

Die Rekrutierung in den Lehrberuf: eine international-vergleichende Perspektive

Gita Steiner-Khamsi

Zusammenfassung Der Beitrag stellt die Indikatoren vor, welche die Rekrutierung in den Lehrberuf messen. Die Rekrutierung in den Lehrberuf wird für zwei Lehrerbildungssysteme – Singapur und Kirgisien – näher ausgeführt. Das singapurische System ist bekannt für die grosse Selektivität zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Lehrerausbildung und für die hohe Übergangsrate in den Lehrberuf. Als Kontrast wird in diesem Beitrag das kirgisische System vorgestellt, das bereits zweimal den untersten Rang in einer PISA-Studie einnehmen musste. Der Lehrermangel in Kirgisien ist so eklatant, dass die Schulen allerlei Notmassnahmen ergreifen, um den Unterricht aufrechterhalten zu können. Diese Überlebensstrategien verdecken das wahre Ausmass des Lehrermangels und zeigen die beschränkte Gültigkeit von Lehrermangelstatistiken. Der Beitrag verweist auf «globale» bildungspolitische Massnahmen zur Aufhebung des Lehrermangels, die von internationalen Organisationen wie der OECD oder der Weltbank weltweit in Umlauf gesetzt werden. Insbesondere die Weltbank hat sich damit profiliert, dass sie einen starken Zusammenhang postuliert zwischen attraktiver Lehrerbesoldung sowie -laufbahnmodellen und einer wirksamen Rekrutierung in den Lehrberuf. Die Autorin postuliert, dass eine international-vergleichende Perspektive nützlich sein könnte für die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion zum Thema Lehrermangel in der Schweiz.

Schlagworte Lehrermangel, Lehrerlaufbahnmodell, vergleichende Erziehungswissenschaft, Indikatorenforschung, globale Reformen

Recruitment into Teaching: an international comparative perspective

Abstract The study draws on indicators for recruitment into teaching and presents two teacher education systems: Singapore and Kyrgyzstan. The system in Singapore is known for being selective at the moment of admission into teacher education as well as for its high transition rate into the teaching profession at the end of teacher education. The education system of Kyrgyzstan scored in the last two PISA studies at the very bottom of the league table and therefore is in stark contrast to the system of Singapore. Teacher shortage in Kyrgyzstan is rampant and schools have to resort to various emergency measures to ensure that schools remain open. These kind of survival strategies, however, tend to conceal the real extent of teacher shortage and, thus, call into question the validity of official statistics on teacher shortage. This article also addresses the existence of «global» policies for combatting teacher shortage that international organizations such as OECD or the World Bank are disseminating around the globe. The World Bank, in particular, has postulated a close association between attractive teacher salary as well as attractive teacher career ladder and effective recruitment into teaching. The author suggests to adopt an international comparative perspective in the current policy discussion on teacher shortage in Switzerland.

Keywords teacher shortage, teacher career model, comparative education, indicator research, global reforms

Lehrermangel ist ein globales Phänomen. Dies gilt vor allem für Lehrpersonen in ausgewählten Fächern der Sekundarstufe I, insbesondere in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In mehreren Entwicklungsländern reicht zudem die zurzeit bestehende Reserve an Lehrpersonen nicht aus, um alle Kinder im Primarschulalter einzuschulen. Um das Ziel der universalen Einschulung auf der Primarstufe bis zum Jahr 2015 zu erreichen, müssten insgesamt 3.6 Millionen Lehrpersonen in Süd- und Westasien sowie jährlich 145'000 neue Lehrpersonen in Subsahara-Afrika rekrutiert werden. Zusammengenommen fehlen zurzeit über 13 Millionen Lehrpersonen (UNESCO, 2009) auf der Primar- und Sekundarstufe I.

Die Ursachen für den Lehrermangel sind komplex und regional unterschiedlich gelagert. In den Entwicklungsländern deckt die Lehrerausbildung den Bedarf an Lehrkräften nicht ab und es werden deshalb unqualifizierte Lehrpersonen eingesetzt, die berufsbegleitend die Qualifikation – oft in geraffter Form – nachholen. In vielen Ländern jedoch besteht, statistisch gesehen, eine «Überproduktion» von Lehrpersonen. Obwohl eine ausreichende Zahl von Lehrpersonen ausgebildet wird, wenden sich die Absolventinnen und Absolventen nach ihrer Lehrerausbildung anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern zu. In der ersten Gruppe von Bildungssystemen ist der Lehrermangel auf ein Unterangebot von Lehrpersonen zurückzuführen. In der zweiten Gruppe von Systemen, zu denen das schweizerische dazugezählt werden kann, ist die Ursache für Lehrermangel vor allem in der mangelhaften Motivation zu suchen. Bei der zweiten Gruppe ist deshalb die Schwachstelle nicht in einem Desinteresse an einer Lehrerausbildung zu suchen, sondern vielmehr in einer mangelnden Motivation, nach der Ausbildung den Lehrberuf tatsächlich zu ergreifen und ihn über längere Zeit auszuüben. Der Lehrermangel in der Schweiz wäre vermutlich behoben, wenn alle, die zum Lehrberuf ausgebildet worden sind, tatsächlich den Beruf ergreifen und ihn auch länger als nur während 5 bis 10 Jahren ausüben.

