

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 28 (2006)

Heft: [1]: Leadership im Bildungsbereich und Schulwandel = Leadership éducationnel et changement de l'école

Artikel: School leader development : current trends from a global perspective

Autor: Huber, Stephan Gerhard

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786673>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 30.06.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

School Leader Development: Current Trends from a Global Perspective

Stephan Gerhard Huber

This article looks at the growing importance placed on activities to prepare school leaders in correspondence to their central role for developing and assuring the quality of schools and the ever-increasing responsibilities they are facing. In many countries, this has led to the design and implementation of extensive programs. In this paper, an overview of predominant approaches in use across Europe, Asia, Australasia, and North America is provided, and international trends in school leader development are identified. It becomes obvious that the aims of school leader development programmes should be grounded on a more broadly defined understanding of leadership, adjusted to the core purpose of school, and based on educational beliefs integrating the values of a democratic society.

In view of the ever-increasing responsibilities of school leaders¹ for ensuring the quality of schools, school *leadership* has recently become one of the central concerns of educational policy makers. In many countries, the development of school leaders is high on the agenda of politicians of different political wings. At the turn of the century, there is broad international agreement about the need for school leaders to have the capacities needed to improve teaching, learning, and pupils' development and achievement.

At first sight, there may appear to be an international consensus about the important role of school leaders and their development. On looking more carefully, however, it is apparent that a number of countries have engaged in this issue more rigorously than others. While in some countries discussions of school leader development are mainly rhetoric, elsewhere concrete steps have been taken to provide significant development opportunities for school leaders. Hence, a comparison of school *leadership* development opportunities in different countries is instructive.

This chapter draws on data from an international study of school *leadership* development (see Huber, 2002, 2003).

The comparative research project was conducted in the years 1998-2001. Its methodical approach corresponds to that of the systematic procedures of comparative educational research; the individual steps can be illustrated accordingly: the research question was first of all operationalised. Then, the sample countries and programs were selected. However, the sample was not restricted at the first stage of the study, but was based on the accessibility of information, which depends on language conditions as well as on contacts to experts and persons in charge in the respective countries. Methods of data collection comprised international literature research, expert meetings, systematic collection of documents, a systematic questionnaire developed for this study, open and non-directive questioning, and additional research via telephone and email. The data was screened, sorted, selected according to a classification scheme, systematised in several steps, and was then presented in a matrix, which allowed a systematic comparison.

The analysis resulted in country or program descriptions, which in turn were modified in several steps. An additional validation of the country and program descriptions by renewed feedback from the expert of the respective country was carried out. This educationalist was invited to be the co-author of the country report.

The report surveys the development models for school leaders in the countries included in the study. Even though minor changes and developments may have occurred in some of the countries since the collection of data, the trends depicted here represent international patterns in school *leadership* development. On their basis, comparisons can be made and recommendations for the design of future development programs can be given.

Considering the various approaches, concepts, and macro- and micro-didactic realisations of development opportunities for school leaders, research into the effectiveness of the individual programs would be of central importance. This, however, could not be achieved by this study for various reasons (in detail see Huber, 2003). Generally speaking, studies that determine effectiveness continue to be something that is needed. Evaluations that consider a range of programs or even international, comparative studies of effectiveness are completely non-existent. This may be partly due to the fundamental problems that arise whenever attempts at evaluating the «effectiveness» of the teaching and learning processes in development programs are made. Nevertheless, considering the high costs that are often associated with development programs (also for the participating candidates), efforts at evaluating program effectiveness would be of major importance. This seems particularly relevant, as in more and more countries, school *leadership* is seen as essential for assuring the quality of schools. An exploratory international comparison like this, however, is the *conditio sine qua non* for extended research into the efficiency of such programs.

Approaches to School *Leadership* Development: An Overview of International Efforts

The following table summarizes school *leadership* development models in 15 countries. It is meant to provide an accessible overview of predominant approaches in use across Europe, Asia, Australasia, and North America.

Table 1. Overview of Current Approaches to Develop School Leaders

Europe
Denmark Optional offers made by municipalities, universities and private suppliers without any central framework or delivery system
Sweden A national preparatory programme offered by universities through a basic course plus additional offers by the municipalities
England and Wales A centrally organised programme delivered by regional training centres; combines assessment and training with a competency-based and standards-driven approach; the programme is embedded in a three-phase training model
France A mandatory, centrally-designed, intensive, full-time, half-year preparation programme with internship attachment for candidates who have successfully passed a competitive selection process; completion guarantees a <i>leadership</i> position on probation (during which further participation in training is required)
Netherlands A broad variety of different optional preparatory and continuous development programmes by different providers (e.g., universities, advisory boards, school <i>leadership</i> associations) in an education market characterised by 'diversity and choice'
Germany Courses conducted by the state-run teacher training institute of the respective State, mostly after appointment; differs from State to State in terms of contents, methods, duration, structure, and extent of obligation
Austria Mandatory centrally-designed, modularised courses post-appointment; delivered by the educational institute of each State; required for continued employment after four years
Switzerland Quasi-mandatory, canton-based, modularised programmes offered post- appointment; delivered by the respective provider of the canton, most often the teacher training institute, wherein the aim is nationwide accreditation (national standards are currently being developed)
South Tyrol, Italy A mandatory programme for serving school leaders to reach another salary level as becoming 'Diricente'; delivered by a government-selected provider that combines central, regional, and small group events with coaching attachment

Asia
Singapore A mandatory, centrally-controlled, preparatory, nine-month, full-time programme provided through a university; comprised of seminar modules and school attachments
Hong Kong, China A centrally-designed, mandatory, nine-day, content-based induction course immediately after taking over the <i>leadership</i> position
Australasia
New South Wales, Australia An optional, modularised, three-phase programme offered by the Department for Education; centrally-designed, yet conducted decentralized via regional groups; besides there are offers by independent providers
New Zealand A variety of programmes with themation in contents, methods and quality; conducted by independent providers, but also by institutes linked to universities; no state guidelines, standards or conditions for licensure
North America
Ontario, Canada Mandatory, preparatory, university-based, one-year, part-time programme delivered through several accredited universities following a framework given by the 'College of Teachers' (the self-regulatory body of the profession)
USA: Washington New Jersey California Mandatory, intensive, preparatory, one-year, university programmes that include extensive internship attachments; programmes use a broad variety of instructional methods

Although this table merely provides an overview, a broad variety of school leader development approaches is recognizable. In spite of differences in cultural and institutional traditions, there are common tendencies and trends across these countries. While some of them may be viewed as differences in emphasis, others may be so large as to represent paradigm shifts. The largest differences are evident in those countries that have longer experience in school leader development and school *leadership* research. This chapter focuses on nine of these tendencies, trends, and shifts (for a fuller account see Huber, 2003). These include:

1. Central quality assurance and decentralized provision;
2. Preparatory training and development;
3. Comprehensiveness of programmes;
4. Multi-phase designs and modularisation;
5. From administration and maintenance to *leadership* for improvement;
6. Developing the *leadership* capacity of schools;
7. From acquisition to creation and development of knowledge;
8. From role-based training to personal, professional development;
9. New *leadership* conceptions and an orientation towards values.

Central quality assurance and decentralized provision of programmes

As shown in Table 1, provision of development opportunities for school leaders varies broadly across the countries. There are different degrees of centralization and decentralization with regard to how much choice prospective participants have over available providers and development programmes. Here, the interrelation between the qualification approach and the educational policy and school system background is of particular interest. The countries can be categorized in terms of these two dimensions (see Table 2).

Table 2. Centralization and Decentralization of School Systems and School Leader Development

		Approach to School Leader Development	
		Predominantly Centralized or Using Standards or Guidelines	Entrepreneurial
Level of Central Control over School Management	Predominantly Centralized	A France; South Tyrol; Austria; Germany; Hong Kong; Singapore	B
	Substantially Devolved	C Ontario, Canada; USA*; NSW, Australia; Sweden; England and Wales; Switzerland	D Denmark; Netherlands; USA*; New Zealand

* Double listing is due to differences in the approaches of the different States

In some centrally organised school systems (see Table 2, Cell A), there is a centrally regulated development programme. It has a standardized approach and its delivery is centrally organised. The programme is mandatory for all school leaders. In contrast, in some decentralized school systems (see Cell D), there are a variety of programmes offered by competing providers. The choice of which programme(s) to attend is up to the individual (aspiring) school leader. Here, the governments abstain from any regulation or control of professional development. Countries with a predominantly centralised school system and with an entrepreneurial approach to school leader development could – not too much surprisingly – not be found in the study.

Another existing themant, however, is represented by countries with decentralized school systems (see Cell C), whose programmes are designed according to central guidelines, but are not standardized in every detail. Their general approach seems particularly progressive and pioneering. Teachers who want to

qualify for a *leadership* position can choose among various service suppliers with assurance that the programme is accepted and recognized by the state and/or employing bodies. In North American countries, responsibility for designing and conducting qualification programmes lies primarily with universities (e.g., Ontario, Canada as well as in the US examples included in the study). However, these universities are not completely independent when setting up their development programmes. They must take centrally developed goals and standards into account.

Most recently in the US, a cross-state «catalogue» of standards has been set up by the Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC; cf. Murphy & Shipman). This has been approved by the Council of Chief State School Officers (CCSSO) and by 36 States. Washington and New Jersey, for example, grant state certificates for the participants after completing the development courses based on those standards. This is the case even though – due to the decentralized character of the American school system – selection and employment of school leaders remain the responsibility of local committees. In Ontario, the self-regulatory body of the teaching profession, the Ontario College of Teachers (OCT), has established guidelines for development of school leaders. Only universities accredited by this body may offer the development programme. In Europe as well, some other countries are moving towards assuring quality by centrally regulating qualifications for school *leadership* positions. For instance, in England and Wales, a central institution, the National College for School *Leadership* (NCSL) has been established (cf. Bolam; cf. Tomlinson). This institute is responsible for designing and conducting all national development opportunities for school leaders.

A fundamental level of quality assurance is undoubtedly important to participants, as is nationwide acceptance and recognition of programmes by employing bodies. A popular approach has been to set up a «central institution» responsible for establishing guidelines, standards and content. Accreditation of programmes by the profession itself (e.g., Ontario) seems to have particularly high value in terms of the acceptance by the participants. Therefore, it seems advisable that recognition, approval and control be shared between the state and the profession. Here, another trend is that provision is then offered by several providers. This enables training and development to be more flexible and adaptable to participants' needs.

To sum it up, across the countries there is a developing trend in which responsibility for designing goals and programmes, and assuring quality lies with a central institution, whilst delivery is decentralized.

Preparatory training and development

Another shift observed in the international comparison concerns the target group and the timing of the qualification in the participants' career. In more than half of the countries included in the study, development opportunities are scheduled before taking over school *leadership*. These countries offer pre-service preparation instead of relying solely on in-service training. Moreover, the programmes differ as to whether they are optional or mandatory (see Table 3).

Table 3. *Timing in Participants' Career and Nature of Participation*

	Preparatory		Induction	
Mandatory	A	Ontario, Canada; USA; France; Singapore	B	Germany*; Austria; Switzerland*; South Tyrol; Hong Kong
Optional	C	England and Wales; Netherlands; NSW, Australia; New Zealand	D	Denmark; Sweden; Germany*; Switzerland*

* Double listing due to differences in the approaches of the German «Laender» or Swiss «Kantone»

In countries that have mandatory preparation (see Table 3, Cell A), taking part in the programme is an important selection criterion for future employment as a school leader. For example, France has a unique interrelation of selection, training, and appointment. Here, successful completion of the competitive «Concours» makes it possible to participate in the state-financed training. The state training is a pre-condition for employment in a *leadership* position. Subsequently, retaining one's post as a school leader depends on having successfully completed the second phase of qualification, the «Formation d'Accompagnement». In Singapore, the government has mandated specific career regulations. It is only possible to obtain a *leadership* post after taking part in state-financed, full-time training. This is offered through a single institution. The situation of teachers aspiring to school *leadership* in North America is less certain. Preparation is a precondition for application. However, successful completion of a preparation programme and subsequent certification does not automatically guarantee employment in a *leadership* position.

