



Der Lehrerberuf in Europa

Praxis, Wahrnehmungen
und politische Maßnahmen

Eurydice-Bericht

*Allgemeine und
berufliche
Bildung*





Dieses Dokument wird von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA, Politikanalyse im Bereich Bildung und Jugend) veröffentlicht.

Bezugnahme auf diese Veröffentlichung als:

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015. *Der Lehrerberuf in Europa: Praxis, Wahrnehmungen und politische Maßnahmen*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Druckfassung:	ISBN 978-92-9201-884-9	doi: 10.2797/131545	EC-01-15-389-DE-C
PDF:	ISBN 978-92-9201-888-7	doi: 10.2797/368239	EC-01-15-389-DE-N
EPUB	ISBN 978-92-9201-894-8	doi: 10.2797/166767	EC-01-15-389-DE-E

Diese Veröffentlichung ist auch im Internet abrufbar unter: (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Redaktionsschluss: Juni 2015.

© Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2015.

Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Quelle: Englisch. Übersetzt vom Übersetzungszentrum für die Einrichtungen der Europäischen Union.

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur
Politikanalyse im Bereich Bildung und Jugend
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Referat A7)
1049 Brüssel, Belgien
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-Mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>



VORWORT



Lehrer spielen eine entscheidende Rolle im Leben der Schüler. Sie führen sie an die Ziele heran und beeinflussen ihre Meinungen. Aus diesem Grund widmet sich der europäische strategische Rahmen „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ in besonderer Weise der Rolle der Lehrkräfte – von ihrer Auswahl, Ausbildung und beruflichen Weiterbildung bis hin zu ihren Aufstiegsmöglichkeiten.

Wie in den Schlussfolgerungen des Rates zu wirksamer Lehrerausbildung im Mai 2014 erneut bekräftigt, sind Investitionen in Lehrer dabei entscheidend. Die Minister waren sich über die Notwendigkeit einig, in den Mitgliedstaaten die Qualität des Lehrerberufs zu verbessern und seine Attraktivität und sein Renommee zu steigern. Das bedeutet, dass die Auswahl und Einstellung der Lehrkräfte sorgfältig erfolgen muss, ihnen eine wirksame Ausbildung geboten wird, sie im Beruf gehalten werden, Unterstützung zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn erhalten und regelmäßig die Möglichkeit haben, ihre Fertigkeiten und Kompetenzen zu erneuern, einschließlich jener, die sich auf neue Technologien stützen.

Ich freue mich daher, diese neue Eurydice-Veröffentlichung vorzustellen. Der Bericht zeigt auf, welchen Einfluss die Umgebung auf die Arbeit der Lehrkräfte hat und wie sich die unterschiedlichen Bedingungen auf ihre Meinungen und Methoden auswirken. Dabei werden erstmals in einem Eurydice-Bericht die über das Eurydice-Netzwerk erfassten qualitativen Informationen mit den umfangreichen quantitativen Daten der internationalen Lehr- und Lernumfrage (*Teaching and Learning International Survey*) der OECD und Daten von Eurostat kombiniert. Diese Veröffentlichung wird daher sehr hilfreich für die Entwicklung faktenbasierter politischer Maßnahmen sein, mit denen den aktuellen Herausforderungen des Unterrichtens begegnet werden kann.

Durch Bildung werden wichtige Werte wie Freiheit, Meinungsäußerung und Toleranz vermittelt und sie leistet einen Beitrag zur aktiven Bürgerschaft, zum sozialen Zusammenhalt und zur Integration. Die Bildungssysteme in Europa stehen vor strukturellen Herausforderungen, die durch die Wirtschaftskrise noch verschärft werden: Fragmentierung, zu geringe Investitionen, Mangel an Lehrkräften sowie neue technologische Entwicklungen, für die neue Unterrichtsmodelle benötigt werden. Diese Aufgaben sollten uns Anreiz sein, unsere Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erneuern und zu reformieren und sie an gesellschaftliche Anforderungen anzupassen. In Zeiten des Wandels ist Bildung der entscheidende langfristige Faktor.

Ich lade die politischen Entscheidungsträger, Wissenschaftler, Lehrkräfte und deren Ausbilder ein, diesen Bericht bei der Analyse der Systeme, Ausarbeitung von Strategien und Entwicklung von Diensten heranzuziehen. Ich bin überzeugt, dass diese Veröffentlichung unsere gemeinsamen Anstrengungen verstärken kann, den Schülern in Europa eine erstklassige Bildung zu ermöglichen.