Die geschilderten Nahtstellen bei der Rekrutierung in den Lehrberuf, insbesondere Fragen des Übertritts und der Retention, wurden von vielen internationalen Organisationen wie der OECD oder der IEA, aber auch der Weltbank und dem UNICEF erforscht. Der vorliegende Artikel vermittelt einen ersten Einblick in zwei Regionalstudien des UNICEF, die sich mit *Recruitment into Teaching, Professional Development, Retention of Teachers* befassen und im Zeitraum 2009–2011 durchgeführt wurden. Die erste Studie war eine vergleichende Sechsländerstudie in der UNICEF-CEE/CIS-Region (Central and Eastern Europe/Commonwealth of Independent States), bei der nationale Forschungsgruppen aus Armenien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Kirgisien, Moldawien und Usbekistan aktiv mit Bildungsforscherinnen und -forschern meiner Universität zusammengearbeitet haben (siehe z.B. UNICEF Kyrgyzstan, 2009;

Steiner-Khamisi et al., 2010).¹ Die zweite Regionalstudie setzte sich aus einer Reihe von Fallstudien in Lesotho, Swasiland und Malawi zusammen und wurde finanziert von UNICEF ESARO (Eastern and Southern Africa Regional Office).² Der Lehrermangel in der Schweiz wurde zwar seit Langem in Fachkreisen diskutiert und vorhergesagt, wurde aber bildungspolitisch erst seit etwa zwei Jahren prioritätär behandelt. Ich habe mir deshalb erlaubt, am Ende des Artikels ein paar allererste Beobachtungen und Quer-vergleiche anzustellen.

1 Die Bildungsstatistik zum Lehrermangel: Das Ideal und die Realität

Der internationale Vergleich wird seit einigen Jahren als Instrument eingesetzt, um Reformen im eigenen Land zu steuern. Spätestens seit PISA und TIMSS-R eignen sich die Bildungssysteme von Finnland und Singapur besonders gut als Projektionsflächen für das eigene Bildungssystem. Dass sich die beiden Systeme für Spekulationen anbieten, hat damit zu tun, dass eine Unmenge kontextueller Informationen (sogenannte «Systemvariablen») über die beiden Systeme zirkuliert, ohne dass die Diskussion sich jedoch auf die ausschlaggebenden Erfolgsfaktoren einigen kann. Was immer deshalb am eigenen System skandalisiert wird, erfährt eine Glorifizierung im Bildungssystem dieser Ranghöchsten. Die Bezugnahme auf international-vergleichende Studien hat zunehmend die Funktion, Reformdruck auf das eigene System auszulösen und zu begründen (Steiner-Khamisi, 2010; Takayama, 2010; Waldow, 2010). Ein Paradebeispiel, medienmirksam von der Beraterfirma McKinsey (2007) ans Licht gefördert, ist die Rekrutierung in den Lehrberuf in Finnland und in Singapur. Der erste McKinsey-Bericht³ (2007) beruft sich auf OECD- und IEA-Studien, wonach, entgegen herkömmlichem Wissen, weder die Klassengröße noch die zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen für die Bildungsqualität (gemessen an Testergebnissen) ausschlaggebend seien, sondern die Qualität der Lehrperson. Die erfolgreichen Schulsysteme wie beispielsweise Finnland und Singapur sind, gemäss McKinsey, durch drei Merkmale gekennzeichnet: erstens eine Positivselektion für die Lehrerausbildung; zweitens eine qualitativ hochstehende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen; drittens ein aktives Bemühen, gute und engagierte Lehrpersonen durch günstige Anstellungsbedingungen und Promotionsregulierungen dem Lehrberuf zu erhalten. Was die beiden bekannten Autoren des McKinsey-Berichts, Michael Barber und Mona Mourshed, in Bezug auf

¹ Für die Sechsländerstudie ist die regionale Koordinationsstelle von UNICEF CEE/CIS (mit Sitz in Genf) eine enge Kooperation mit der Columbia University in New York eingegangen. Unsere beiden Institutionen haben die vergleichende Studie gemeinsam durchgeführt, ausgewertet und zusammengefasst.

² Die drei Fallstudien waren vom Umfang her kleiner als die regionale Sechsländerstudie: Das Forschungsteam bestand lediglich aus einer Fachperson vom jeweiligen Land und mir selber. Wir konnten jedoch weitere Forscherinnen und Forscher aus den drei Ländern konsultieren und auch punktuell einbeziehen.

³ Der zweite McKinsey-Bericht, wiederum verfasst für eine breite Öffentlichkeit und deshalb stark verallgemeinernd in seinen Aussagen, wurde im November 2010 veröffentlicht (McKinsey, 2010). Mehr noch als der erste Bericht befasst er sich mit der Rekrutierung in den Lehrberuf.

die Schlüsselposition der Lehrperson in einfach verständlicher Sprache und medienwirksam formuliert haben (McKinsey, 2007), wurde zuvor in wissenschaftlichen Arbeiten aufgearbeitet.

Die nachfolgenden beiden Abbildungen 1 und 2 befassen sich mit der Rekrutierung in den Lehrberuf. Die erste Abbildung ist der McKinsey-Studie (2007) entnommen. Die zweite Abbildung gibt eine Studie in Kirgisien wieder, bei der wir die gleichen fünf Indikatoren für die Beschreibung der kirgisischen Realität benutzt haben.