In countries where preparation programmes are optional (see Cell C), there is a tendency among employing bodies towards expecting some preparation for the position. An alternative trend finds the provision of in-service training immediately after appointment and before taking over the *leadership* position. This is the case in Hong Kong or in some States in Germany.

What are the arguments in favour of preparatory qualification? First a preparatory training and development is supposed to respond best to the rele-

vance of school *leadership*. On one hand, the key role of school leaders is increasingly accepted internationally. On the other hand, pressure has increased on policymakers to ensure that the occupants of these positions can fulfil system expectations. Second, adequate preparation may reduce the «practice shock» experienced by new entrants to the role (Storath, 1995). Particularly if pre-service learning and reflection is combined with practical experiences at school, new school leaders get the chance to develop a new perspective when changing from «teaching» to «management». Third, pre-service training offers the chance of assessing one's own interests and strengths. This may help leaders to make career decision more consciously. Fourth, international experiences indicate that the provision of pre-service preparation may stimulate the number of women applicants to educational *leadership* positions. Women may be more self-critical, and may also be less connected to influence networks that are related to employment decisions. Obviously, development opportunities are helpful in this case. Fifth, experience shows that participants who do not obtain a *leadership* position may still enrich the *leadership* resources of their schools. Sixth, the assumption that «on-the-job-training» alone is the most effective and efficient one has not adequately been empirically validated. In this context, a cost-benefit analysis – in terms of educational economy – would have to be complex and long-term.

All of these arguments clearly favour orientation and preparation opportunities². More and more countries are considering preparatory courses in addition to existing in-service programmes. This reflects a movement away from the concept that the school leader is nothing more than a teacher with a few extra responsibilities.

Effective school *leadership* requires a demanding set of attitudes, attributes, skills, knowledge and understanding. A thorough training and development starting with appropriate preparation prior to assuming the position has been recognised as undoubtedly vital. This may be regarded as a kind of paradigm shift in the view of school *leadership* and *leadership* development.

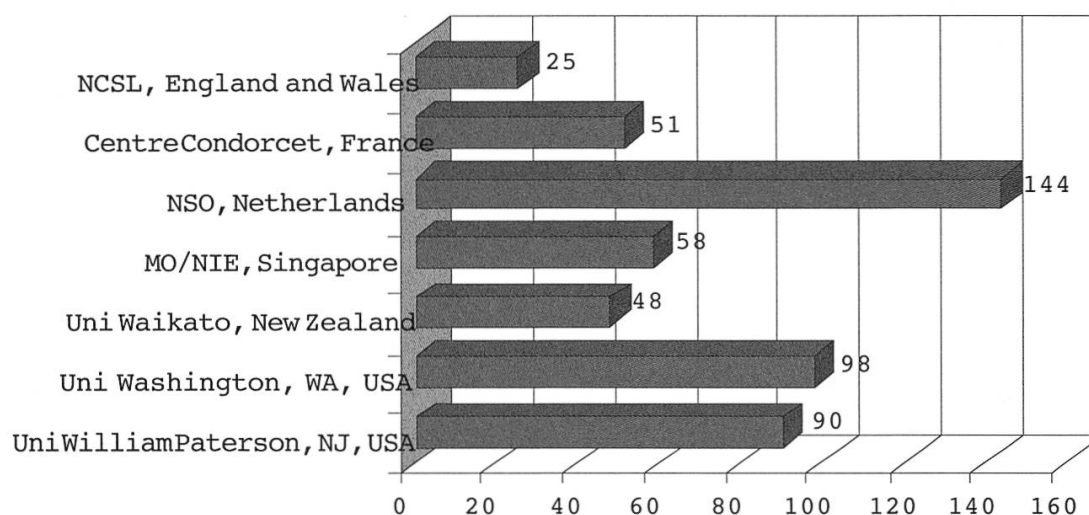
Comprehensiveness of programmes

The tendency to regard school *leadership* as a profession in its own has implications concerning the extent of training and development provision for school leaders. Several countries in the survey originally started with short courses of a very practical orientation. As these providers gained more experience, they extended the programmes so that the courses might «add up» into a more comprehensive package. In some cases this also reflected an effort to ground the programmes in a stronger theoretical framework (e.g., Kolb's framework of life-long learning).

These development opportunities have become quite extensive. By way of illustration, some examples are given here from North America, Europe, Asia and Australia/New Zealand (see Table 4). It is important to mention that all of the programmes listed here are preparatory, which means that they all take place be-

fore appointment (except the offer from the Netherlands, which may also be attended after appointment). This suggests the increasing recognition of school leader professionalization.

Table 4. Length of School Leader Preparation Programmes (Contact Time)



Whilst Table 4 indicates only the number of course days, the real demands on the time of the participants is apparent when we consider that beyond «contact time» there is other time committed to preparation. This includes individual study time for readings and writing assignments, but moreover time for internships or school-based projects, and the documentation of one's progress and reflection as by writing a «learning journal».

For example, at the University of Washington, preparation requires 39 credit hours (assuming 15-week semesters) and an additional 720 internship hours (i.e., 16 hours per week). The programme of the Nederlandse School voor Onderwijsmanagement is comprised of four semesters with around 350 working hours for each semester. This includes for each semester: 20 hours for seminars, 175 hours for training sessions, up to 20 hours for consultation sessions, further time for literature studies, and 140 hours for internships in the first three semesters, and time for a written assignment in the fourth semester. The University of Waikato offers a programme, comprised of 24 credit hours (assuming 12-week semesters). In addition there are 1.600 hours assumed by the provider for individual studies, participation in an email-forum and for conducting school-based projects.

In summary, there is a clear trend towards requiring an extensive set of quite time-consuming preparatory activities prior to assuming positions of *leadership* responsibility in schools across the countries included in this study.

Multi-phase designs and modularisation of programmes

The international comparison shows that school leader development is more and more regarded as a continuous process. This could be divided into several phases:

- *Orientation phase:* This provides the opportunity for teachers interested in *leadership* positions to reflect on the role of a school leader in respect to their own abilities and expectations.
- *Preparation phase:* This occurs prior to taking over a school *leadership* position or even before applying for it.
- *Induction phase:* After taking over a *leadership* position, development opportunities are provided to support the school leader in her/his new position.
- *Continuous development phase:* This provides various training and development opportunities for established school leaders, best tailored to their individual needs and those of their schools.

Considering that raising the levels of knowledge and modifying the behaviour of participants requires a serious commitment of time, providers are increasingly moving towards several phases of development. This is resulting in the implementation of multi-phase development models, whose individual phases are well co-ordinated. Multi-phase development in this sense does not merely mean the existence of pre-service and in-service training options offered by the same provider. Genuine multi-phase development models are designed so that the different phases are well-coordinated and match with each other. They are based on a coherent conceptual approach.

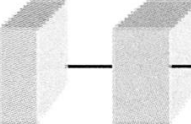
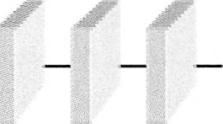
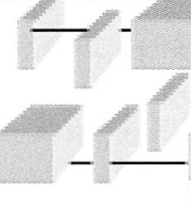
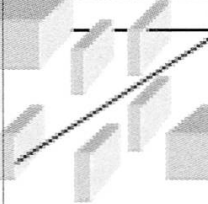
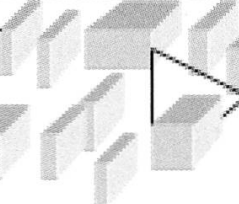
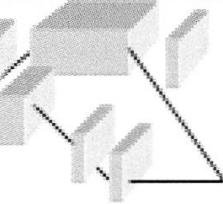
In England and Wales the development model is comprised of three phases (cf. Tomlinson). First, the National Professional Qualification for Headship (NPQH) is a preparatory programme for aspiring heads. Second, the Headteacher *Leadership* and Management Programme (HEADLAMP) addresses the needs of newly appointed school leaders. Third, the *Leadership* Programme for Serving Headteachers (LPSH), is a programme for school leaders who have served for more than six years. The overall conceptualization of this three-phase programme as well as the content design within each phase represent good examples of the multi-phase model. Other providers in different countries offer similar approaches. For example, in the US, the California School Leadership Academy offers a combination of programmes that fit various stages in the career cycle of participants; in New South Wales, the Department of Education has developed a «five-phase development programme», also trying to meet different needs.

There is also a trend towards providing professional development through a series of modules. This takes two general forms. In the first form, the models are conceived of as a mandatory sequence of «rounded» single programmes. In the second form, there is no specific sequence for completing the modules. Rather participation in the modules depends on the professional position and development needs of the individual participant. The modules may be «collected» in a

kind of personal portfolio. The individual school leader may well fall back upon them as support in crucial career phases.

Consequently, there is a tendency away from «one-size for all» designs and towards programmes tailored for the individual participant. The basic idea is that an adequate qualification cannot be completed in one pass through a standardised training programme. Instead, there is an increasing trend towards development linked to the career cycle and to specific needs of the leader, both: personally and school context-related. Table 5 shows some of the ideal type school leader development models in regard to phasing.

Table 5. *Phased Models of School Leadership Development*

	Orientation	Preparation	Induction	Continuous Development
One size for all On-the-job				
One size for all Multi-phase				
Multi-phase and Modularized				

From administration and maintenance to *leadership* for improvement

Changes in the provision of development programmes also affect contents. In spite of the increased strain on school leaders due to task overload by additional administrative responsibilities – particularly in countries with more decentralised school systems – school leader development has not become dominated by administrative issues. On the contrary, its overall focus is no longer on administrative and legal topics, but has shifted to a focus on *leadership* and school improvement. The emphasis has clearly shifted towards the human dimensions of leading schools.

As communication and cooperation play an essential role in school *leadership*, this is mirrored in the choice of contents and methods. First, in the context of «communication», one finds module titles such as leading conferences and meetings, leading a professional dialogue, problem- and conflict-solving, and creating structures of relation and communication. In the context of «co-operation», it is about gaining the co-operation of all stakeholders, creating a shared vision, a

shared school programme, shared *leadership* (in the sense of spreading responsibility), and team work.

It is no longer the primary aim of school *leadership* to make the school function within a fixed legal framework. Today schools and their leaders must respond to the challenges of social, cultural and economic change. Schools are more and more viewed systemically as learning organizations, each with their own specific conditions, rules, and cultures. Consequently, leading schools entails developing learning organizations (Senge, 1990; Fullan 1993, 1995).

This paradigm shift from managing and maintaining to leading and improving schools is mirrored in the themes of many development programmes reviewed in this study. For example, Danish and Canadian programmes place educational *leadership* explicitly in the context of school change. They view the school leader as a first class «change agent».

In many programmes, similar themes are evident within the areas of school development and staff development. Examples include: school as a learning organization, culture of an organization, psychology of organizations, school quality and development of quality, setting up a vision and implementing the vision, management of school programmes, initiating and implementing change, school improvement projects, project management, leading and developing staff, allocation of staff, teamwork and team development, in-service-training for staff, staff development and teachers' supervision.

The topic of evaluation and quality assurance also plays an important part within this broader theme: school evaluation, methods of evaluation, internal and external evaluation, appraisal and assessment of pupil achievement, accountability, action research and evaluation, organizational learning and evaluation, supervision and evaluation.

The international comparison shows quite conclusively that these development programmes have shifted towards a focus on the role of *leadership* for improvement. Within this role, the central task is the development of the school in cooperation with all stakeholders. The conception of school *leadership* as administration of the status quo has to a high degree given way internationally to a new conception of school as a learning organization and of its *leadership* as a driving force and safeguard of effective improvement processes.

Developing the *leadership* capacity of schools

One tendency suggested above that may be developing into a paradigm shift is the conceptualisation of school as a «learning organization». This conceptualization also shifts the focus away – somewhat – from the development of the individual school leader to the development of each individual school's *leadership* capacity. Hence, the school *leadership* development programme becomes a means of school development.

