. Orientierungshilfe*. Zug: Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug.
- EDK.** (2004). *Profil für die Zusatzausbildungen für Auszubildende im Bereich Medienpädagogik/ICT vom 10. Dezember 2004*. Bern: EDK.
- EDK.** (2009). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung vom 29. Oktober 2009*. St. Gallen: Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK.** (2018a). *Akkreditierte Trägerorganisationen*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13847.php> (26.05.2018).
- EDK.** (2018b). *EDK-anerkannte Zertifikate*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/13840.php> (26.05.2018).
- Forneck, H. J. & Schriever, F.** (2001). *Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.
- Helsper, W. & Tippelt, R.** (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268–288.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E.** (2010). Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 31–60). Bern: Haupt.



## Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten

- Herzog, W.** (2000). Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (1), 64–65.
- Herzog, W.** (2010). *Lob der Vielfalt. Differenzierung als Weg zur Professionalisierung des Lehrberufs?* Referat anlässlich der Tagung «Multiprofessionelle Schulteams. Neue Perspektiven für Individuum und System?» vom 2./3. Juli 2010 in Luzern.
- Herzog, W.** (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 114–122.
- Herzog, W.** (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 7–24.
- Hoynigen-Huene, P.** (2011). Emergenz: Postulate und Kandidaten. In J. Greve & A. Schnabel (Hrsg.), *Emergenz: Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen* (S. 37–58). Berlin: Suhrkamp.
- Leder, Ch.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Leutwyler, B. & Herzog, S.** (2010). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde, Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 7–29). Bern: Haupt.
- Leutwyler, B. & Sieber, P.** (2006). Der Lehrberuf im Wandel? – Über Grenzen von Leadership. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (Sondernummer), 61–80.
- Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung*. Zug: PHZ Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Lortie, D. C.** (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Neuweg, G. H.** (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 149 (5–6), 363–372.
- Nittel, D.** (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 40–59.
- Preis, N. & Wissing, J.** (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 71–81.
- Schicke, H.** (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – theoretisches Konstrukt – narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen: Budrich UniPress.
- Schläfli, A. & Sgier, I.** (2018). Weiterbildung in der Schweiz. Aktuelle Situation, Verortung der Hochschulen und Perspektiven. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Über Kurse und Lehrgänge hinaus* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 7) (S. 19–42). Bern: hep.
- Schüssler, I.** (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seifert, K. H.** (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey, C. G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187–204). Weinheim: PVU.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T.** (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt «Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen». *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 184–201.
- Spillane, J. P.** (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Terhart, E.** (1997). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.

**Thiel, F., Cortina, K.S. & Pant, H.A.** (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60. Beiheft, 123–138.

## **Autoren**

**André Abächerli**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, Bereichsleiter Weiterbildung & Beratung, andre.abaecherli@phzg.ch

**Bruno Leutwyler**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektor Forschung & Entwicklung, bruno.leutwyler@phzh.ch