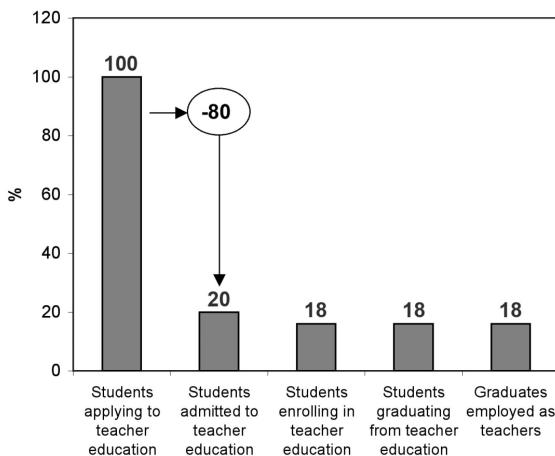


Abbildung 1: Rekrutierung in den Lehrberuf in Singapur (Quelle: McKinsey, 2007)

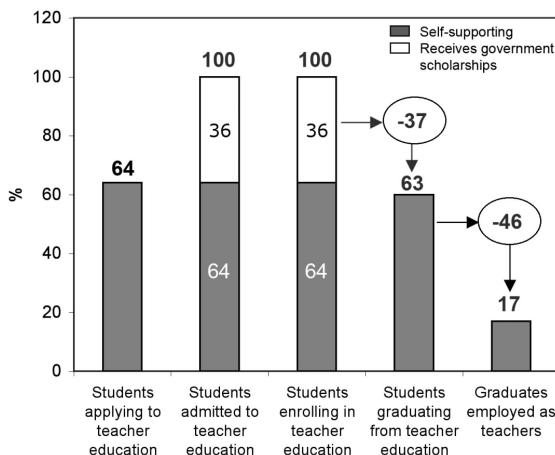


Abbildung 2: Rekrutierung in den Lehrberuf in Kirgisien (Quelle: Steiner-Khamsi, Kumenova & Taliey, 2008)

Bei diesem Vergleich zur Lehrerqualität (Englisch: *teacher quality*) in zwei Schulsystemen handelt es sich methodologisch um einen sogenannten kontrastiven Vergleich: Das Bildungssystem von Singapur nahm in TIMSS 2003 den ersten Rang ein, wohingegen dasjenige Kirgisiens in PISA 2006 mit dem 57. Rang (von insgesamt 57 teilnehmenden Ländern) das Schlusslicht darstellte. Der Vergleich ist absichtlich so angelegt, dass die beiden Extremfälle – ranghöchstes und rangtiefstes Bildungssystem – näher untersucht werden.

Wie Abbildung 1 aufzeigt, ist das Auswahlverfahren in Singapur äusserst selektiv. Lediglich zwanzig Prozent aller Bewerberinnen und Bewerber werden in Studiengänge für angehende Lehrpersonen aufgenommen. Von denjenigen, die zugelassen wurden, schreiben sich tatsächlich fast alle in den Lehrgang ein. Es gibt auch keine Studienabbrecherinnen und -abbrecher, d.h. alle führen ihre Lehrerausbildung zu Ende. Lehrerausbildung und Übergang in den Lehrberuf sind aufs Engste miteinander gekoppelt, sodass ausnahmslos alle nach Abschluss ihrer Lehrerausbildung auch tatsächlich als Lehrpersonen angestellt werden.

Die Situation ist grundverschieden in Kirgisien. Abbildung 2 zeigt den hohen Reibungsverlust (Englisch: *attrition*) während der Ausbildungsphase sowie den ineffizienten Umgang mit Stipendien bzw. die Verschwendung von staatlichen Ressourcen. Um nämlich zusätzliche Studierende für die Lehrerausbildung anzulocken, vergibt die Regierung eine überdurchschnittlich grosse Anzahl von Stipendien an den Bildungssektor. Ein Drittel der Studierenden jedoch (37 Prozent) wechseln ihre Studienrichtung während der Ausbildung; darunter eine Grosszahl von Stipendienempfängerinnen und -empfängern. Von denjenigen, die ihre Lehrerausbildung tatsächlich abschliessen und ihr Lehrdiplom erhalten, treten nur wenige in den Lehrberuf ein. Schlussendlich üben nur 17 Prozent der eingeschriebenen Studierenden den Lehrberuf aus. Der Lehrermangel in Kirgisien ist derart eklatant, dass die Regierung von einer Kampagne zur Bekämpfung der «Krise des pädagogischen Kaders» (Russisch: *krizis pedagogicheskogo kadra*) spricht.

2 Der verdeckte Lehrermangel

In den beiden UNICEF-Studien haben wir versucht, das Ausmass des latenten oder verdeckten Lehrermangels aufzuzeigen. Der verdeckte Lehrermangel ist das Resultat von kreativen Lösungsstrategien, die Schulleitungspersonen einsetzen, um den Ausfall von Stunden oder gar Fächern wegen effektiven Lehrermangels auf ein erträgliches Mass einzudämmen. In Zentralasien und in der Mongolei zum Beispiel werden vakant gebliebene Fächer unter den bestehenden Lehrpersonen verteilt. Dies ermöglicht Lehrpersonen zusätzlich Geld zu verdienen, auch wenn sie mehrheitlich Stunden in Fächern übernehmen müssen, auf die sie von ihrer Ausbildung her nicht vorbereitet wurden. Diese Redistribution von Stunden kommt fast ausschliesslich in der Sekundar-

stufe I vor und bezieht sich auf zwei Arten von Fächern: Zum einen auf Fächer mit kleinem Wochensum, für die eine kleine bis mittelgrosse Schule keine Vollzeitstelle zugebilligt erhält (Musik, Sport, Werken etc.), und zum anderen auf Fächer mit massivem Lehrermangel (Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Russisch). Diese Redistribution von Unterrichtsstunden innerhalb des bestehenden Lehrergremiums ist beträchtlich in Entwicklungsländern. In der PISA-Studie 2006 meldeten 62 Prozent aller Schulen in Kirgisien Lehrermangel in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern an. Die Studie hat zudem gezeigt, dass 59 Prozent aller Schulen in Kirgisien Stunden in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern umverteilen. Das heisst, fast alle Schulen mit Lehrermangel versuchen durch die Umverteilung von Unterrichtsstunden so gut es geht Vakanzen zu überbrücken. Gemäss der PISA-Studie 2006 (OECD, 2007) scheint die Redistributionspraxis auch eine häufig angewandte Strategie in OECD-Ländern zu sein. Sie führt dazu, dass der effektive Lehrermangel überdeckt wird und schwer zu eruieren ist. In OECD-Staaten befinden sich 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schulen, die einen Lehrermangel in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern aufweisen. Nicht inbegriffen in dieser (niedrigen) Lehrermangelstatistik ist die grosse Anzahl von Schulen, die unqualifizierte oder andersqualifizierte Lehrpersonen einsetzen, um Vakanzen zu überbrücken.