With this in mind, some providers explicitly have changed their programmes and have widened their target groups. They focus not only on (aspiring) school

leaders, but also on teachers who want to enhance their *leadership* competencies even if they are not planning to apply for school leader positions. This is the case, for instance, in New Jersey and New South Wales. If school development is the explicit goal, programmes may target whole school *leadership* teams (e.g., the Danish programme Leadership in Development), and may include parent and community representatives. The California Leadership Academy has programmes that target established *leadership* teams from schools. While the trend towards team-based training is only apparent in a few programmes, an increasing number of providers state that they intend to focus on developing *leadership* teams. They express the belief that this approach is necessary in order to establish stronger *leadership* and change capacities within schools.

As an additional note, this new focus on developing team *leadership* capacity suggests a shift towards focusing on the individual school rather than the individual participant. This has interesting implications for programme content. When a programme focuses on a team, development activities must become even more contextualized: It is no longer context-free training, but context-specific applied development.

From acquisition to creation and development of knowledge

In many programmes, two considerations seem increasingly to be taken into account: First, when rapid social and economic change and changes in the educational system are coupled with a global increase in information production, it is insufficient for programmes to focus solely on enlarging the quantity of leaders' knowledge. The qualification must prepare for an unknown future environment. This suggests still another paradigm shift. It is a shift away from imparting a stable knowledge base and towards the development of procedural knowledge that can be applied. The notion of «acquiring» knowledge is being replaced by the concepts of «developing» or «creating» knowledge and by information management. The participants will enhance their ability to learn, understand cognitive processes and achieve what is called «conceptual literacy» (see Giroux, 1988). They have to be enabled to act in a complex, sometimes chaotic work environment (see Murphy, 1992).

Second, there is consensus that delivery methods must address the learning needs and competences of adult learners. Hence, fundamental andragogic principles must be taken into account. This reflects the belief that new knowledge is built on previous experiences and the knowledge of the adult learners. Adults bring personal and professional experiences, prior knowledge, and their own personal ways of seeing themselves to bear on the learning process to a greater degree than children (see Siebert, 1996). Themes that cannot be linked to previously existing cognitive systems are mostly forgotten. The reality and the experiences of the participants, their needs and problems, should therefore become the starting point of new learning. Consequently, methods of learning

tend to favour a problem-centred rather than theme-centred approach. According to Gruber (2000), gaining experience for professional competences means learning in complex application-relevant and practice-relevant situations (see also Joyce & Showers, 1988/1995). New competences are mostly gained in a process of practice and feedback. For this, sufficient theoretical foundations should be imparted as well in order to foster reflection on practice.

In many development programmes there is a clear tendency towards experience-oriented and application-oriented methods. Indeed, methods of learning and processing of information are apparent as programme themes as well, either implicitly or explicitly. There is a shift of emphasis in school leader development towards practice-with-reflection-oriented learning. This can be seen in the attempt to bring practical work experiences from the schools to bear during the programmes through cases, learning journals, and discussion groups.

Moreover, increasingly the participants are placed in a workshop surrounding, and confronted with modelled situations of school *leadership* work life and carefully constructed cases. They may be involved in teams in problem-based learning (PBL) where learning is cooperative, interactive, participative, and, to a certain degree, group- and self-organised. More consequently than the case studies and simulations often applied in development programmes, the PBL approach starts with real-life experiences and then looks for supportive knowledge as a tool. The slogan here is: «First the problem, then the content.» (Bridges & Hallinger, 1995, p. 8). Here, the problem is seen as a stimulus for learning that then leads to the content required to solve it. Problem-based learning has become a consistent part of a number of programmes for school leaders internationally (e.g., at the University of Washington). It is meant to offer a greater practical relevance and thus addresses the theory vs. practice conflict. Within PBL, team learning is especially critical in order to achieve solutions to problems. Problem-solving is an interactive participative process.

Certainly, problem-based learning is an interesting attempt to get practice relevance by using concrete problems taken from real life. Yet in PBL, the problem remains constructed and imagined. This surely has advantages: However close to the complexity of school *leadership* reality the constructed problem may be, it always remains consciously designed and structured enough to enable exemplary learning experiences.

Going one step further means using genuine cases that are taken from real schools, either from the schools of the participants or from partnership schools. Within this approach, participants of the project group become external counsellors for the leaders of these schools. Through this interaction both parties benefit. This method is, for example, used by York University via an online conference system. Two experienced school leaders present a problem every seven to ten days, taken from their work life, to the group of which they are in charge.

Some development programmes take another step further, leave the workshop and turn to the authentic workplace, using it as a clinical faculty. It is ar-

gued that only the authentic working context can assure an adequate complexity and authenticity leading to learning processes required. For the participants of pre-service school leader development, internships at one school or several schools are organized parallel to the training. They can observe the school leader by shadowing her/him, can partially take over *leadership* tasks themselves, and can carry out projects independently. The school leaders at the internship schools then function as mentors or supervisors and will also benefit from this co-operation. In general, new partnership arrangements between universities, other providers of school *leadership* development, and schools are an important basis for learning opportunities like these. Thus, certainly the best possible practice relevance is created: Exemplary learning processes take place in the reality of school (cf. Littky & Schen).

As Huber and West (2002) show, the training provision can be conceptualised as being spread across two continua of course-based and experience-based learning opportunities. Hence, it is possible to distribute the programmes worldwide according to the relative emphasis given to these two strategies (see Table 6).

Table 6. *Emphasis of Learning Opportunities within School Leader Development Programmes*³

Course -Based Learning Experienced-Based Learning			
centred around experiential methods	extensive internships France; Singapore; Washington	mixed model NSO, Netherlands; New Jersey; Ontario, Canada; England and Wales	centred around courses Germany; Hong Kong

Project work and/or internships are included, for example, in the National Professional Qualification for Headship in England and Wales, in the Management-Organisatieopleidingen of the Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, in the Master programme in Educational Leadership at the William Paterson University of New Jersey, in the Principal's Qualification Programme in Ontario, and particularly extensive in the central programme in France, in the Diploma in Educational Administration in Singapore, and in the Danforth Educational Leadership Programme at the University of Washington. However, countries which still favour more or less an approach to *leadership* development

which is centred around courses also indicate that certain modifications are under consideration.

Hence, it is obvious that in many countries there is a shift from solely course-based learning towards experience-based learning in development programmes. Increasingly, programmes are centred around experiential methods.

From role-based training to personal and professional development

Within this era of constant change, it is no longer sufficient to train participants for a fixed role. For some observers this suggests the need to focus on basic professional values, beliefs and concerns of school leaders. This demands that (aspiring) school leaders reflect upon their own conceptions of schools and the role of a school leader.

Following this line of thinking, programmes offered in many countries include components such as personal vision, personal and professional development, development of fundamental values, reflective practice, «cognitive mapping»-strategies in terms of working with one's own mental pictures of one's school, and time- and self-management. This results in a shift from focusing on a specific role to looking at personal and professional needs within a complex setting. Programmatically there is a shift from «providing training to someone» to «offering development opportunities for someone». Therefore, the individual school leader is put in the centre by focusing her/his personal development, and a former fixed set of contents or a traditional curriculum are pushed into the background.

New *Leadership* conceptions

Changes in the schools and their context also have some impact on the role of school leaders. This new role can hardly be filled with old concepts of *leadership*. School leader development has to take this into account. Consequently, some of the development programmes relate to new and quite specific *leadership* conceptions.

As schools are no longer seen as static systems, conceptions like «transformational *leadership*» are becoming more popular. Transformational leaders view school as a culturally independent organism that is able to develop. Hence, they exercise an active influence on the culture of the school. They are not only expected to manage structures and tasks, but to concentrate on people and their interpersonal relationships. They make an effort to win their cooperation and commitment. *Leadership* of this type is considered more suitable for the tasks of school development (see Leithwood, 1992).

If school is to become a learning organization, this implies the active empowerment and cooperative commitment of all stakeholders. Then, the previous division between the positions of teachers on one hand and learners on the other hand cannot be maintained. Nor can the division between leaders and followers.

Leadership is no longer statically linked to the hierarchical status of an individual person, but empowers as many staff members as possible as partners in various parts. This is conceptualised by the notion of «post-transformational *leadership*» (see Jackson & West, 1999).

Another concept, for example, is «integral *leadership*». It views school leaders primarily as leaders with genuinely educational tasks and emphasizes an integrating perspective, which overcomes the divide of management and *leadership* for the sake of the educational aims of schools (see Imants & de Jong, 1999).

Final Remarks: *Leadership*, Values, and the School's Core Purpose

The comparison of school leader development in these 15 countries gives a dominant impression of global approaches and shifts. What can be clearly stated about school leader development from this international perspective is that there were many changes during the last years in nearly every country. It is apparent that a number of countries have acted more actively than others. In some countries, school leader development opportunities have improved particularly during the last 10 years. However, there is still some way to go.

One issue seems particularly interesting: Increasingly the programmes are organized around new conceptions of schooling. The old notion of the school as an unchanging, maintaining and very static organization is no longer suitable. Increasingly, schools are seen as learning, problem-solving, creative, self-renewing or self-managing organisations.

If change is on the agenda of schools and school leaders, it is crucial to have a vision which gives them a direction. Leaders (of any kind) need to know which are the goals and aims for real improvement (and not change for its own sake). Basically, what is needed is to have criteria to judge the overall *leadership* approach and the day-to-day decision making. This should be back-mapped against the core purpose of school.

In some countries, this notion was taken into account when designing school leader development. The schools' core purpose – namely teaching and learning – and the specific current and future aims of schools have increasingly left their traces in the concepts of various development programmes. The principle that a «school has to be a model of what education aims at» (Rosenbusch, 1997) thus has consequences not only for defining the role of school leaders but also for the design of development programmes.

As a solid base for what education aims at, in some of the programmes an orientation towards a specific value-based attitude is intended. Thus, the understanding of *leadership* in this context includes moral and political dimensions. *Leadership* in a democratic society emphasizes values such as equality, justice, fairness, welfare and a careful use of power. In the compilations of topics, the role

of values, ethics and morals, the question of power, and how to legitimate *leadership* in a democracy and for social justice are increasingly central themes. This holds true, for example, for the programme of Danmarks Pædagogiske Universitet and that of the University of Waikato, New Zealand (both doing without any state guidelines), but also in the standards- or guidelines-oriented programmes of the US examples, Canada, and some others.

This comparison indicates certain current trends and contributes to the discussion in the field, yet there is still much to be done. For example, there still is an obvious lack of analyses of the training and development needs of school leaders in the different stages of their careers. Moreover, the quality and the effectiveness of school leader development programmes have to be evaluated. Further internationally in-depth comparative studies to identify best practice have to be conducted. Very important is to establish networks, which could provide further co-operation and collaboration between those planning and providing school *leadership* development and those conducting research in different countries.

Notes

- 1 The term «school leader» is in this chapter used instead of principal, headteacher, administrator, rektor or other terms describing the person who is in charge of an individual school.
- 2 Even more extensive are approaches to make orientation elements for *leadership* part of initial teacher training in order to identify and foster potential for *leadership* at the earliest possible stage. This has been done recently by the Australian State of Victoria. In Sweden, there is a project that offers enrolment in a school management course during initial teacher training, and in Canada, too, long-term promotion is intended by a portfolio-system.
- 3 It has not been taken into account whether the offers are made to teachers aspiring to *leadership* or to school leaders newly appointed and in position. Besides, the different emphasis could be viewed in reference to the total amount or length of training available; since offering experiential learning opportunities inevitably means expanding the programme accordingly.

References

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing problem-based learning in leadership development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). Schools as learning organizations: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34 (4), 230-235.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Gruber. (2000). Erfahrung erwerben. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung* (S. 121-130). Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, S. G. (2002). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Huber, S. G. (2003). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London/New York: Routledge/Falmer (Taylor & Francis).

- Huber, S.G. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Imants, J. & de Jong, L. (1999, January). *Master your school: the development of integral leadership*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, San Antonio, Texas.
- Jackson, D. & West, M. (1999, January). *Leadership for sustained school improvement*. Paper presented at ICSEI, San Antonio, Texas.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988/1995). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schullorganisation. *Schul-Verwaltung*, 10, 329-334.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Storath, R. (1995). »Praxischock« bei Schulleitern. *Eine Untersuchung zur Rollenfindung neu ernannter Schulleiter*. Neuwied: Luchterhand.