Tibor Navracsics

Kommissionsmitglied für Bildung, Kultur, Jugend und Sport



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	6
Wichtigste Ergebnisse	9
Einleitung	15
Kapitel 1: Demografische Daten und Arbeitsbedingungen	19
1.1. Demografische Daten	19
1.2. Arbeitsbedingungen	21
Kapitel 2: Lehrerausbildung und Übergang in den Lehrerberuf	31
2.1. Lehrerausbildung	32
2.2. Übergang in den Lehrerberuf	42
Kapitel 3: Berufliche Weiterbildung	55
3.1. Bedarf	55
3.2. Beteiligung	66
3.3. Abstimmung zwischen Beteiligung und Bedarf	72
3.4. Fördernde Faktoren und Hindernisse	75
Kapitel 4: Grenzüberschreitende Mobilität	85
4.1. Teilnahme und Alter	86
4.2. Zeitpunkt der grenzüberschreitenden Mobilität in der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften	87
4.3. Einfluss der unterrichteten Fächer	88
4.4. Zweck der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften	90
4.5. Finanzierungsprogramme	92
4.6. Relative Auswirkungen bestimmter Faktoren	95
Kapitel 5: Attraktivität des Lehrerberufs	101
5.1. Monitoring von Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften	102
5.2. Image des Lehrerberufs	103
5.3. Verbesserung der Anerkennung des Lehrerberufs	106
Glossar	119
Klassifikationen	120
Definitionen	122
Hinweis zu den statistischen Daten	125
Literaturhinweise	129
Impressum	131

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Kapitel 1:	Demografische Daten und Arbeitsbedingungen	19
Abbildung 1.1:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Geschlecht, 2013	19
Abbildung 1.2:	Anteil der männlichen und weiblichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, auf EU-Ebene, 2013	20
Abbildung 1.3:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, 2013	21
Abbildung 1.4:	Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Schulen im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	22
Abbildung 1.5:	Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	23
Abbildung 1.6:	Komponenten der offiziellen Bestimmungen zur Arbeitszeit von Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	24
Abbildung 1.7:	Offizielle Definitionen der wöchentlichen Arbeitszeit (in Stunden) von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	25
Abbildung 1.8:	Gesetzliches jährliches Mindest- und Höchstbruttogehalt von voll ausgebildeten vollzeitbeschäftigten Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), als Prozentsatz des BIP pro Kopf, 2013/14	27
Abbildung 1.9:	Ruhestandsalter für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	28
Kapitel 2:	Lehrerausbildung und Übergang in den Lehrerberuf	31
Abbildung 2.1:	Mindestniveau und Gesamtdauer der Lehrerausbildung für eine Tätigkeit im Sekundarbereich I (ISCED 2) und Mindestdauer der berufsbezogenen Ausbildung (einschließlich Unterrichtspraktika), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	33
Abbildung 2.2:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, 2013	38
Abbildung 2.3:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die eine Lehrerausbildung einschließlich der Komponenten Inhalt, Theorie und Praxis abgeschlossen haben, 2013	39
Abbildung 2.4:	Eindruck von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), auf die Unterrichtstätigkeit mit Blick auf Inhalt, Theorie und Praxis vorbereitet zu sein, abhängig vom Abschluss einer Lehrerausbildung, EU-Ebene, 2013	41
Abbildung 2.5:	Situation in Bezug auf die Einarbeitungsphase für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, im Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	43
Abbildung 2.6:	Anteil der Lehrkräfte mit höchstens fünf Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I (ISCED 2), der als Berufsanfänger an formellen Einführungsprogrammen teilgenommen hat, 2013	45
Abbildung 2.7:	Vorhersagewert ausgewählter Faktoren für die Teilnahme von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) an Einführungsprogrammen als Berufsanfänger, 2013	46
Abbildung 2.8:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die Zugang zu bestimmten Aktivitäten innerhalb eines Einführungsprogramms haben, nach Angaben der Schulleiter, 2013	47
Abbildung 2.9:	Mentoring für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, im Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	48
Abbildung 2.10:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, denen kürzlich ein Mentor zur Seite gestellt wurde, 2013	50
Abbildung 2.11:	Vorhersagewert bestimmter ausgewählter Faktoren für die derzeitige Zuweisung eines Mentors für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	51
Abbildung 2.12:	Der Vorhersagewert bestimmter ausgewählter Faktoren für die Ernennung zum Mentor für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (ISCED 2), 2013	53