Der wichtigste Indikator für verdeckten Lehrermangel sind Lehrpersonen, die als Folge der oben beschriebenen Redistribution sozusagen «fachfremd» unterrichten (z.B. Geschichtslehrerin, die Geografie unterrichtet). Wir haben in den beiden regionalen UNICEF-Studien auch andere Indikatoren für den versteckten Lehrermangel postulieren können, die in Abbildung 3 wiedergegeben sind. Um die kreativen Lösungsansätze von Schulleitungen positiv zu werten – auch wenn sie eine verheerende Auswirkung auf die Unterrichtsqualität haben – haben wir die verschiedenen Ansätze als Überlebensstrategien (Englisch: *survival strategies*) bezeichnet.

Abbildung 3 zeigt die häufigsten Überlebensstrategien, die Schulleitungen einsetzen, um vakant gebliebene Stunden oder Fächer zu überbrücken. Neben der Umverteilung von Stunden – hier aufgelistet unter Stellvertretungen (Englisch: *substitute teachers*), rekrutieren die Schulleitungen öfters Universitätsstudierende oder Lehrpersonen in Ausbildung (*correspondence teachers*), pensionierte Lehrpersonen (*retired teachers*), Lehrpersonen von anderen Schulen sowie Lehrpersonen mit einem überdurchschnittlich grossen Lehrpensum (*stavka* ist der russische Begriff für das wöchentliche Lehrpensum). Zudem werden der Fremdsprachenunterricht oder die naturwissenschaftlichen Stunden in den Laborräumlichkeiten, in denen kleinere Klassengrössen zugelassen wären, mangels ausreichender Lehrpersonen in der Grossgruppe belassen. Eine letzte, allerdings schwer messbare Strategie in Zentralasien ist die Nachsicht gegenüber Lehrpersonen, die während der Erntesaison oder auch sonst über längere Perioden hinweg dem Schuldienst fernbleiben. Auch dies sollte als Überlebensstrategie gedeutet werden, weil eine periodisch abwesende Lehrperson für die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs besser ist als gar keine.

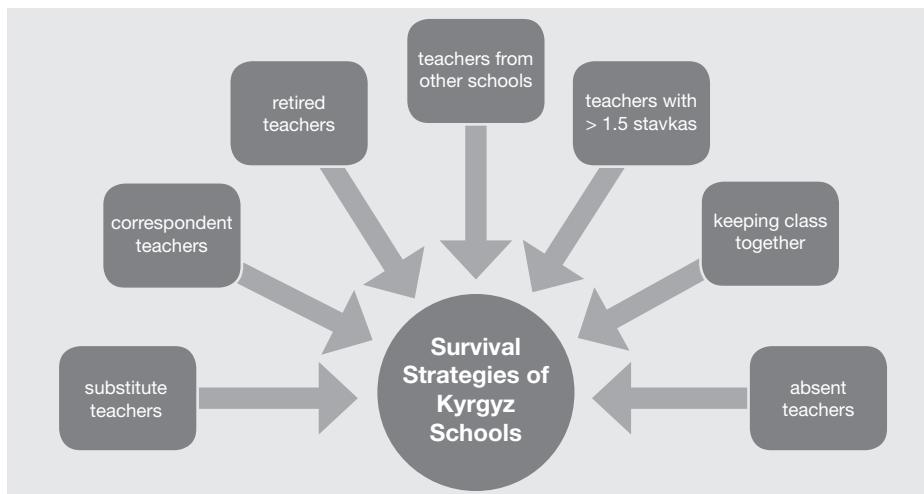


Abbildung 3: Verdeckter Lehrermangel in Kirgisien (Quelle: UNICEF Kyrgyzstan, 2009)

Unser Interesse, verdeckten Lehrermangel zu messen, ist darin begründet, dass viele Überbrückungs-, Überlebens- und Überdeckungsstrategien, die auf Schulebene eingesetzt werden, sich negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken. In den fünf zentralasiatischen Republiken (Kasachstan, Kirgisien, Tadschikistan, Turkmenistan, Usbekistan) und in der Mongolei werden diese Strategien tabuisiert bzw. runtergespielt. Wenn wir uns ausschliesslich an die offizielle Statistik halten würden, dann wäre der Lehrermangel in Zentralasien vernachlässigbar. Der offiziell rapportierte Lehrermangel ist gering. Er rangiert in den zentralasiatischen Republiken zwischen 0.2 Prozent (Usbekistan) und 7 Prozent (Kirgisien).