Key words: *Leadership*, Quality, Development, Improvement

Internationale Tendenzen in der Schulleitungsqualifizierung

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Schulleitung für die Qualität und Entwicklung der Schule wird zunehmend erkannt, und die Investitionen in die Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften nehmen zu. Wie aber gestalten andere Länder die Qualifizierung ihres Schulleitungspersonals? In dem Beitrag werden Ergebnisse einer Vergleichsstudie von Schulleitungsqualifizierung in 15 Ländern des europäischen, nordamerikanischen, asiatischen und australischen Raumes vorgestellt und internationale Entwicklungstendenzen beschrieben. Deutlich wird, dass den Zielsetzungen der Qualifizierungsprogramme eine Führungskonzeption zugrunde liegen sollte, die der zentralen Aufgabe der Schule und pädagogischen Prämissen explizit entspricht.

Schlagworte: Pädagogische Führung, Qualität, Entwicklung, Verbesserung

Qualification des directeurs d'établissements scolaires: les tendances actuelles dans une perspective internationale

Résumé

Cet article porte son attention sur l'intérêt croissant suscité par les initiatives orientées à préparer les directeurs d'établissement à leur rôle central pour développer et pour assurer la qualité de l'école et pour gérer les responsabilités croissantes auxquelles ils sont confrontés. Dans plusieurs pays, cela a conduit à la définition et l'implémentation de programmes d'envergure. Cet article proposera un survol général des principales approches appliquées en Europe, Asie, Océanie and Amérique du Nord et relèvera les tendances internationales concernant la qualification des directeurs. Il apparaîtra évident que la qualification des directeurs devrait se fonder sur une compréhension élargie du *leadership* dans le domaine de l'école et se baser sur des convictions éducatives qui intègrent les valeurs d'une société démocratique.

Mots clés: *Leadership*, professionnalisation de la direction d'école, qualité et développement de l'école

Formazione dei direttori d'istituti scolastici: tendenze attuali in una prospettiva internazionale

Riassunto

Questo articolo si concentra sull'interesse crescente suscitato da iniziative volte a preparare i direttori d'istituti scolastici al loro ruolo centrale per sviluppare e assicurare la qualità della scuola e per gestire le crescenti responsabilità alle quali sono confrontati. A questo proposito, in numerosi paesi, si è giunti alla definizione e all'implementazione di vasti programmi. L'articolo proporrà una presentazione generale degli approcci principali presenti in Europa, Asia, Oceania e Nordamerica e rileverà le tendenze internazionali riguardanti la formazione dei direttori d'istituto. L'articolo permetterà di sottolineare come la formazione dei direttori dovrebbe fondarsi su una comprensione approfondita della *leadership* in campo scolastico e basarsi su convinzioni educative che integrino i valori di una società democratica.

Parole chiave: *leadership*, qualità, sviluppo, miglioramento

Der Lehrberuf im Wandel? – Über Grenzen von *Leadership*

Bruno Leutwyler und Priska Sieber

Die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Weitergabe von Verantwortung an die Schulen ist in den meisten Schweizer Kantonen mit der Einführung von Schulleitungen einhergegangen. Damit wurde in Ansätzen möglich, was in anderen Ländern bereits seit Längerem zum Berufsbild von Lehrpersonen gehört: eine berufliche Laufbahn. Allerdings sind bisherige Versuche, in der Schweiz weitere berufliche Aufstiegsmöglichkeiten oder Rollendifferenzierungen im Lehrberuf zu etablieren, meist auf heftige Abwehrreaktionen seitens der Lehrerschaft gestossen und hielten in der Folge auch Berufsverbände und Behörden davon ab, sich auf solche Konzepte ernsthaft einzulassen. Vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen hat ein Forschungsprojekt des IZB nun untersucht, wie verschiedene Anspruchsgruppen heutzutage zu einer Einführung von Laufbahnmodellen stehen und wie weit in der Vergangenheit beobachtete Abwehrhaltungen heute noch verbreitet sind. Mittels Fragebogen wurden in vier Deutschweizer Kantonen Lehrkräfte verschiedener Volksschulstufen befragt. Zudem wurden vertiefende Interviews mit Lehrpersonen und mit Vertretungen von Verwaltungen und Verbänden geführt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine überragende Mehrheit der befragten Lehrpersonen eine Einführung von Laufbahnkonzepten grundsätzlich befürwortet, dass allerdings mit Laufbahnmodellen sehr unterschiedliche Hoffnungen verbunden werden. Die Befunde werfen die Frage auf, wie weit pädagogisches Leadership in der vorherrschenden Berufskultur gelebt werden kann, und sie machen deutlich, dass Lehrpersonen durchaus gewillt sind, sich selbst am Leadership aktiv zu beteiligen.

In den vergangenen Jahren wurden im Rahmen neuer Steuerungsmodelle den Schulen erweiterte Verantwortungen übertragen, um auf die zunehmende Komplexität der Wirklichkeit und der damit verbundenen gegenwärtigen und künftigen erzieherischen Herausforderungen flexibel und lokal angepasst reagieren zu können. Die Einführung der neuen Steuerungsmodelle ist in den meisten Schweizer Kantonen mit der Implementierung von Schulleitungen einhergegangen, die *Leadership* bezüglich der jeweiligen lokalen Schuleinheiten mit deren neu übertragenen Aufgaben übernehmen sollen.

Mit der Einführung von Schulleitungen wurde in Ansätzen möglich, was in anderen Berufen eine Selbstverständlichkeit ist und in einigen Ländern zum Berufsbild von Lehrpersonen gehört: eine berufliche Laufbahn (Peske, Liu, Johnson, Kauffmann & Kardos, 2001; Santiago, 2002; Schacter et al., 2003). Was in diesem Beitrag unter beruflichen Laufbahnen verstanden wird und welche Rolle Möglichkeiten und Formen von Laufbahnmodellen in der Diskussion um *Leadership* spielen, wird in einem ersten Abschnitt dieses Beitrags ausgeführt.

Allerdings sind bisherige Überlegungen in Richtung einer Rollen- bzw. Funktionsdifferenzierung der Lehrerschaft in der Schweiz insbesondere bei den Lehrpersonen selber auf teilweise heftige Ablehnung gestossen. Ein kurzer Abriss über diesen Diskurs wird in einem zweiten Abschnitt dargestellt. Damit soll darauf verwiesen werden, dass eine kritische Betrachtung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf angemessen ist, da sie sowohl Grundfragen des Lehrerbildes und des Professionsverständnisses (Ender & Strittmatter, 2001; Hearvey-Beavis, 2003), als auch Fragen bezüglich Arbeitsbedingungen betreffen. Beides sind zentrale Themen des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), dessen erklärtes Ziel ist, zur Attraktivität und zum Ansehen des Lehrberufs sowie zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beizutragen. In diesem Zusammenhang fordert der LCH in seinem Berufsleitbild: «Lehrpersonen verstehen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen als Ressource und Bereicherung. Sie entwickeln Perspektiven für ihren Arbeitsplatz und ihre berufliche Laufbahn» (LCH, 1999, S. 19).¹

Vor diesem Hintergrund stellt sich deshalb die Frage, ob Lehrpersonen überhaupt bereit wären, unterschiedliche Rollen und Funktionen zu übernehmen und die damit einhergehende Funktionsdifferenzierung zu akzeptieren. Entsprechend hat der LCH eine «Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf – Chancen- und Risikoeinschätzung» in Auftrag gegeben, die vom Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Teilschule Zug, in der ersten Hälfte des Jahres 2005 durchgeführt wurde (Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005). Im dritten Abschnitt wird kurz das Gesamtkonzept dieser Untersuchung skizziert und die zentralen Fragen sowie das methodische Vorgehen bezüglich des in diesem Beitrag präsentierten Teilaspekts der Studie vorgestellt, einer schriftlichen Befragung von Lehrpersonen in vier Deutschschweizer Kantonen.

Die Ergebnisse dieser Befragung werden im vierten Abschnitt präsentiert. Daran schliessen Interpretationen der Befunde an (Abschnitt 5), bei denen – um es vorweg zu nehmen – eine ganze Reihe weiterer Fragen aufgeworfen werden. Sie betreffen u.a. das Problem der Rolle der Schulleitungen als Leader sowie Fragen im Zusammenhang mit erweiterten Tätigkeitsbereichen von Lehrpersonen, für die ein Teil der Lehrerschaft bereit wäre, eine *Leadership*-funktion zu übernehmen.

Laufbahnmodelle im Lehrberuf

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

Diese allgemeine Definition macht deutlich, dass berufliche Laufbahnen aus zwei verschiedenen Perspektiven von Bedeutung sind. Aus der Sicht der Mitarbeitenden ist eine berufliche Laufbahn Ausdruck je unterschiedlicher persönlicher Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele. Durch die Wahl von bestimmten Arbeitsumwelten versuchen Personen diese zu befriedigen bzw. umzusetzen. Aus der Sicht der Organisation resp. der Schule beziehen sich Laufbahnmodelle auf die Gestaltung von Stellen und Positionen, die einerseits in ihrer Gesamtheit zu einer optimalen Erfüllung der anstehenden Aufgaben durch zufriedene Mitarbeitende führen und andererseits qualifizierte und engagierte Mitarbeitende anzuwerben und zu halten vermögen (Leutwyler et al., 2005).

Institutionalisierte Laufbahnstufen oder -abschnitte definieren so von der Organisation oder von der Profession *erwünschte, angestrebte* berufliche Entwicklungen. Solche erwünschten beruflichen Entwicklungen entsprechen höheren Qualifikationen, die sich erst aufgrund von beruflicher Erfahrung oder aber aufgrund von Weiterbildung ergeben. Laufbahnmodelle sind so eine Form, um Erwartungen, Anforderungen und Möglichkeiten beruflicher Entwicklungen zu institutionalisieren (Seifert, 1992, S. 194).

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

Laufbahnmodelle im Lehrberuf – wie sie im vorliegenden Beitrag definiert sind – beschreiben demgegenüber die Möglichkeit einer berufsinternen Abfolge von Stellen, wonach für besondere Kompetenzentwicklungen von Lehrpersonen entsprechende Positionen bereitgestellt werden, die sowohl mit einer Veränderung von Rollen bzw. Funktionen² mit besonderen Aufgaben und Verantwortlichkeiten verbunden sind – also beispielsweise auch *Leadership*-Funktionen –, als auch mit einer entsprechenden Anerkennung der damit verbundenen Kompetenzen einhergehen.

Die Idee, Laufbahnmodellen im Lehrberuf in Erwägung zu ziehen, wird von verschiedenen gegenwärtigen Entwicklungen gestützt (Leutwyler et al., 2005).

Insbesondere im Zusammenhang mit den aktuellen Diskussionen um Schulleitungen bzw. *Leadership* erhalten Möglichkeiten und Formen von Laufbahnmodellen eine besondere Rolle.

Zum einen wurden im Rahmen der bereits genannten neuen Steuerungsmodelle in den meisten Schweizer Kantonen Schulleitungen implementiert, die *Leadership* bezüglich der jeweiligen lokalen Schuleinheiten mit deren neu übertragenen Aufgaben zu übernehmen haben. Damit wurde eine Laufbahnstufe im Lehrberuf und so gewissermassen die Möglichkeit einer Führungslaufbahn geschaffen. Teilweise sind auch weitere hierarchische Stufungen dazu gekommen: Schulhausleitungen, Stufenleitungen etc., auch Stellen mit Spezialfunktionen wie beispielsweise Informatikverantwortliche. Im Schulbereich «Karriere zu machen», ist in einem eingeschränkten Rahmen nun möglich geworden. Doch ein beruflicher Aufstieg bedeutet in der Regel noch immer ein entsprechendes Aussteigen aus der Unterrichtstätigkeit, wodurch gerade leistungsorientierte Lehrpersonen dem Unterricht «verloren» gehen; das gegenwärtige System tendiert dazu, initiative Persönlichkeiten mit überdurchschnittlichem Einsatz und hoher Kompetenz aus dem Schulzimmer oder gar aus dem Schuldienst zu verdrängen. Theoretisch sind demgegenüber auch Laufbahnmodelle denkbar, die eine berufliche Entwicklung innerhalb der Unterrichtstätigkeiten erlauben. In den Organisationswissenschaften wird die Möglichkeit, für Spezialistinnen und Spezialisten unterschiedliche Positionen bereit zu halten, ohne sie zu Führungskräften machen zu müssen, mit dem Begriff der «Fachlaufbahn» bezeichnet (Domsch, 1994; Füchtner, 1998).