Kapitel 3:	Berufliche Weiterbildung	55
Abbildung 3.1:	Gesamtbedarf an beruflicher Weiterbildung, nach Angaben der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	56
Abbildung 3.2:	Gesamtbedarf an beruflicher Weiterbildung, nach Angaben der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), nach Altersgruppen 2013	57
Abbildung 3.3:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, in Bezug auf 14 Themenbereiche, EU-Ebene, 2013	58
Abbildung 3.4:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, in Bezug auf 14 Themenbereiche, EU-Ebene, 2013	59
Abbildung 3.5:	Themen mit den größten Unterschieden zwischen den Anteilen der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, und erwarteten prozentualen Anteilen, 2013	61
Abbildung 3.6:	Akteure, die den beruflichen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungspläne für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) festlegen, gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	62
Abbildung 3.7:	Status des Plans für die berufliche Weiterbildung auf Schulebene für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	64
Abbildung 3.8:	Für die Bewertung der Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zugrunde gelegte Indikatoren, 2013	66
Abbildung 3.9:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die in den 12 Monaten vor der Erhebung an unterschiedlichen Formen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen hatten, EU-Ebene, 2013	67
Abbildung 3.10:	Teilnahme der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), ermittelt in Bezug auf die durchschnittliche Zahl der Themen, mit denen sich die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen befasst haben, und die durchschnittliche Zahl der Tage, die für solche Maßnahmen in den zwölf Monaten vor der Erhebung aufgebracht wurden, 2013	68
Abbildung 3.11:	Status der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	70
Abbildung 3.12:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die angeben, ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung hätten bestimmte Themen abgedeckt, sowie Anteil der Lehrkräfte, die einen mittleren oder hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung zu diesen Themen geäußert haben, auf EU-Ebene, 2013	73
Abbildung 3.13:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die in den 12 Monaten vor der Erhebung an keinen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zu den Themen, zu denen sie einen mittleren oder hohen Bedarf geäußert haben, teilgenommen haben, EU-Ebene, 2013	74
Abbildung 3.14:	Anreize zur Förderung der Teilnahme von Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2) an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14	76
Abbildung 3.15:	Flankierende Maßnahmen, um Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2) bei den Kosten der beruflichen Weiterbildung zu unterstützen, gemäß zentralen Rechtsvorschriften, 2013/14	78
Abbildung 3.16:	Vorhersagewert des Geschlechts bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	82
Abbildung 3.17:	Vorhersagewert der Erfahrung bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	83
Abbildung 3.18:	Vorhersagewert des Beschäftigungsstatus bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	84

Kapitel 4: Grenzüberschreitende Mobilität 85

Abbildung 4.1:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die beruflich im Ausland waren, 2013	86
Abbildung 4.2:	Verteilung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die während ihrer Lehrerausbildung oder als im Berufsleben stehende Lehrkraft (oder beides) beruflich im Ausland waren, 2013	87
Abbildung 4.3:	Durchschnittsalter der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die während ihrer Lehrerausbildung oder als im Berufsleben stehende Lehrkraft aus beruflichen Gründen im Ausland waren, 2013	88
Abbildung 4.4:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die beruflich im Ausland waren, nach Unterrichtsfächern, 2013	89
Abbildung 4.5:	Anteil der mobilen Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), in Bezug auf ihre beruflichen Gründe für einen Auslandsaufenthalt, 2013	91
Abbildung 4.6:	Nationale Programme auf oberster Ebene für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013/14	92
Abbildung 4.7:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit der Unterstützung eines Mobilitätsprogramms beruflich im Ausland waren, 2013	94
Abbildung 4.8:	Wichtigste prädiktive Faktoren für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) aus beruflichen Gründen, 2013	96
Abbildung 4.9:	Verteilung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) in der EU, nach den drei Kriterien der grenzüberschreitenden Mobilität, Unterrichten einer modernen Fremdsprache und Geschlecht, 2013	97
Abbildung 4.10:	Übersicht über die prädiktive Wirkung von elf ausgewählten Faktoren auf die grenzüberschreitende berufliche Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013	98