In der zweiten Serie von UNICEF-Studien in Ost- und Südafrika haben wir dieselben Indikatoren benutzt, um den verdeckten Lehrermangel aufzuzeigen. Bisher wurden erst die Daten der Swasiland-Studie ausgewertet. In Swasiland beträgt die offizielle Quote für Lehrermangel ganze 5.7 Prozent. Wenn wir die 15.7 Prozent Lehrpersonen mit befristeten Verträgen (Englisch: *contract teachers*) dazuzählen, erhöht sich der Lehrermangel auf 21.4 Prozent. Der Grund, weshalb Lehrpersonen im Königreich Swasiland nicht beamtet, sondern nur befristet angestellt werden, ist, dass sie entweder über- oder unterqualifiziert sind. Schliesslich haben wir die Kategorie «unterqualifiziert» bzw. *sub-standard qualification* eingeführt, um all jene Lehrkräfte zu erfassen, die von Gesetzes wegen berechtigt wären, ihre Qualifikation berufsbegleitend aufzubessern (Englisch: *upgrading*), um das erforderliche Lehrerdiplom zu erlangen. Alle diese Gruppen von Lehrpersonen zusammengerechnet beträgt der latente Lehrermangel 47.7 Prozent anstelle des offiziell angegebenen Anteils von 5.7 Prozent (UNICEF ESARO, 2010).

3 Erfolgreiche Lehrerlaufbahnmodelle

Das Bestreben, in verschiedenen Ländern und Regionen latenten Lehrermangel aufzudecken, hat sowohl pädagogische als auch berufspolitische Folgen. Der Lehrberuf ist ein akkreditierter und «geschützer» Beruf mit klar definierten Ausbildungs- und Anstellungsbedingungen beziehungsweise Standards. Die allmähliche Professionalisierung hat sich über einen langen Zeitraum erstreckt und wurde als Erfolg für den Lehrerstand verbucht. Die Professionalisierung des Lehrberufs befindet sich heute allerdings an einem interessanten Wendepunkt: Es öffnet sich eine altersbedingte Schere zwischen hoch qualifizierten Lehrpersonen, die sich über Jahre hinweg weiterqualifiziert und weitergebildet haben, und neuen jungen Lehrpersonen, die in vielen Ländern (vor allem in OECD-Ländern) eine kürzere Ausbildung absolviert haben. Wegen des globalen Lehrermangels und aus finanziellen Gründen verlängert sich die Liste jener Länder, welche die Ausbildungsstandards runtersetzen, um mittels billigerer Kurzzeitprogramme Lehrpersonen zu akkreditieren.⁴ Zu diesen Ländern gehören auch hoch entwickelte Länder wie beispielsweise die USA oder die Schweiz.

Das Aufdecken des latenten Lehrermangels soll auch Anlass bieten für eine bildungspolitische Reflexion zu den Anstellungs-, Beförderungs- und Besoldungsbedingungen von Lehrpersonen. In vielen Ländern sind die Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Lehrberufs beschränkt und paradoxerweise werden die Aufgabe des Lehrberufs und der Wechsel zur Schulleitung als ein Karriereschritt betrachtet. Besonders in Entwicklungsländern, wo Lehrergehälter in der Regel sehr tief sind, ist die beste Lehrperson diejenige, die keine mehr ist und stattdessen Schulleitungsfunktionen oder andere Führungsaufgaben wahrnimmt. Die Diskussion darüber, wie *innerhalb* des Lehrberufs Funktionen definiert werden können, ist für Bildungssysteme in den Entwicklungsländern besonders aktuell, da das Lehrergehalt durch einen hohen Grad an Kompression gekennzeichnet ist (d.h. das höchste Gehalt wird innerhalb einer kurzen Zeitspanne erreicht) und die Lohnstufe ausschliesslich aufgrund der Qualifikation sowie der Seniorität (Anzahl Dienstjahre) berechnet wird. In den von uns untersuchten Ländern erreichen Lehrpersonen zwischen dem 35. und 40. Lebensjahr die höchste Gehaltsstufe und können sich deshalb für den Rest ihres beruflichen Lebens keine Gehaltserhöhung erhoffen.

Das Problem der «*glass ceiling*» im Lehrberuf wurde auch von internationalen Organisationen, vorab der Weltbank, thematisiert. Sie sieht die beschränkten Karriere- und Beförderungsmöglichkeiten als Hauptursache für die Abwanderung erfahrener und wirksamer Lehrpersonen in andere berufliche Tätigkeitsfelder. Im Anhang ist zur Veranschaulichung das Lehrerlaufbahnmodell des Königreichs Lesotho aufgeführt (Ministry of Education and Training, 2009). Wie auch anderenorts wurde die Einführung von Lehrerlaufbahnmodellen in Lesotho aktiv von der Weltbank unterstützt. Im

⁴ Beispielsweise bildet die amerikanische Organisation *World Teach* – ähnlich wie zuvor *Teach for America* – Lehrpersonen in Kurzzeitprogrammen aus, die danach weltweit zum Einsatz gelangen.

Basuto-Lehrerlaufbahnmodell sind sieben Ränge von Lehrpersonen vorgesehen – angefangen mit *teacher assistant* (Rang 1) bis hin zu *senior specialist teacher* (Rang 7). Die Rangzuordnung erfolgt aufgrund der Qualifikation der Lehrperson wie auch der Funktion. Vielversprechend an diesem Lehrerlaufbahnmodell ist die Interaktion zwischen Lehrpersonen verschiedener Rangordnung beziehungsweise verschiedener Besoldungsstufen. Die besser qualifizierten, wirksameren und besser bezahlten Lehrpersonen nehmen jeweils Beratungs- und Vermittlungsfunktionen für die «rangniedrigeren» Lehrpersonen wahr. Diese schulinterne Dynamik und Interaktionen zwischen den Lehrpersonen, welche durch die Reform erzeugt wird, ist in Ansätzen vergleichbar mit dem Konzept der «Professional Learning Community» (PLC), welches zurzeit im englischsprachigen Raum diskutiert wird (siehe Stoll & Louis, 2007). Die PLC wird als ein wirksames Mittel für eine schulinterne Intervision zwischen Praktikerinnen und Praktikern portiert, welche sich aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen als auch Positionen gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können.