Zum anderen zeigen aktuelle theoretische und empirische Auseinandersetzungen um *Leadership* in Schulen, dass erfolgreiches *Leadership* mehr beinhaltet als die Aktivitäten von Schulleitungen. Gut geführten Schulen, die das Lernen der Schülerschaft in besonderem Masse fördern, steht nicht ein «Superhero» (Education Writers Association, 2002) oder ein «know-it-all» (Spillane, 2005) vor. Effektive Konzepte von *Leadership* folgen eher der Vorstellung von «Distributed Leadership» (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003). Darunter wird ein Modell von *Leadership* verstanden, bei dem möglichst alle in einer Organisation verfügbaren menschlichen Potenziale und Expertisen freigesetzt werden und entsprechend *Leadership* rekonzeptualisiert wird als *Leadership* «of many rather than the few» (Harris & Lambert, 2003). Implizit in einem solchen Modell von *Leadership* sind die *Leadership*-Praktiken von Lehrpersonen, wobei diese grundsätzlich als informelle Leaders, aber auch in formellen *Leadership*-Rollen beispielsweise als Abteilungsleitende, Fachkoordinierende oder Mentorinnen, Mentoren von Lehrpersonen fungieren (Muijs & Harris, 2003). Laufbahnmodelle im Lehrberuf verfügen entsprechend über das Potenzial, *Leadership* innerhalb einer Organisation breiter zu verteilen, insbesondere wenn Schulleitende dem Zugang von Distributed *Leadership* folgen und ihre Rolle als primär darin verstehen, andere an der Schule Beteiligte zu befähigen zu führen (Harris, 2004).

Es bestehen also gute Gründe, sich mit Laufbahnmodellen im Lehrberuf auseinanderzusetzen. Allerdings sind Überlegungen in diese Richtung in der Vergangenheit auf teilweise heftige Ablehnung gestossen. Entsprechende Erfahrungen werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

Erfahrungen mit bisherigen Laufbahnkonzepten in der Schweiz

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

Bereits Mitte der 1970er Jahre wurden im Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (Müller, 1975) die Notwendigkeit und Grenzen einer Spezialisierung von Lehrkräften thematisiert. «Die Spezialisierung versucht [...], einerseits die Begabung des einzelnen Lehrers weiterzuentwickeln und andererseits die notwendigen Funktionen im Schulsystem mit geeigneten Leuten zu besetzen» (ebd., S. 57). Die Autoren schlagen in ihrem Bericht eine «strukturierte Lehrerschaft» vor mit stufen-, fach- und funktionsspezifischen Rollendifferenzierungen. Für neu zu übernehmende Rollen sollen sich Lehrpersonen in Weiterbildungskursen Spezialqualifikationen aneignen, ihre Funktionen anschliessend in klar umrissenen Gruppen ausüben und je nach Funktion seien für Spezialistinnen, Spezialisten auch Stundenentlastungen vorzusehen. Durch die Eröffnung von Spezialistenrollen bzw. Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Lehrberufs bzw. einer Schulstufe wurde eine gesündere Bewältigung des komplexer werdenden Bildungsauftrags der Schulen, die Reduktion des Einzelkämpfertums bei Lehrpersonen sowie das Halten von weiterbildungs- und aufstiegsorientierten Lehrkräften erwartet.

Zwei neuere Beispiele der Auseinandersetzung mit Entwicklungen im Lehrberuf zeigen, dass das Thema Lehrerlaufbahnen nach wie vor als bedeutend eingeschätzt wird.³ Im Jahr 1999 hat die Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK eine Erhebung zum «Bedarf an Zusatzausbildungen für Funktionen im Bildungssystem» in Auftrag gegeben, in der das Thema «Personalentwicklung und Weiterbildung» als weitaus wichtigstes Thema für die Schule beurteilt wird (Baumgartner & Kassis, 2001). Ein zweites aktuelles Beispiel, das explizit Hierarchien im Lehrberuf aufgreift, entstand im Rahmen eines Auftrags der Task Force «Lehrberufsstand» der EDK (Bucher & Nicolet, 2003). Darin wird die Einführung der Rolle des «*master teacher*» resp. der Stamm-Lehrperson vorgeschlagen (ebd., S. 67-69).

Die Reaktionen auf diese Vorschläge fielen bei unterschiedlichen Anspruchsgruppen allerdings sehr verschieden aus. Die Literatur über frühere Diskussionen (EDK, 1978) sowie Interviews mit drei in entsprechenden Entwicklungsprojekten involvierten Fachleuten (Leutwyler et al., 2005) weisen darauf hin, dass in der Vergangenheit grob drei unterschiedliche Reaktionsmuster beschrieben werden können.

1. Die EDK begegnete Vorschlägen in Richtung einer differenzierten Lehrerschaft und der Schaffung unterschiedlicher Positionen im Lehrberuf mit Interesse, empfahl entsprechende Modelle in der Regel zur weiteren Prüfung und vergab verschiedentlich neue Aufträge, die u.a. Denkanstösse in diese Richtung lieferten (vgl. oben).
2. Die kantonalen Bildungsverwaltungen beurteilten eine solche Weiterentwicklung des Lehrberufs zwar als zeitgemäss und grundsätzlich attraktiv für den Lehrberuf, doch waren sie bezüglich einer konkreten Umsetzung zurückhaltend, weil sie die Kosten vor den antizipierten organisatorischen Zusatzaufwendungen scheuten.
3. Die Lehrerschaft bzw. die Lehrervereinigungen reagierten demgegenüber vornehmlich mit einer dezidiert ablehnenden Haltung. Im Auswertungsbericht zur Vernehmlassung des Berichts der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» wurden als befürchtete Wirkungen eines entsprechenden Modells eine «Diplomhascherei», eine einseitige Spezialisierung und die Schaffung von Hierarchien in der Lehrerschaft kritisiert (EDK, 1978).

Mit Spezialisierung und Hierarchisierung sind zwei wichtige Dimensionen einer «strukturierten Lehrerschaft», von Laufbahnmodellen im Lehrberuf bzw. von *Distributed Leadership* angesprochen, die eine einschneidende Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis der Profession bewirken würden, da sie dem im Lehrberuf traditionell tief verankerten Gleichheitsprinzip widersprechen. Aus theoretischer Perspektive kann somit die Ablehnung von Laufbahnmodellen seitens der Lehrkräfte mit deren Orientierung am Gleichheitsprinzip erklärt werden, das in der einschlägigen Literatur zum Lehrberuf häufig nach dem einflussreichen Aufsatz von Lortie (1972) als «Autonomie-Paritäts-Muster» bezeichnet wird.⁴

Konzept und Methoden der Studie

Vor diesem Hintergrund beauftragte der LCH das IZB, Grundlagen für die Einschätzung der Wünschbarkeit von Laufbahnmodellen im Lehrberuf zu erarbeiten. Das IZB untersuchte einerseits intendierte und auch nicht beabsichtigte Folgen von Laufbahnmodellen, indem es Fallstudien in Kontexten und in Ländern durchführte, in denen Laufbahnmodelle umgesetzt wurden (Leutwyler et al., 2005). Andererseits erhob es persönliche Einstellungen und Erwartungen im Zusammenhang mit Laufbahnmodellen bei verschiedenen Anspruchsgruppen im schweizerischen Kontext über schriftliche und mündliche Befragungen. Für die hier referierte Fragestellung, wie weit Lehrpersonen in der Schweiz heutzutage bereit sind, unterschiedliche Funktionen in den Schulen zu übernehmen und sich so aktiv am *Leadership* zu beteiligen, werden ausschliesslich die Resultate der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen berichtet. Dabei interessierte insbesondere, wie amtierende Lehrpersonen zu einer allfälligen Einführung von Laufbahnmodellen stehen, wie weit in der Vergangenheit beobachtete Abwehr-

haltungen heute verbreitet sind und wovon eine allfällige Akzeptanz bei den Lehrpersonen abhängig ist.

In die schriftliche Befragung einbezogen wurden Lehrpersonen aus vier Kantonen. Die Auswahl der Kantone erfolgte aufgrund theoriegeleiteter Kriterien: Da eine Einführung von Laufbahnmodellen das traditionelle Gleichheitsprinzip in der Lehrerschaft in Frage stellen und über neue Zusammenarbeits- und Wissenstransfer-Formen ein anderes Autonomie-Verständnis bedingen würde, wurden Kantone in die Stichprobe aufgenommen, die diesbezüglich unterschiedliche Vorerfahrungen aufweisen. So wurden Kantone ausgewählt, die einerseits mit der Einführung von Schulleitungen, die mit Personalführungskompetenzen ausgestattet sind, das zentrale Paritäts-Prinzip missachten, sowie andererseits mit der Einführung von Qualitätsentwicklungsmassnahmen in den Schulen (wie bspw. Selbstevaluation der einzelnen Schulen) das traditionelle Autonomie-Prinzip in Frage stellen. Es wurden Kantone, die diesbezüglich sehr weitgehende Reformen initiiert haben, solchen Kantonen gegenübergestellt, die noch kaum oder erst vor kurzer Zeit entsprechende Schulentwicklungsvorhaben lanciert haben. Zudem wurden verschiedene Vorerfahrungen mit unterschiedlichen Qualifikationssystemen beachtet. Aufgrund dieser Kriterien wurden die Kantone Aargau, Appenzell-Innerrhoden, Luzern und St. Gallen in die Stichprobe einbezogen. Pro Kanton wurden je 200 Lehrpersonen aus der LCH-Mitgliederkartei gezogen. Die Gesamtpopulation bildeten also die Mitglieder des LCH der vier ausgewählten Kantone, wobei im LCH 95% aller Volksschullehrpersonen der Deutschschweiz zusammengeschlossen sind.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen eingesetzt, der neben den zentralen Fragen zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen Items oder Skalen zu folgenden Aspekten enthielt, bei denen ein Zusammenhang mit Einstellungen zu Laufbahnmodellen angenommen werden kann:

- Geschlecht, Alter, Pensum, Funktion, Berufserfahrung und Unterrichtsstufe der Lehrpersonen
- Berufsspezifische Einstellungen: eigene Skalen in Anlehnung an das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) unter Einbezug von Items von Schwarzer und Jerusalem (1999);
- Engagement der Lehrpersonen: Skalen zur subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, zur Verausgabungsbereitschaft, zum Ausmass der inneren Kündigung und zum beruflichen Ehrgeiz in Anlehnung an Schaarschmidt und Fischer (1996) sowie eine eigene Skala zum relativen Engagement im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen;
- Berufszufriedenheit und Arbeitsmotivation: eigene Skalen (in Anlehnung an Ammann, 2004; Fiechter, Stienen & Bühler, 2004);
- Merkmale der Schulen, in denen die Lehrpersonen arbeiten: Grösse; Kantonszugehörigkeit; Stand bezüglich konkreter Schulentwicklungsvorhaben (eigene Skala); kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Schwarzer & Jerusalem, 1999); Kooperationskultur (Buholzer, 2000; Bessoth & Landolt; 1997; Rolff, 1996).

Die Erhebung wurde im April 2005 durchgeführt. Nach den üblichen Datenbereinigungsverfahren konnten von den insgesamt 800 verschickten Fragebögen 281 in die Auswertungen einbezogen werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 35 %. In der Stichprobe sind die Frauen auf der Primarstufe mit 73.9 % leicht übervertreten (vs. 70.6 % in der Gesamtpopulation, Bundesamt für Statistik, 2000). Im Gegensatz dazu sind die Sekundarstufe I-Lehrerinnen mit 28.1 % in der Stichprobe deutlich untervertreten (vs. 40.4 % in der Gesamtpopulation; vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurden die Antworten für die deskriptiven Auswertungen entsprechend gewichtet.