Kapitel 5: Attraktivität des Lehrerberufs 101

Abbildung 5.1:	Maßnahmen zum Monitoring von Bedarf und Angebot an Lehrkräften für den allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013/14	102
Abbildung 5.2:	Seit 2010 durchgeführte nationale Erhebungen zur Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und zur Wahrnehmung des Lehrerberufs durch die Gesellschaft, 2013/14	105
Abbildung 5.3:	Nationale oder regionale Kampagnen, um neue Bewerber für den Lehrerberuf zu gewinnen, 2013/14	107
Abbildung 5.4:	Zuständigkeit für die Evaluierung einzelner Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Bestimmungen, 2013/14	109
Abbildung 5.5:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf die wahrgenommenen Ergebnisse einer Evaluierung (Feedback), EU-Ebene, 2013	111
Abbildung 5.6:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf die wahrgenommenen Ergebnisse einer Evaluierung (Feedback), EU-Ebene, 2013	112
Abbildung 5.7:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf die Formen von kooperativen Praktiken, EU-Ebene, 2013	113
Abbildung 5.8:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf kooperative Praktiken, EU-Ebene, 2013	114
Abbildung 5.9:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf ihre Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, EU-Ebene, 2013	115
Abbildung 5.10:	Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf ihre Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, EU-Ebene, 2013	116
Abbildung 5.11:	Beziehung zwischen dem relativen Anstieg der gesetzlichen Gehälter im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), dem erforderlichen Dienstalter der Lehrkräfte für den Bezug des Höchstgehalts und ihrer Meinung zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft, 2013/14	117

WICHTIGSTE ERGEBNISSE

Lehrkräfte sind für das Lernen in der Schule von größter Wichtigkeit. Die Notwendigkeit, ihren Beitrag hierbei zu optimieren, wurde auf europäischer Ebene als Priorität in der Bildungspolitik anerkannt. Die Europäische Kommission und der Rat der Europäischen Union haben deutlich gemacht, dass die Ausbildung von Lehrkräften verbessert, ihre berufliche Weiterbildung gefördert und die Attraktivität dieses Berufs gesteigert werden muss. Daten zu erfolgreichen Maßnahmen und Strategien, die künftigen Herausforderungen wirkungsvoll gerecht werden dürften, sind entscheidend, um die Effizienz, Wirksamkeit und Relevanz der Bildungssysteme in Europa zu verbessern.

Dieser Bericht widmet sich den rund zwei Millionen Lehrkräften, die im Sekundarbereich I (ISCED 2) in Europa tätig sind, und den betreffenden Bildungssystemen. Dabei wird das Verhältnis zwischen den politischen Maßnahmen, die die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte regeln, und ihren eigenen Methoden und Meinungen untersucht. Der Bericht beruht auf einer Sekundäranalyse der Daten der internationalen Lehr- und Lernumfrage (*Teaching and Learning International Survey*) der OECD im Jahr 2013 (TALIS 2013) sowie der Daten von Eurydice und Eurostat/UOE. Dabei werden quantitative und qualitative Informationen aus sehr unterschiedlichen Quellen zusammengeführt und faktische Angaben, die Ansichten der Lehrkräfte und der Inhalt der entsprechenden Bildungspolitik und Vorschriften kombiniert.

In dem Bericht werden fünf Bereiche von zentraler Bedeutung für die Politik untersucht: 1) demografische Daten und Arbeitsbedingungen; 2) Lehrerbildung und Übergang in den Lehrerberuf; 3) berufliche Weiterbildung; 4) grenzüberschreitende Mobilität und 5) Attraktivität des Berufs.

Demografische Daten zu Lehrern und Arbeitsbedingungen

Angesichts von weniger als einem Drittel männlicher Lehrer sind überwiegend Frauen im Lehrerberuf tätig. Dieses Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern bereitet den politischen Entscheidungsträgern Sorge und die derzeitige Altersverteilung der Lehrkräfte lässt darauf schließen, dass die Zahl der männlichen Lehrkräfte kurzfristig noch weiter zurückgehen wird. Selbst in den wenigen Ländern, in denen der Anteil der männlichen und weiblichen Lehrkräfte vergleichbar ist, wird dieser Beruf jetzt von weniger Männern als früher ergriffen.

In Europa ist nur ein Drittel der Lehrkräfte jünger als 40 Jahre. In einigen Bildungssystemen könnte der geringe Anteil junger Lehrkräfte in Kombination mit dem Ausscheiden älterer Lehrkräfte aus dem Schuldienst zu einem erheblichen Lehrermangel führen.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen sind die Anbieter im Sekundarbereich I im Wesentlichen dem öffentlichen Sektor zuzurechnen. Dennoch können sich die Arbeitsbedingungen innerhalb Europas hinsichtlich Arbeitsverträgen, Arbeitszeiten, Löhnen und Gehältern sowie des Ruhestandsalters stark unterscheiden. Mit Blick auf das Ruhestandsalter ist in vielen Bildungssystemen eine Erhöhung des Alters geplant, ab dem Lehrkräfte Anspruch auf die vollen Ruhestandsbezüge haben.