Solche funktionsorientierten und leistungswirksamen Modelle werden von der Weltbank als eine Universallösung für den Dauerbrenner im Bildungssystem betrachtet: die tiefen Gehälter von Lehrpersonen. Solche von der Weltbank propagierten Lehrerlaufbahnmodelle sollen Besoldungssysteme ablösen, bei denen für die Gehaltszuordnung ausschliesslich Qualifikation und Anzahl Dienstjahre in Betracht gezogen werden. Die Einführung eines von der Weltbank portierten Massnahmenpaketes, das wenig Rücksicht auf den jeweiligen Reformkontext nimmt, ist allerdings problematisch. Die erforderlichen Anpassungsleistungen sind in der Regel so gross, dass sie alle Vorteile des Transfers bzw. Importes einer erprobten Reform übersteigen. Die Umsetzung solcher Lehrerlaufbahnmodelle gestaltet sich zudem schwieriger als allgemein angenommen: Die Anstellungs-, Beförderungs- und Besoldungsreform ist nicht nur teuer, sondern setzt voraus, dass Schulleitungen, Schulbehörden und andere Regierungsbeauftragte in der Lage sind, die Qualität der erbrachten Leistungen unvoreingenommen und sachlich zu beurteilen. In der Mongolei wurde das Experiment bereits nach zwei Jahren wegen des Widerstands der Schulleiterinnen und Schulleiter abgebrochen: Sie wurden nämlich dafür kritisiert, Lehrpersonen ungleich zu behandeln, die einen Lehrpersonen auf Kosten anderer zu befördern und deren Gehälter – im Rahmen der wirkungsorientierten Lehrerlaufbahnreform – beträchtlich zu erhöhen (Steiner-Khamisi & Stolpe, 2006). Wie auch in der Mongolei erwies sich die Einführung eines Leistungsbonus für besonders engagierte Lehrpersonen in Kirgisien als nicht realisierbar. Die Widerstände gegen die Ungleichbehandlung von Lehrpersonen, die sich mit einem Monatsgehalt von umgerechnet SFR 110.– in der unmittelbaren Nähe des Existenzminimums befinden, waren zu gross.

4 Vom Nutzen der international-vergleichenden Perspektive

Jeder Vergleich und jede Generalisierung zieht bis zu einem gewissen Grad eine Dekontextualisierung nach sich. Dennoch ist das Universum von bildungspolitischen Steuerungsmitteln bzw. «policies» zur Behebung von Lehrermangel begrenzt. Auch wenn sich die Ursachen für den Lehrmangel erheblich unterscheiden, sind die Lösungen und Steuerungsmittel in der Schweiz denen anderer Länder, inklusive derjenigen in Entwicklungsländern, verblüffend ähnlich.

Im Nachfolgenden präsentiere ich meine Beobachtungen zur Schweizer Fachdiskussion aus einer international-vergleichenden Perspektive. Dabei werde ich mich auf diejenigen Aspekte beschränken, die bisher in der Bildungsforschung nur ansatzweise untersucht wurden: (1) die beiden kritischen Nahtstellen Transition (von Lehrerausbildung zum Lehrberuf) und Retention (im Lehrberuf), (2) das Problem der unterqualifizierten Lehrpersonen, die das wahre Ausmass des Lehrermangels überdecken, sowie (3) die Chancen und Barrieren von Lehrerlaufbahnmodellen.

Die Nahtstellen Transition und Retention. Kirgisien steht nicht im Abseits mit seiner *krizis pedagogicheskogo kadra*. Der Lehrermangel in der Schweiz ist ebenfalls Anlass für eine Krisenrede. Herzog et al. (2007), Lehmann et al. (2007), Denzler und Wolter (2009) sowie Herzog und Leutwyler (2010) haben das Ausmass und die Gründe für den Lehrermangel in der Schweiz analysiert. Ähnlich wie in Kirgisien liegt in der Schweiz das Problem bei der tiefen Übergangsquote Lehrerausbildung – Lehrerberuf sowie bei der tiefen Verbleibquote (Retention) im Lehrberuf: Ein Grossteil der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerausbildung tritt nicht in den pädagogischen Berufsstand ein und viele amtierende Lehrpersonen wechseln den Beruf nach einigen Jahren. Bei Berner Primarlehrpersonen (Herzog et al., 2007) beispielsweise findet in 80 Prozent der Fälle der Ausstieg aus dem Lehrberuf in den ersten zehn Jahren statt. Aus meiner Sicht liegt das Problem nicht nur darin, dass so viele aussteigen, sondern in der Negativselektion derjenigen, die bleiben. Wie auch in anderen Ländern spielen ausserpädagogische Motive – Teilzeitarbeit, gesicherte Arbeit, Sozialleistungen – eine wichtige Rolle für den Verbleib im Lehrberuf.

Der verdeckte Lehrermangel in der Schweiz. Es sind mir keine schweizerischen Studien zum Ausmass des verdeckten Lehrermangels in der Schweiz bekannt. Sogar die häufigste Form von Lehrermangel – die Redistribution von ansonsten vakant bleibenden Unterrichtsstunden und -fächern innerhalb der Lehrerschaft – ist sehr wahrscheinlich als Bestandteil von PISA 2006 erfasst, jedoch nicht breit thematisiert worden. In einigen Jahren wird zusätzlich ein weiteres Problem hinzukommen: Die seit Neuem rekrutierten Studierenden, die ein Kurzzeitausbildungsprogramm absolvieren und kantonal anerkannt werden, sind aus international-vergleichender Perspektive «unterqualifiziert» und würden deshalb in eine Statistik zum verdeckten Lehrermangel eingehen. In der Regel erhalten solche Lehrpersonen in anderen Staaten temporär ein tieferes Gehalt als

die regulären Lehrkräfte bis sie – mit staatlicher Unterstützung – eine berufsbegleitende Zusatzausbildung absolviert haben.