Ergebnisse

Die schriftliche Befragung der Lehrpersonen zeigt deutlich, dass eine Mehrzahl der antwortenden Lehrpersonen bereit ist, unterschiedliche Rollen zu übernehmen und die damit einhergehende Funktionsdifferenzierung zu akzeptieren. So ist ein grosser Teil der Befragten der Ansicht, dass Lehrpersonen im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung unterschiedlich viel Verantwortung übernehmen können (80.0 %) und dass nicht alle Lehrpersonen in einer Schule gleich viel Verantwortung zu übernehmen brauchen (76.6 %). Fast alle Lehrpersonen (93.1 %) glauben denn auch, dass nicht alle Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn ihre professionelle Kompetenz im gleichen Ausmass weiter entwickeln. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass diejenigen Lehrpersonen, die ihre professionelle Kompetenz überdurchschnittlich entwickeln, mehr Verantwortung in ihrer Schule (87.1 %) und eine kommunizierbare Position mit mehr Verantwortung übernehmen können sollten (85.7 %) und dass sie besser bezahlt werden sollten (75.7 %).

Akzeptanz von Laufbahnmodellen

Eine Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrberuf finden 88.8 % der antwortenden Lehrpersonen sinnvoll.⁵ Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen unterscheidet sich jedoch stark je nach Alter (96.2 % der unter 30-Jährigen vs. 80.8 % der über 50-Jährigen), nach Geschlecht (95.6 % der Lehrerinnen vs. 80.5 % der Lehrer) sowie nach Stufe (92.5 % der Primarstufenlehrkräfte vs. 82.7 % der Sekundarstufe I-Lehrpersonen). Junge Primarlehrerinnen akzeptieren Laufbahnmodelle also häufiger als ältere Sekundarlehrer.

Die Akzeptanz von Laufbahnmodellen unterscheidet sich auch je nach Ausprägung gewisser berufsspezifischer Merkmale. Zwar gibt es in Bezug auf das Ausmass an subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit und an innerer Kündigung keine systematischen Unterschiede in der Akzeptanz von Laufbahnmodellen, allerdings akzeptieren Lehrpersonen mit hohem beruflichem Ehrgeiz Laufbahnmodelle signifikant stärker als Lehrpersonen mit geringerem beruflichem Ehrgeiz (vgl. Tabelle 1).

Ein ganz deutlicher Zusammenhang kann auch zwischen der Akzeptanz von Laufbahnmodellen und dem Ausmass festgestellt werden, wie stark sich Lehrpersonen mit dem Autonomie-Paritäts-Muster identifizieren. Lehrpersonen, die die Aspekte Autonomie und Parität in ihrer Arbeit stark gewichteten, lehnen die Idee von Laufbahnmodellen hoch signifikant deutlicher ab als diejenigen, die diese Aspekte nicht so stark gewichteten (vgl. Tabelle 1). Keine Zusammenhänge mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen können für die Motivation für den Lehrberuf und für Faktoren der Berufszufriedenheit nachgewiesen werden.

Tabelle 1: Mittelwerte (m) oder Häufigkeiten (f) in Abhängigkeit von «Akzeptanz von Laufbahnmodellen (LBM)»

Variable		Akzeptanz von LBM: Ja	Akzeptanz von LBM: Nein	χ^2 - oder t-Werte
1 Kanton	Aargau	f = 54	f = 7	$\chi^2(3) = 4.062$
	Appenzell-Innerrhoden	f = 56	f = 7	
	Luzern	f = 61	f = 4	
	St. Gallen	f = 68	f = 10	
2 Alter	jünger als 30-jährig	f = 51	f = 2	$\chi^2(2) = 9.025^*$
	30- bis 49-jährig	f = 111	f = 10	
	50-jährig oder älter	f = 59	f = 14	
3 Geschlecht	männlich	f = 95	f = 23	$\chi^2(1) = 15.816^{***}$
	weiblich	f = 151	f = 7	
4 Unterrichtsstufe	Primarstufe	f = 123	f = 10	$\chi^2(1) = 6.795^*$
	Sekundarstufe I	f = 81	f = 17	
5 Beruflicher Ehrgeiz		m = 3.10	m = 2.79	t = 2.293*
6 Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit		m = 3.51	m = 3.39	t = 1.002
7 Innere Kündigung		m = 2.22	m = 2.42	t = -1.302
8 Autonomie-Paritäts-Muster		m = 2.37	m = 2.87	t = 6.230***
9 Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen		m = 3.69	m = 3.36	t = 2.338*
10 Kooperationskultur		m = 2.56	m = 2.52	t = .347
11 Stand der Schule bzgl. Schulentwicklung		m = 3.10	m = 2.90	t = .744

Anmerkung: Chi-Quadrat für die Variablen ‚Kanton‘, ‚Alter‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Unterrichtsstufe‘; t-Test für alle anderen Variablen. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Es stehen also insbesondere demographische und individuell-berufsspezifische Faktoren in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Schulspezifische Faktoren haben diesbezüglich kaum einen Einfluss. Lehrpersonen, die in hohem Ausmass auf die kollektive Problemlösefähigkeit in ihren Schulen vertrauen, akzeptieren Laufbahnmodelle zwar etwas häufiger als diejenigen mit einer geringen kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung. Wenn aber nicht das *Vertrauen* in kollektive Problemlösefähigkeiten, sondern die Einschätzung der tatsächlichen Kooperationskultur der Schulen als Massstab für die

Überwindung einer stark vereinzelter, segmentierten Arbeitskultur betrachtet wird, so ergeben sich keine Unterschiede im Hinblick auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Auch kein Einfluss auf die Akzeptanz von Laufbahnmodellen kann für den objektiven Stand der Schule bezüglich Schulentwicklungsvorhaben sowie für die Grösse der Schule nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 1).

Es stehen also verschiedene Faktoren mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen in einem Zusammenhang. Mit binär logistischen Regressionen kann geschätzt werden, anhand welcher Einflussgrössen die Akzeptanz und die Ablehnung besonders gut unterschieden werden können, resp. mit welcher Wahrscheinlichkeit einzelne Faktoren eher zu einer Ablehnung von Laufbahnmodellen führen. In ein entsprechendes Regressionsmodell einzuführen sind als unabhängige Variablen diejenigen Faktoren, bei welchen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Akzeptanz gezeigt haben. Entgegen den Erwartungen gehören die Kantone nicht zu diesen Variablen (vgl. Tabelle 1): Zwischen den vier ausgewählten Kantonen sind keine signifikanten Unterschiede bei der Akzeptanz von Laufbahnmodellen festzustellen. Aufgrund der bivariaten Verteilungen scheinen das Alter, das Geschlecht, die Unterrichtsstufe, der berufliche Ehrgeiz, das Ausmass der Identifikation mit dem Autonomie-Paritäts-Muster sowie die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen in einem Zusammenhang mit der Akzeptanz zu stehen. In Tabelle 2 sind die Interkorrelationen zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen aufgeführt.

Tabelle 2: Interkorrelationen für «Akzeptanz von Laufbahnmodellen» und Prädiktorvariablen

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1 Akzeptanz von Laufbahnmodellen	--						
2 Alter	.22**	--					
3 Geschlecht	.24***	.32***	--				
4 Unterrichtsstufe	.13*	.20**	.46***	--			
5 Beruflicher Ehrgeiz	-.12*	-.12*	.07	-.09	--		
6 Autonomie-Paritäts-Muster	.33***	.24***	.28***	.19**	-.16**	--	
7 Kollektive SW-Überzeugungen	-.13*	.02	.05	.01	-.01	-.18**	--

Anmerkungen: Spearman's rho für r_{12} ; r_{15} ; r_{16} ; r_{17} ; r_{23} ; r_{24} ; r_{35} ; r_{36} ; r_{37} ; r_{45} ; r_{46} ; r_{47}
 Phi-Koeffizient für r_{13} ; r_{14} ; r_{34}
 Pearson's r für alle anderen Korrelationen.
 ‚Akzeptanz von Laufbahnmodellen‘ codiert als 1 = ja, 2 = nein.
 ‚Alter‘ codiert 23-61.
 ‚Geschlecht‘ codiert als 1 = weiblich, 2 = männlich.
 ‚Unterrichtsstufe‘ codiert als 1 = Primarstufe, 2 = Sekundarstufe I.
 Alle anderen Variablen codiert 1-5.
 * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Die Prämisse logistischer Regressionen, die Abwesenheit von Multikollinearität bei den unabhängigen Variablen fordert, wird in Bezug auf die Variablen «Geschlecht» und «Unterrichtsstufe» verletzt, weshalb eine der beiden Variablen nicht ins Regessionsmodell aufgenommen wird. Die hohe Korrelation zwischen Geschlecht und Unterrichtsstufe ist auch in der Population gegeben und entspricht insofern den realen Gegebenheiten in der Volksschullehrerschaft. Da das Geschlecht deutlich höher mit der Akzeptanz von Laufbahnmodellen korreliert als die Unterrichtsstufe (vgl. Tabelle 2), wird die unabhängige Variable «Unterrichtsstufe» nicht in das Regessionsmodell eingeführt. Es werden also nur fünf Prädiktorvariablen berücksichtigt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Binär logistische Regression: Kriteriumsvariable «Akzeptanz von Laufbahnmodellen»; Methode: Einschluss

Prädiktorvariablen	B	SE	Odds ratios
1 Alter	0.27	.025	1.028
2 Geschlecht	-1.523**	.575	.218
3 Beruflicher Ehrgeiz	-.603	.356	.547
4 Autonomie-Paritäts-Muster	1.740**	.554	5.699
5 Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	-.599	.337	.549

Keine weiteren Variablen eingeführt.

Anmerkungen: Kriteriumsvariable ‚Akzeptanz von Laufbahnmodellen‘ codiert als 0 = ja, 1 = nein.

‚Geschlecht‘ codiert als 0 = männlich, 1 = weiblich.

Hosmer-Lemeshow-Test: $\chi^2(8) = 5.925$; sig. = .656.

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Das binär logistische Regessionsmodell in Tabelle 3 zeigt die hohe Bedeutung des Geschlechts und des Ausmasses, mit dem sich Lehrpersonen mit dem Autonomie-Paritäts-Muster identifizieren, für die Akzeptanz von Laufbahnmodellen. Alter, beruflicher Ehrgeiz und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen verlieren demgegenüber an Bedeutung. Mit dem Geschlecht «männlich» ist die Wahrscheinlichkeit, Laufbahnmodelle abzulehnen, mehr als vier Mal so hoch als mit dem Geschlecht «weiblich». ⁶ Eine Erhöhung der Identifikation mit dem Autonomie-Paritäts-Muster um eine Einheit auf der fünfstufigen Skala erhöht die Wahrscheinlichkeit, Laufbahnmodelle abzulehnen, gar um mehr als das 5-Fache.

Auswirkungen von Laufbahnmodellen

Die insgesamt starke Akzeptanz von Laufbahnmodellen zeigt sich in den Einschätzungen von erwartbaren Auswirkungen wieder. Eine Mehrheit der antwortenden Lehrpersonen erwartet positive Auswirkungen: 84.0 % der Lehrpersonen erwarten eine Erhöhung der eigenen Berufszufriedenheit, drei Viertel (76.1 %) der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass eine Einführung von Laufbahnmodellen die Attraktivität für die Wahl des Lehrberufs erhöhen würde, und zwei Drit-

tel (66.0 %) erwarten positive Auswirkungen auf das Image des Lehrberufs. Ebenfalls zwei Drittel (66.0 %) denken, dass sich die Schul- und Unterrichtsqualität mit einer Einführung von Laufbahnmodellen verbessern liesse.