Lehrerbildung

Bei der Lehrerbildung können Lehrkräfte in nahezu der Hälfte der Länder zwischen einer Qualifizierung nach dem simultanen Modell, das integrierte Arbeiten zu den geplanten Unterrichtsfächern und eine berufsbezogene Ausbildung umfasst, oder nach dem konsekutiven Modell wählen, in dem auf das fachwissenschaftliche Studium eine berufsbezogene Ausbildung folgt. In 15 europäischen Ländern umfasst die erforderliche Mindestqualifikation für künftige Lehrkräfte einen Bachelor-Abschluss und in 17 Ländern wird mindestens ein Master-Abschluss vorausgesetzt. Die Mindestdauer der Lehrerbildung beträgt üblicherweise zwischen vier und sechs Jahren.

Neben den fachwissenschaftlichen Kenntnissen im Unterrichtsfach müssen künftige Lehrkräfte auch berufliche Kompetenzen erwerben. Ihre berufsbezogene Ausbildung umfasst sowohl theoretische Studien (einschließlich Psychologie und Pädagogik) als auch die praktische Ausbildung in den Schulen, zu der wahrscheinlich auch die Unterrichtsbeobachtung sowie Unterrichtsstunden mit direkter Verantwortung für die Unterrichtstätigkeit zählen. In den meisten Staaten gibt es Mindestvorgaben zum zeitlichen Umfang der berufsbezogenen Ausbildung, die durchschnittlich 60 ECTS-Leistungspunkten, d. h. etwa einem Jahr Vollzeitausbildung entsprechen. In neun Staaten und in erster Linie beim simultanen Modell der Lehrerbildung liegt die Entscheidungsbefugnis betreffend den Mindestanteil der berufsbezogenen

Ausbildung bei den betreffenden Einrichtungen. Nach den zentralen Vorschriften entsprechen Unterrichtspraktika, die Teil der berufsbezogenen Ausbildung bilden, durchschnittlich 25 ECTS-Leistungspunkten, obwohl die Einrichtungen auch hier über einen gewissen Ermessensspielraum bei der Anrechnung der Tätigkeiten im Rahmen der berufsbezogenen Ausbildung verfügen.

In der EU haben 91,2 % der Lehrkräfte aus allen Sektoren (öffentliche oder staatlich geförderte Schulen und unabhängige Privatschulen) einen Lehrerausbildungsgang absolviert. Hinter diesem hohen Gesamtanteil verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, der Anteil der Lehrkräfte nach Altersgruppen, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, variiert in Europa insgesamt jedoch nur sehr wenig.

Um die künftigen Lehrkräfte so effektiv wie möglich auf ihren Beruf vorzubereiten, wird in der TALIS-Erhebung die Einbeziehung der drei folgenden Komponenten in die Lehrerausbildung als wesentlich betrachtet: solide fachwissenschaftliche Kenntnisse im Unterrichtsfach bzw. den Unterrichtsfächern; Pädagogik, einschließlich didaktisch-pädagogischer Fähigkeiten, Lernförderung für Schüler sowie die praktische Unterrichtserfahrung, die es angehenden Lehrkräften ermöglicht, sich Fähigkeiten anzueignen, um die täglichen Herausforderungen des Lehrerberufs zu meistern und die Klassen in unterschiedlichen Situationen führen zu können. 80 % der Lehrkräfte in der EU, die einen Lehrerausbildungsgang abgeschlossen haben, gaben an, alle drei vorstehend genannten Komponenten seien Bestandteil ihrer Ausbildung gewesen. In knapp drei Viertel der europäischen Bildungssysteme, die im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 berücksichtigt wurden, lag dieser Anteil sogar noch höher.

Ein höherer Anteil der Lehrkräfte in der EU fühlt sich nach Abschluss eines Lehrerausbildungsgangs in allen drei Bereichen deutlich besser auf die Tätigkeit vorbereitet als ohne einen entsprechenden Bildungsgang. Die Beherrschung der fachwissenschaftlichen Inhalte scheint kein größeres Problem darzustellen. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass die Lehrerausbildung sowohl theoretische Inhalte als auch Unterrichtspraxis umfassen sollte, sofern dies nicht bereits der Fall ist, bzw. diese Bereiche qualitativ verbessert werden sollten, um die künftigen Lehrkräfte besser auf ihre Tätigkeit vorzubereiten.

Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf

Die ersten Berufsjahre sind eine entscheidende Phase. Während der beruflichen Einarbeitungsphase nehmen die Berufsanfänger alle oder viele der Aufgaben voll ausgebildeter Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. In fast zwei Dritteln der berücksichtigten Länder haben fertig ausgebildete Berufsanfänger, die im öffentlichen Sektor tätig sind, Zugang zu einer strukturierten Einarbeitungsphase, die sich üblicherweise über ein Schuljahr erstreckt. Diese Einarbeitungsphase ist meistens verpflichtend vorgeschrieben, auch wenn sie in einigen wenigen Bildungssystemen nur eine Empfehlung darstellt. In einigen Ländern beschränkt sich die Einarbeitungsphase auf die Unterstützung durch Mentoren. Knapp 60 % der Lehrkräfte in der EU mit weniger als fünf Jahren Lehrererfahrung gaben an, bei Aufnahme der Lehrertätigkeit an einem formellen Einführungsprogramm teilgenommen zu haben.

Es wurden verschiedene Faktoren gemeinsam untersucht, um diejenigen zu ermitteln, die den größten Vorhersagewert hinsichtlich der Teilnahme neuer Lehrkräfte an einem Einführungsprogramm haben. Lehrkräfte im Alter unter 40 Jahren haben offenbar häufiger an einem Einführungsprogramm teilgenommen. Dieser prädiktive Faktor ist in zehn Bildungssystemen positiv, in denen weniger erfahrene Lehrkräfte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einem derartigen Programm teilgenommen haben, und weist in fünf Bildungssystemen einen negativen Wert auf, in denen erfahrenere Lehrkräfte häufiger an diesen teilgenommen haben. Die Verfügbarkeit dieser Programme in Schulen besitzt in neun Bildungssystemen einen Vorhersagewert, in denen die Organisation dieser Programme ganz oder teilweise in der Verantwortung der Schulen liegt. In anderen Ländern kann die Einarbeitungsphase von den Einrichtungen der Lehrerausbildung oder von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden organisiert werden.

Auch wenn Mentoring die wichtigste Unterstützungsform während der Einarbeitungsphase darstellt, gibt es dieses in fast allen Bildungssystemen, unabhängig davon, ob eine Einarbeitungsphase vorgesehen ist oder nicht. Der wichtigste prädiktive Faktor für die Wahrscheinlichkeit, mit der neuen Lehrkräften ein Mentor zur Seite gestellt wird, ist ein Zeitraum von weniger als fünf Jahren Berufserfahrung als Lehrer bzw. an der Schule. Dies bestätigt den engen Zusammenhang zwischen Mentoring und der Übergangsphase und zeigt,

dass die Wahrscheinlichkeit für junge Lehrkräfte höher ist, einen Mentor zugewiesen zu bekommen. Der dritte wichtige prädiktive Faktor ist die Beschäftigung neuer Lehrkräfte auf der Grundlage von befristeten Verträgen. Dies kann dadurch bedingt sein, dass sie ihre Berufslaufbahn in vielen Ländern in der Probezeit mit solchen Verträgen beginnen.

Es ist nicht überraschend, dass sich Berufserfahrung und Qualifikation der Mentoren stark von der der unterstützten Lehrkräfte unterscheiden. Mentoren sind erfahrene Lehrkräfte, die häufig unbefristet beschäftigt sind. Ihre eigene Teilnahme an einer Einarbeitungsphase zu Beginn ihrer Lehreraufbahn erhöht in vielen Ländern die Wahrscheinlichkeit, dass sie als erfahrene Lehrkräfte eine Tätigkeit als Mentor übernehmen. In manchen Ländern erhalten sie spezielle Weiterbildungen oder andere Formen der Unterstützung für diese Aufgabe.

Berufliche Weiterbildung von Lehrkräften

Ein hoher Anteil der Lehrkräfte aller Altersgruppen hat unabhängig von der Berufserfahrung und den Unterrichtsfächern einen mittleren oder hohen Weiterbildungsbedarf in Bereichen genannt, die ihnen eine angemessenere, vielfältigere und innovativere Unterrichtspraxis ermöglichen würden. Dies betrifft insbesondere den Bedarf in folgenden Bereichen: „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“, „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“, „Herangehen an individualisiertes Lernen“ und „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“. Dieser Bedarf wurde relativ einheitlich und kohärent in ganz Europa und in den einzelnen Ländern genannt. Im Gegensatz dazu nennt nur ein relativ kleiner Anteil der Lehrkräfte einen mittleren oder hohen Weiterbildungsbedarf in den Bereichen „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“ und „Kenntnis des Lehrplans“. Dies kann darauf hinweisen, dass sich die Lehrkräfte insgesamt mit ihren Unterrichtsfächern und den Unterrichtsinhalten wohlfühlen, sie jedoch Weiterbildungen benötigen, durch die ihre beruflichen Kompetenzen und Lehrmethoden gestärkt werden.