Diese neue Gruppe von unterqualifizierten Lehrpersonen wird möglicherweise eine interessante Schwerpunktverschiebung innerhalb der vier verschiedenen Formen von Lehrerbildung (OECD, 2005) auslösen. In der Schweiz und in anderen OECD-Staaten hatte sich die vierte Form von Lehrerbildung – Zusatz- bzw. Nachholqualifikation – in den letzten paar Jahren stark zurückgebildet.⁵ Mit dem Aufkommen von Kurzzeitprogrammen wird diese Form von Lehrerbildung möglicherweise wieder Aufwind erhalten. Nachfolgend sind die vier häufigsten Formen vollständigkeitshalber zusammen mit ihren englischen Bezeichnungen (OECD, 2005), aufgelistet:

- Ausbildung (*pre-service teacher education*),
- Berufseinführung (*induction of newly qualified teachers*),
- Weiterbildung (*in-service teacher education*),
- Zusatz- bzw. Nachholqualifikation (*up-grading of teacher qualification*)

Zum Vergleich: In Swasiland befindet sich schätzungsweise jede siebte Lehrperson in einer Zusatzqualifikation (UNICEF ESARO, 2010). Das heisst, 14 Prozent aller Lehrpersonen sind gegenwärtig unterqualifiziert und können sich deshalb mit staatlicher Unterstützung ein Lehrerdiplom oder eine sonstige höhere Qualifikation erwerben.

Lehrerlaufbahnmodelle. Wie auch in anderen Staaten wandern in der Schweiz viele ausgebildete Lehrpersonen in andere Berufe ab. Vor dem Hintergrund des Lehrermangels in der Schweiz müsste daher ein grosses Interesse bestehen, neue Steuerungsmittel zu entwerfen, zu erproben und wissenschaftlich zu begleiten, welche die Retention von Lehrpersonen im Lehrberuf erhöhen. Dafür ist ein Paradigmenwechsel notwendig. Lehrerlaufbahnmodelle müssten beispielsweise berücksichtigen, dass Unterrichten nicht die einzige Funktion ist, die eine wirksame Lehrperson ausübt. Die Entwicklungslandkarte von Herzog und Leutwyler (2010) ist diesbezüglich wegweisend. Sie bringt deutlich zutage, dass Vorbereiten, Unterrichten und Bewerten nicht die einzigen Schlüsselqualifikationen einer Lehrpersonen sind und dass das Klassenzimmer und die Schule nicht die einzigen Orte darstellen, wo Erziehung stattfindet. Die Kompetenzen einer Lehrperson sind vielfältiger und der Radius beruflicher Tätigkeitsfelder ist grösser, als gemeinhin angenommen.

Silvio Herzog und Bruno Leutwyler (2010) unterscheiden zwischen Kompetenzbereichen und beruflichen Tätigkeitsfeldern:

⁵ Der Begriff «Up-Grading of Teacher Qualification» lässt sich nur mit Schwierigkeit übersetzen. Es handelt sich dabei mehrheitlich um amtierende Lehrpersonen, die entweder quereingestiegen sind oder eine Kurzausbildung absolviert haben und nun berufsbegleitend eine reguläre Lehrerausbildung nachholen. Diese Zusatzqualifikationen sind nicht zu verwechseln mit denjenigen Formen der Weiterbildung, die auf eine abgeschlossene Lehrerausbildung aufbauen und Kader- oder Spezialfunktionen vermitteln.

- Kompetenzbereiche des Lehrberufs sind: vermitteln, fördern, beraten und begleiten, leiten und entwickeln, evaluieren und analysieren, intervenieren, informieren und kommunizieren, betreuen, organisieren und administrieren.
- Berufliche Tätigkeitsfelder sind: Lernende/Klasse/Unterricht, Schule, Schulsystem, ausserschulische Tätigkeitsfelder.

Gemäss dieser modellhaften Landkarte kann eine Lehrperson im Verlauf ihrer beruflichen Karriere einzelne Kompetenzbereiche stärker gewichten und dadurch andere Funktionen übernehmen. Sie kann dies sowohl im Unterrichts- oder im Schulsetting tun, aber auch im Schulsystem als Ganzem oder gar in einem ausserschulischen beruflichen Tätigkeitsfeld. Die von Herzog und Leutwyler entwickelte Landkarte soll Lehrpersonen mögliche Entwicklungswege und Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen. Meines Erachtens sollte der Entwicklungslandkarte eine Zeitachse unterlegt werden, die dem Rechnung trägt, dass Lehrpersonen je nach ihrem beruflichen Lebensabschnitt unterschiedliche Interessen und Stärken entwickeln. Obwohl die Entwicklungslandkarte nicht als Laufbahnmodell konzipiert wurde, eignet sie sich meines Erachtens bestens als ein Modell für lebenslanges Lernen im Lehrberuf und als ein starkes Fundament, um daraus ein Laufbahnmodell abzuleiten.

Einfache Lösungen zur Behebung des Lehrermangels sind weder in der Schweiz noch in anderen Ländern in Sicht. Was benötigt wird, ist eine kohärente Gesamtstrategie zur Rekrutierung, Bildung und Retention von *qualifizierten* Lehrpersonen.