Die grössten Befürchtungen beziehen sich auf die Zusammenarbeit in den Kollegien: 16.5 % der Lehrpersonen erwarten diesbezüglich negative Auswirkungen. Allerdings erwarten fast drei Mal so viele Lehrpersonen (46.2 %) auch auf die Zusammenarbeit in den Kollegien positive Auswirkungen.

Unterstützungspotential und Attraktivität von Spezialfunktionen

Die positiven Erwartungen an Laufbahnmodelle decken sich mindestens teilweise auch mit dem Unterstützungspotential, welches die Lehrpersonen möglichen Funktionen in einem Laufbahnmodell zuschreiben.

In Bezug auf das Unterstützungspotential von möglichen Spezialfunktionen zeigt sich, dass unterrichtsperiphere Funktionen tendenziell als hilfreicher eingeschätzt werden als unterrichtsnahe. Die Lehrpersonen wurden gebeten, eine Rangreihenfolge für das Unterstützungspotential verschiedener Funktionen zu erstellen. Dabei wird der Schulleitung (50.6 % in den ersten drei Rangplätzen), den Funktionen für organisatorische und administrative Aufgaben (35.6 %) sowie denjenigen für schulinterne Qualitätsentwicklung (32.4 %) das grösste Unterstützungspotential zugeschrieben. Ebenfalls vergleichsweise häufig wird als unterrichtsnahe Funktion die Betreuung von Junglehrpersonen genannt (31.1 %) – eine Funktion, die allerdings bei einem grossen Teil der Lehrpersonen den eigenen Unterricht nicht tangieren würde. Eher gering wird das Unterstützungspotential bei Funktionen für spezielle fachdidaktische Fragestellungen (8.1 %), bei didaktischen (11.7 %) oder pädagogischen Themen (13.0 %) eingeschätzt.

Im Gegensatz zum Unterstützungspotential beurteilen die befragten Lehrpersonen vorwiegend unterrichtsnahe Funktionen als für sie selbst attraktiv (vgl. Abbildung 1): Am attraktivsten sind Spezialfunktionen für die Betreuung von Junglehrpersonen ($M = 2.33$; $SD = 0.70$), in den Bereichen erweiterter Lehr-/Lernformen ($M = 2.18$; $SD = 0.70$) und spezieller didaktischer Themen ($M = 2.16$; $SD = 0.69$). Am wenigsten attraktiv ist die Funktion der Schulleitung ($M = 1.67$; $SD = 0.77$) – diejenige Funktion also, der das grösste Unterstützungspotential zugeschrieben wird (vgl. oben).

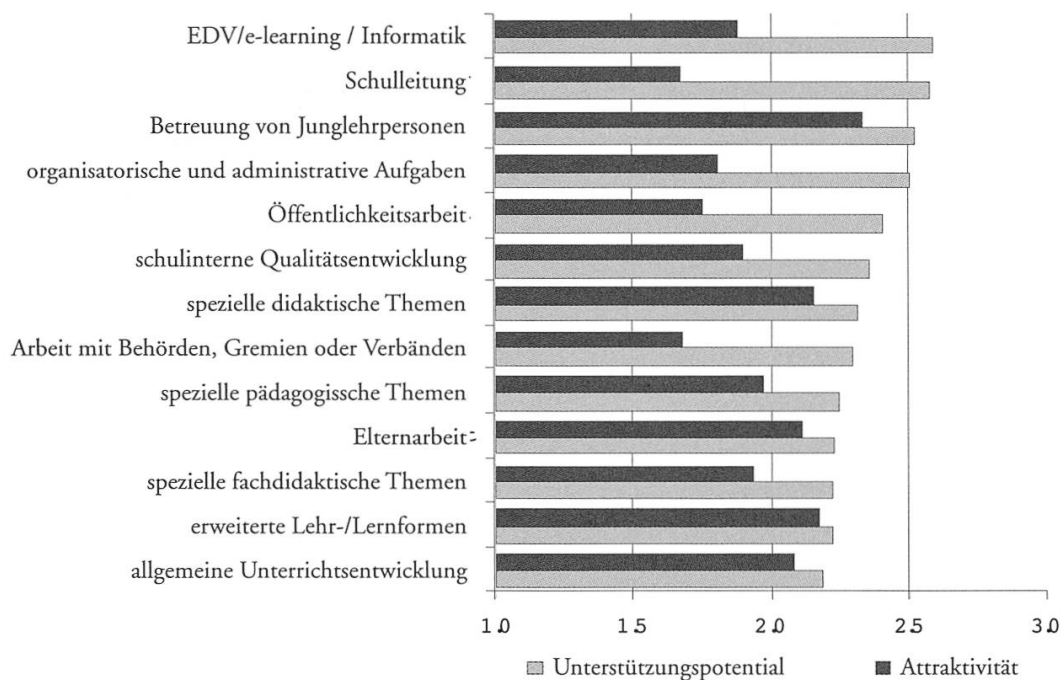


Abbildung 1: Attraktivität und Unterstützungspotential von Spezialfunktionen: Mittelwerte für die Einschätzung der Attraktivität (1 = nicht attraktiv; 2 = teilweise attraktiv; 3 = attraktiv) und des Unterstützungspotentials (1 = nicht hilfreich; 2 = teilweise hilfreich; 3 = hilfreich)

Interpretationen der Ergebnisse

Die sehr hohe Zustimmung zur Idee von Laufbahnmodellen bei der schriftlichen Befragung bedarf einer Interpretation. Als Schlüssel für die Erklärung der hohen Akzeptanz hat sich eine methodische Kritik erwiesen, die bei verschiedenen kommunikativen Validierungen der Ergebnisse eingebracht wurde: Die Thematik «Laufbahnmodelle» suggeriere grundsätzlich Möglichkeiten für mehr oder für gerechteren Lohn und für mehr Prestige und werde deshalb generell positiv beurteilt. Dieser Einwand kann nicht von der Hand gewiesen werden, denn die Idee von Laufbahnmodellen *kann* ja tatsächlich mehr Lohn und mehr Prestige beinhalten – je nach Ausgestaltung eines Modells.

Wunsch nach Anerkennung

Die Antworten der Lehrpersonen machen deshalb deutlich, dass der Wunsch nach mehr oder nach gerechterem Lohn und nach mehr Prestige, also nach mehr kommunizierbarer Anerkennung, im Lehrberuf weit verbreitet zu sein scheint. Mit dem Hinweis auf die Aufgabenvervielfältigung in den Schulen, die zu einem eigentlichen *job enlargement* vieler Lehrpersonen geführt hat, ist dieser Sachverhalt auch gut erklärbar: Das Engagement der Lehrpersonen für gesamtschulische Anliegen wird von institutioneller Seite bis anhin kaum anerkannt. Laufbahn-

modelle aber stellen eine Anerkennung für diese Form der beruflichen Weiterentwicklung in Aussicht. Die vorliegenden Resultate lassen die Interpretation zu, dass eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen – dem Grundprinzip einer Leistungsgesellschaft entsprechend – für höhere Leistungen und höhere Kompetenz auch eine entsprechende Kompensation erwartet, dass diese Lehrpersonen also auch auf in einer Leistungsgesellschaft übliche Anerkennungsformen ansprechen, dass deshalb auch die exklusive Fokussierung auf die «innere Karriere» in Frage gestellt wäre, dass also die fortlaufende Berufslaufbahn auf dem immer gleichen formalen Niveau und ohne Vorankommen für viele Lehrpersonen an Attraktivität verloren hätte. Dies kann als Anzeichen dafür gelesen werden, dass viele Lehrpersonen bereit und gewillt sind, sich auch für die neu anfallenden Aufgaben zu engagieren, ihr ursprüngliches Tätigkeitsfeld auszuweiten und dadurch Verantwortung für die Gesamtschule mit zu übernehmen, sich insofern also an einer Form von «Distributed Leadership» zu beteiligen.

Die höhere Akzeptanz bei Frauen als bei Männern unterstützt diese Interpretation: Die deutlich häufigere Präsenz von Männern in Schulleitungsfunktionen eröffnet den Lehrern auch ohne Fachlaufbahnen eine Perspektive zur beruflichen Weiterentwicklung und zur Übernahme von Verantwortung für die Gesamtschule. Lehrerinnen hingegen, die sich bis anhin tendenziell weniger für eine solche Management-Laufbahn entschieden haben, sehen in unterrichtsbezogenen Fachlaufbahnen deshalb stärker eine neue Perspektive, die es ihnen erlauben würde, sich an der Verantwortung für gesamtschulische Anliegen und damit an einem «Distributed Leadership» zu beteiligen.

Hoffnung auf Entlastung

Eine andere Erklärung für die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen zeigt sich bei der Einschätzung des Unterstützungspotentials möglicher neuer Funktionen. Die deutliche Bevorzugung von unterrichtsperipheren gegenüber unterrichtsnahen Funktionen legt die Interpretation nahe, dass mit der hohen Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch ein starker Wunsch nach oder eine grosse Hoffnung auf Entlastung im Schulalltag kommuniziert wird: Laufbahnmodelle sollten Funktionen vorsehen, welche die Lehrpersonen bei der Bewältigung der zahlreichen Aufgaben quantitativ entlasten – für viele ist es weniger dringend, eine qualitative Unterstützung für gewisse Aspekte beim eigenen Unterrichten zu erhalten.

Dieser klare Vorzug so genannter *non-reform roles* (Donaldson et al., 2005) – also von Funktionen, die nicht auf Veränderungen in den Unterrichtstätigkeiten zielen – kann als Hinweis dafür interpretiert werden, dass das Autonomie-Paritäts-Muster vielleicht doch noch nicht so stark überwunden ist, wie dies die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen vermuten liesse. Somit könnte die hohe Akzeptanz von Laufbahnmodellen auch als Ausweg aus einem Dilemma interpretiert werden: aus dem Dilemma zwischen der vorherrschenden Berufskultur und einer Überlastung durch die Aufgabenvervielfältigung. Das vorherrschende Berufsverständnis wäre somit stark vom Autonomie-Aspekt geprägt: Die Auto-

nomie für das Kerngeschäft «Unterricht» soll möglichst nicht angetastet werden, Freiheit und Verantwortung sind für die ganze zu bewältigende Aufgabe vorgesehen. Mit der Aufforderung zur Schulentwicklung, die auf gemeinsames Lernen und geteilte Überzeugungen und Normen ausgerichtet ist, wird eine solche Berufsauffassung in Frage gestellt. Laufbahnmodelle aber, die *non-reform roles* vorsehen, lösen dieses Dilemma auf: Im Unterricht bleibt die Autonomie gewahrt, Lehrpersonen können hier alle Aufgaben, für die sie zuständig sind, in Eigenverantwortung leisten, für die anderen Aufgaben werden Spezialfunktionen geschaffen.

Diese Ergebnisse, die auf eine eher zurückhaltende Einschätzung des Potentials von *reform-roles* hinweisen, machen deutlich, dass Lehrpersonen keinen «Superhero» in ihren Schulen wollen, keinen «know-it all». Vielmehr scheinen Lehrpersonen für die Kernaufgaben eine Form von *Leadership* «of many rather than the few» zu bevorzugen. Dies weist auf das Potential hin, *Leadership* in der Organisation breiter zu verteilen, so dass sich mehrere Lehrpersonen über Formen von «Distributed *Leadership*» für gesamtschulische Anliegen zu engagieren bereit und gewillt sind – wenn denn die Anerkennung dafür geleistet wird.

Mit dieser Interpretation stellen sich Fragen nach den Möglichkeiten von *Leadership* der Schulleitungen. Die vorliegenden Daten erlauben den Schluss, dass in der vorherrschenden Berufskultur differenzierte Rollen und damit Formen von «Distributed *Leadership*» sehr wohl akzeptiert und teilweise sogar erwünscht sind – wenn sie denn Entlastung bei der Bewältigung der eigenen alltäglichen Arbeit versprechen und wenn sie über keine Linienvorgesetzte einen Eingriff in die eigene Unterrichtstätigkeit befürchten lassen. Wie weit unter dieser Prämisse jedoch ein eigentlich *pädagogisches Leadership* in den Schulen gelebt werden kann, ist in Frage zu stellen. Die vorliegenden Daten weisen eher darauf hin, dass die Lehrpersonen gewillt sind, im Kernbereich selbst die Verantwortung zu behalten. Damit scheinen sie sich einerseits am *Leadership* in der eigenen Schule beteiligen zu wollen, zeigen andererseits aber auch die Grenzen eines konventionellen Führungsverständnisses auf.