Ein Ranking dieses Bedarfs von wichtig zu weniger wichtig (bezüglich der prozentualen Anteile der Lehrkräfte, die einen Bedarf geäußert haben) zeigt, dass ihnen bewusst ist, welche Qualität heute im Allgemeinen für die Bildung vorausgesetzt wird. Lehrkräfte benötigen Ressourcen, um ihren Schwerpunkt von der Theorie in Richtung Unterricht zu verlagern und ihre Bemühungen in erster Linie auf die Unterstützung der Schüler zu richten, damit diese Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, und sie gleichzeitig entsprechend ihrer individuellen Erfordernisse nach modernen Methoden zu unterrichten.

In Europa wird der Bedarf in den verschiedenen Bildungssystemen in unterschiedlicher Weise definiert. In bestimmten Ländern wird die Aufgabe, den Bedarf der Lehrkräfte zu ermitteln, an die Schulen übertragen, die diese teilweise mit Unterstützung der Lehrkräfte selbst ausführen. In den meisten europäischen Bildungssystemen sind die obersten Bildungsbehörden jedoch zumindest für die Festlegung der wichtigsten politischen Prioritäten in Bezug auf die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften maßgebend. Somit variiert der Umfang ihres Beitrags und reicht von der Bereitstellung eines allgemeinen Rahmens mit Leitlinien bis zu obligatorischen Formen der Weiterbildung für alle Betroffenen. In diesen Ländern ist der von den Lehrkräften genannte Gesamtbedarf jedoch höher als in Staaten, in denen die obersten Behörden hierbei keine Rolle spielen. Daraus lässt sich schließen, dass die obersten Behörden nicht vollständig über den Bedarf der Lehrkräfte informiert sind, und dieser daher genauer bestimmt werden kann, wenn die Meinungen der Lehrkräfte zu den Prioritäten der beruflichen Weiterbildung angemessen berücksichtigt werden. Obwohl ausschließliche Bottom-up-Ansätze nicht notwendigerweise die Lösung darstellen, kann der tatsächliche und wahrgenommene Bedarf möglicherweise effektiver bedient werden, wenn Lehrkräfte und Schulen in diesem Prozess stärkeres Gehör finden.

Der Bedarf an den Themen „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ ist in der beruflichen Weiterbildung nach wie vor hoch. Während rund 30 % der Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren einen hohen oder mittleren Bedarf in diesen Bereichen nennen, geben mehr als 60 % der Lehrkräfte im Alter zwischen 40 und 49 Jahren diesen Bedarf an. Bei den höheren Altersgruppen liegen diese Zahlen sogar noch darüber. Diese gegenläufigen Entwicklungen weisen eindeutig auf das Vorhandensein eines Generationsunterschieds bei den Lehrkräften hin, den es zu überwinden gilt.

Die berufliche Weiterbildung verändert sich. Formale und traditionelle Formen der Weiterbildung wie Lehrveranstaltungen, Workshops und Konferenzen, sind nach wie vor in fast allen Bildungssystemen gut

vertreten. Es entwickeln sich jedoch andere Formen der beruflichen Weiterbildung, bei denen die Aktivitäten stärker auf dem „Peer“-Ansatz“ beruhen, die gemeinschaftlich und weniger strukturiert sind und bei denen die Basis stärker einbezogen wird. Auch IKT-basierte Formen der beruflichen Weiterbildung sind zu beobachten, wie Lehrernetzwerke, die speziell für die berufliche Weiterbildung, Mentoring und das kollegiale Lernen geschaffen werden. Das bevorzugte Format oder die Form der Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung unterscheidet sich in den einzelnen Ländern stark. Die verschiedenen Bildungssysteme haben die Möglichkeit, voneinander hinsichtlich der Praxis, Maßnahmen und Vorschriften zu lernen, mit denen die unterschiedlichen Konzepte der beruflichen Weiterbildung umgesetzt werden.