Anhang: Teaching Service Career Structure for Primary and Secondary School Teachers in Lesotho

Rank	Career Level	Direct Entry Qualification	Requirements for Entry by Promotion	Key Competencies
7	Senior	Entry by Promotion only	3 years as <i>Specialist Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Lead and manage staff both teachers and support staff. • Initiate and lead research activities in the area of specialisation. • Research and publish research findings. • Mentor and supervise staff.
6	Specialist Teacher	Entry by Promotion only	3 years as an <i>Assistant Specialist Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Carry out school oriented research. • Draw development plans. • Demonstrate appropriate pedagogical skills. • Develop and evaluate learning programmes.
5	Assistant Specialist Teacher	Post-Graduate Degree in Education	A Bachelors Degree with Education, 3 years as a <i>Senior Teacher</i> + the requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Provide professional advice. • Apply appropriate pedagogical skills (e.g. knowledge and interpretation of education policies). • Critically interpret education policy and curricula. • Carry out research and identify requisite skills needs.
4	Senior Teacher	Bachelors Degree + Education & Equivalent	Diploma in Education, 3 years as a <i>Teacher</i> + requisite competencies.	<ul style="list-style-type: none"> • Influence development and implementation of education policy. • Provide professional advice, e.g. development of curriculum. • Provide mentorship and instructional supervision to subordinate teachers. • Demonstrate high level mastery of curricula content. • Design and implement curricula assessment tools. • Identify and record learning needs of individual learners and, where appropriate, design relevant learning programmes.
3	Teacher	Diploma in Education & Equivalent	3 years experience as an <i>Associate Teacher</i> + requisite competencies	<ul style="list-style-type: none"> • Implement curriculum and learning programmes. • Provide professional advice to pupils in their learning. • Apply appropriate assessment skills. • Lead and manage pupils in a school. • Mark external examinations? • Invigilate external examinations?
2	Associate Teacher	LIET, LPTC, PTC and PH	Entry point	<ul style="list-style-type: none"> • Prepare schemes and record of work. • Manage preparation book. • Manage attendance register draw/develop results oriented skills. • Develop high school expectations among pupils, teachers and parents. • Manage extracurricular activities as may be assigned. • Provide care and support to learners.
1	Teacher Assistant	COSC, No-Education Diplomas and Certificates, and Non-Education degrees, Non-Education Masters	Not promotable	<ul style="list-style-type: none"> • Proficiency in official languages – both written and oral skills. • Develop good working and public relations skills. • Impart fair subject knowledge to pupils. • Classroom management. • Participate in extra-mural activities. • Implement curriculum and learning programmes. • Present lessons in class and manage classes. • Classroom teaching skills. • Supervise extra-curricular activities by pupils. • Provide learning support and care to pupils under their supervision.
		GCE and below Brailists and sign language interpreters	To be retired	

Quelle: Ministry of Education and Training (2009)

Literatur

- Denzler, S. & Wolter, S. C.** (2009). *Laufbahnentscheide im Lehrberuf aus bildungsoökonomischer Sicht* (Working Paper No. 41). Zürich: Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldmann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- McKinsey Report [written by Michael Barber & Mona Moursched]**. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- McKinsey Report.** (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching*. London: McKinsey & Company.
- Ministry of Education and Training [MoET].** (2009). *Proposed Career Structure for the Teaching Service in Lesotho*. Maseru: MoET.
- OECD.** (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. Paris: UNESCO.
- OECD.** (2007). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 and 2*. Paris: OECD.
- Steiner-Khamisi, G.** (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323–342.
- Steiner-Khamisi, G., Kumenova, C. & Taliev, N.** (2008). *Teacher Attraction and Retention Strategy. Background paper for the Education Development Strategy of the Kyrgyz Republic 2011–2020*. Bishkek: Ministry of Education and Science, Department of Strategic and Analytic Work.
- Steiner-Khamisi, G. & Stolpe, I.** (2006). *Educational Import. Local Encounter with Global Forces in Mongolia*. New York: Palgrave.
- Steiner-Khamisi, G., Teleshaliyev, N., Sheripanova-MacLeod, G. & Moldokmatova, A.** (2010). Ten-Plus-One Ways of Coping with Teacher Shortage: A school-level analysis of teacher shortage in Kyrgyzstan. In I. Silova (Hrsg.), *The challenges of education in reform: Central Asia in a global context* (S. 203–232). Charlotte, N.C.: Information Age Publisher.
- Stoll, L. & Louis, K. S.** (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Takayama, K.** (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through «Finnish PISA Success.» *Comparative Education Review*, 54 (1), 51–75.
- UNESCO.** (2009). *Overcoming Inequality: why governance matters* (Global Monitoring Report). Paris: UNESCO.
- UNICEF.** (2009). *Learning Achievement in the CEE/CIS Region. A comparative analysis of the results from the 2006 PISA study*. Geneva: UNICEF.
- UNICEF ESARO.** (2010). *Teachers: Recruitment, Development and Retention in Swaziland. The UNICEF ESARO Study on Teachers*. Kenya & Mbabane: UNICEF ESARO & UNICEF Swaziland.
- UNICEF Kyrgyzstan.** (2009). *Real Teacher Shortage in the Kyrgyz Republic: A Focus on Teacher Quality*. Bishkek: UNICEF Kyrgyzstan.
- Waldow, F.** (2010). Der Traum vom «skandinavisch schlau Werden» – Drei Thesen zur Rolle Finlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.

Autorin

Gita Steiner-Khamisi, Prof. Dr., Lehrstuhl für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Teachers College, Columbia University, New York, USA, gs174@columbia.edu