Anmerkungen

- 1 Im Kommentar dazu heisst es u.a.: «Die Flexibilität in der innerschulischen Aufgabenverteilung und die Begünstigung individueller Entwicklungen und Veränderung im Beruf sind wichtig. Das hat mit Karrieredenken nichts zu tun, sondern
 - mit der vollen ‚betrieblichen‘ Nutzung besonderer individueller Kompetenzen und Interessen zur Erhaltung und Entwicklung der Schulqualität;
 - mit der Glaubwürdigkeit eines Berufs, welcher mit Lernen und damit mit persönlicher Entfaltung und Weiterentwicklung zu tun hat;
 - mit der Gesunderhaltung im Beruf, der Aufrechterhaltung der Motivation, mit dem Vermeiden von Ausbrennen und Stagnation;
 - mit der Einladung, die vor allem in späteren beruflichen Phasen auftretenden Diversifikationsinteressen nicht nur ausserhalb der Schule, sondern auch in schulischen Sonderaufgaben zu verwirklichen.»

- 2 Die Begriffe «Rolle» und «Funktion» werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet, da sie sich nur aus theoretischer Perspektive unterscheiden, indem die Bezeichnung «Rolle» die Sicht der Mitarbeitenden und die Bezeichnung «Funktion» diejenige der Organisation ausdrückt.
- 3 Es könnten hier zahlreiche weitere Beispiele bezüglich der Entwicklung des Lehrberufs in Richtung neuer Positionen für Lehrpersonen mit besonderen Qualifikationen, Verantwortungen und Anerkennung angeführt werden, u.a. die Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit der Einführung der Schulleitungen oder die Kontroversen um die lohnwirksame Beurteilung von Lehrpersonen. Dies kann jedoch im hier zur Verfügung stehenden Rahmen nicht geleistet werden.
- 4 Mit den diesem Muster entsprechenden informellen Normen, dass kein Erwachsener in den Unterricht der Lehrpersonen eingreifen soll (Autonomie) und dass alle Lehrpersonen als Gleichberechtigte zu betrachten und zu behandeln seien (Parität), reagierte der Berufsstand auf die mit der Modernisierung einhergehende zunehmende Bürokratisierung des Lehrberufs und verschaffte den einzelnen Lehrpersonen jene individuelle und spontane Freiheit, die sie zur Erfüllung ihres Berufsauftrages brauchen. «In soziologischer Terminologie ausgedrückt: Das Autonomie-Paritäts-Muster, mit der Isolierung als Grundstruktur, ist das funktionale Äquivalent der klar definierten Privilegien eines Arztes, Architekten oder erfolgreichen Künstlers. Es bewirkt eine Restriktion des Einflusses der formellen und bürokratischen Ordnung, die – auf dem Papier – die Struktur des öffentlichen Schulwesens [...] verkörpert» (Lortie, 1972, S. 47).
- 5 Itemformulierung: «Im Lehrberuf gibt es bis anhin verhältnismässig wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Lehrpersonen treten nach ihrer Grundausbildung in den Unterrichtsberuf ein und bleiben oft Lehrerin oder Lehrer bis zu ihrer Pensionierung. Für eine berufliche Entwicklung, die auch eine Veränderung der Funktion beinhaltet, mussten Lehrpersonen bis anhin ihren Beruf verlassen. Es ist nun denkbar, auch für den Lehrberuf – wie in anderen Berufsfeldern üblich – berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. Solche Laufbahnmodelle könnten den Lehrpersonen beispielsweise erlauben, sich für zusätzliche Positionen zu qualifizieren. Diese Positionen würden eine neue Stellung mit erweiterter Verantwortung mit sich bringen, beispielsweise für Coaching von Junglehrpersonen oder für Beratung von Kolleginnen und Kollegen bei der Einführung von neuen Lehr-/Lernformen.
Finden Sie persönlich die Einführung von solchen Laufbahnmodellen grundsätzlich sinnvoll?»
- 6 Odds ratios = .218 ($1/0.218 = 4.587$)

Literatur

- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumgartner, V. & Kassis, W. (2001). *Erhebung zum Bedarf an Zusatzausbildungen für Funktionen in Bildungssystemen im Auftrag der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK*, Unterlagen zur Tagung vom 7. Juni 2001 in Basel. Version vom 6. Juni 2001.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership*. London: National College for School Leadership.
- Bessoth, R. & Landolt, H. (1997). *Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen (OKI-CH, Version 8.5): Ein Leitfaden zur Schulentwicklung mit Fragebogen und WIN-DOWS-Diskette*. Aarau: Sauerländer.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Leitbild Lehrberuf. Studien und Berichte 18a*. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Bundesamt für Statistik. (2000). *Lehrkräfte 1998/99*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

- Domsch, M. E. (1994). Fachlaufbahn – ein Beitrag zur Flexibilisierung und Mitarbeiterorientierung der Personalentwicklung. In M. E. Domsch & S. H. A. Siemers (Hrsg.), *Fachlaufbahnen* (S. 5-21). Heidelberg: Physica.
- Donaldson, M. L., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., Szczesiul, S. A. & Johnson, S. M. (2005). «Hot shots» and «principal's pets»: How colleagues influence second-stage teachers' experience of differentiated roles. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Montreal (Can.).
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. EDK Informationsbulletin 12a. Genf: EDK.
- Education Writers Association. (2002). *Searching for a superhero: Can principles do it all? EWA Special Report*. Washington: EWA.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C. (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern: Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Marzili.
- Füchtner, S. (1998). Karriereplanung im Wandel. *Personal: Zeitschrift für Human Resource Management*, 12 (50), 602-607.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hearvey-Beavis, O. (2003). *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- LCH. (1999). *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln*: Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 19. Juni 1999.
- 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.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: A review of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31 (4), 437-439.
- Müller, F. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Peske, H. G., Liu, E., Johnson, S. M., Kauffmann, D. & Kardos, S. M. (2001). *The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Rolff, H.-G. (1996). *IFS-Schulbarometer. Lehrerinnen- und Lehrerteil*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. Paris: OECD.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt a.M.: Swets & Zeitlinger.
- Schacter, J., Schiff, T., Thum, Y. M., Fagnano, C., Bendotti, M., Solmon, L., Firetag, K. & Milken, L. (2003). *The impact of the teacher advancement program on student achievement, teacher attitudes and job satisfaction*. Santa Monica, CA: Milken Family Foundation.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs «Selbstwirksame Schulen»*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seifert, K. H. (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey, C. G. Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187-204). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. In M. J. Coles & G. Southworth (Hrsg.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. Buckingham: Open University Press.

Schlagnworte: Lehrberuf, *Leadership*, Berufsbild, Berufslaufbahn, Professionalität

La profession d'enseignant en mutation? Des limites du *leadership*.

Résumé

Le transfert de responsabilité aux écoles observable ces dernières années est lié à l'introduction, dans la plupart des cantons suisses, de directions d'établissement (*Schulleitungen*). Ceci a rendu possible d'introduire un profil d'enseignant qui caractérise la formation professionnelle du personnel enseignant dans d'autres pays depuis longtemps: une carrière professionnelle. Cependant, en Suisse, les tentatives d'établir de nouvelles possibilités de promotion professionnelle ou de différenciation de rôles au sein de la profession d'enseignant ont rencontré jusqu'à présent de fortes résistances de la part du corps enseignant. Par conséquent, ni les associations professionnelles ni les autorités ne se sont sérieusement penchées sur ces concepts. Dans le contexte du changement des conditions cadres mentionné ci-dessus, un projet de recherche de l'IZB (Institut de Coopération Internationale en Education) a étudié comment les différents groupes concernés jugent l'introduction de modèles de carrière aujourd'hui et comment les résistances observées dans le passé continuent d'être répandues. Des enseignants de différents niveaux d'école obligatoire ont été interrogés dans quatre cantons suisses allemands à l'aide d'un questionnaire. Par la suite, des interviews plus approfondies ont été réalisées avec des enseignants, des membres de l'administration et des associations professionnelles. Les résultats de l'enquête montrent que, d'une part, une majorité écrasante des enseignants interrogés accordent un soutien de principe à l'introduction d'un modèle de carrière. D'autre part, il ressort qu'un tel modèle suscite des attentes très différentes. Les résultats soulèvent la question de savoir à quel point le *leadership* pédagogique est envisageable dans la culture professionnelle suisse actuelle. Ils montrent également la volonté du personnel enseignant lui-même de participer activement au *leadership* pédagogique.

Mots clés: Profession d'enseignant, *leadership*, profil professionnel, carrière professionnelle, professionnalité

Sta cambiando la professione d'insegnante? Sui limiti della *leadership*.

Riassunto

La consegna di responsabilità al mondo della scuola che si è osservata negli anni passati è da mettere in relazione, nella maggior parte dei cantoni svizzeri, con l'introduzione delle direzioni scolastiche (*Schulleitungen*). Con questo provvedimento è diventato possibile un approccio a ciò che in altri paesi già da tempo caratterizza il profilo professionale dell'insegnante: una carriera professionale. Tuttavia, in Svizzera i tentativi di stabilire delle ulteriori possibilità di promozioni professionali o di differenziazione dei ruoli nella professione d'insegnante, si sono scontrati fino ad ora con le forti reazioni di difesa da parte del corpo insegnante e, di conseguenza, hanno tenuto lontano i gruppi professionali e le autorità dall'interessarsi seriamente a queste idee. Sullo sfondo di condizioni settoriali mutate, un progetto di ricerca dell'IZB ha investigato su come oggi differenti gruppi di pressione considerano l'introduzione di un modello carrieristico e su come le reazioni di difesa osservate in passato si siano allargate oggi. Attraverso un questionario, sono stati interrogati gli insegnanti di differenti livelli di scuola pubblica in quattro cantoni della Svizzera tedesca. Inoltre sono state effettuate delle interviste più approfondite con insegnanti e con rappresentanti dell'amministrazione e di associazioni. I risultati dello studio mostrano che, da un lato, una sovrastante maggioranza degli insegnanti interrogati sostiene in principio un'introduzione di un modello carrieristico, ma che, dall'altro, i modelli carrieristici sono da mettere in relazione con speranze profondamente differenti. Questi risultati sollevano il problema di valutare fino a che punto le *leadership* pedagogiche possono essere vissute nella cultura dominante della professione, e mostrano come il personale insegnante stesso è assolutamente volitivo a partecipare attivamente alla *leadership*.

Parole chiave: professione dell'insegnante, *leadership*, profilo professionale, carriera professionale, professionalità

Changes in the field of teaching profession? The limits of *leadership*.

Summary

The transfer of responsibility to schools that could be observed in recent years has gone hand in hand in most Swiss cantons with the introduction of school management boards (*Schulleitungen*). This has created opportunities for a professional career for teachers, which has long existed in other countries. However, previous efforts to establish career opportunities or role differentiations in

Switzerland have encountered resistance from teachers and, as a consequence, neither professional associations nor public authorities dealt seriously with these concepts. In the context of the above-mentioned new framework, a research project at IZB (Institute for International Cooperation in Education) studied how the groups involved position themselves today with respect to the introduction of career schemes and to what extent the former resistance is still widespread. Teachers from different levels in compulsory schools in four German-speaking cantons were interviewed using questionnaires. Furthermore, in-depth interviews were conducted with teachers as well as with representatives of administrations and professional associations. The results of the study show that an overwhelming majority of teachers is in principle in favour of the introduction of career schemes. However, the results also show that very different expectations are attached to these schemes, raising the question as to what extent pedagogical *leadership* is feasible in the existing professional culture in Switzerland. Finally, the results reveal that teachers are in principle willing to take on pedagogical *leadership*.

Keywords: Teacher, *leadership*, professional profile, career, professionalism