Die Zeit, die Lehrkräfte für die berufliche Weiterbildung aufbringen, steht teilweise in Zusammenhang mit ihrem in den zentralen Vorschriften festgelegten Status. In Staaten, in denen die Weiterbildung nicht als Berufspflicht oder Voraussetzung für eine Beförderung gilt, liegt der Trend (gemessen in Tagen) unter dem EU-Durchschnitt und die Weiterbildung umfasst weniger Themenfelder als im europäischen Durchschnitt. Dagegen liegen in Ländern, in denen die berufliche Weiterbildung als Berufspflicht und Voraussetzung für eine Beförderung betrachtet wird, die Werte in der Regel über dem EU-Durchschnitt. Dabei unterscheidet sich die Art und Weise, in der die zentralen Bildungsbehörden die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung verpflichtend vorschreiben, maßgeblich. Für einige Behörden handelt es sich lediglich um eine rein formale Verpflichtung, wo hingegen andere die Durchführung einer Mindestzahl von Tagen oder Stunden und in einigen Fällen mindestens ein verpflichtendes Thema vorschreiben.

Ein hoher Prozentsatz der Lehrkräfte gab an, dass ihre berufliche Weiterbildung Themen umfasste, für die nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte einen Bedarf anmeldete. Im Gegensatz dazu gab es bei vielen Themen, für die ein mittlerer oder hoher Bedarf genannt wurde, weniger Lehrkräfte, die erklärten, diese Themen im Zuge ihrer beruflichen Weiterbildung behandelt zu haben. Dies weist auf ein mögliches Missverhältnis zwischen dem Weiterbildungsangebot und den von den Lehrkräften als notwendig erachteten Themen hin und legt nahe, dass eine Neuanpassung erforderlich wäre.

Anreize und flankierende Maßnahmen können die Teilnahme der Lehrkräfte an der beruflichen Weiterbildung fördern. Sie sollten jedoch sorgfältig unter angemessener Beachtung ihres Zwecks konzipiert werden. Es zeigen sich beispielsweise positive Korrelationen zwischen der Möglichkeit eines bezahlten Bildungsurlaubs und der Teilnahme an individuellen oder kollektiven Forschungsarbeiten oder zwischen dem Anspruch der Lehrkräfte auf eine direkte Finanzierung und ihrer Teilnahme an weiterführenden Studiengängen. Negative Ergebnisse können jedoch nicht ausgeschlossen werden, da auch negative Korrelationen (beispielsweise) zwischen der Verfügbarkeit von kostenlosen Kursen für Lehrkräfte und ihrer Beteiligung an speziell eingerichteten Netzwerken zur beruflichen Weiterbildung bestehen. Das Vorhandensein einer Maßnahme garantiert an sich noch keine höheren Beteiligungsquoten an der beruflichen Weiterbildung, sofern sie nicht eindeutig mit einem Ziel verbunden ist, das die Lehrkräfte als relevant erachten.

Geschlecht, Beschäftigungsstatus und Berufserfahrung können die Wahrnehmung von Hindernissen für die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung beeinflussen. Während Frauen häufiger angeben, dass ihre familiären Verpflichtungen ein Hindernis darstellen, erleben männliche Lehrkräfte den Mangel an Anreizen als entmutigend. Lehrkräfte mit befristeten Arbeitsverträgen sehen sich durch fehlende Voraussetzungen eingeschränkt, während Lehrkräfte in festen Arbeitsverhältnissen häufiger angeben, dass die berufliche Weiterbildung in Konflikt mit ihren Arbeitszeiten stehe. Das Beseitigen von Hindernissen für die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung kann ein entscheidender Faktor für den Erfolg sein, die dafür erforderlichen Maßnahmen sollten jedoch auf die unterschiedlichen Gruppen unter den Lehrkräften ausgerichtet sein und die Beteiligungsquoten und den Bedarf im jeweiligen Bildungssystem berücksichtigen.

Grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften

Auf EU-Ebene waren 27,4 % der Lehrkräfte mindestens einmal aus beruflichen Gründen für mindestens eine Woche im Ausland. Dieser Anteil ist in den nordischen und baltischen Staaten am höchsten. In der Hälfte der berücksichtigten Bildungssysteme waren weniger als ein Drittel aller Lehrkräfte grenzüberschreitend mobil. In der EU gaben 12,4 % der Befragten an, ausschließlich als bereits im Beruf stehende Lehrkräfte im Ausland gewesen zu sein, während 5,9 % nur während der Lehrerausbildung und 3,6 % in beiden Phasen im Ausland waren.

In allen berücksichtigten Ländern mit Ausnahme von Island sind Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen im Vergleich zu Lehrkräften der vier anderen Hauptfächer am mobilsten. Die Tatsache, dass in der EU knapp 60 % dieser Lehrkräfte aus beruflichen Gründen im Ausland waren, bedeutet auch, dass dies bei mehr als 40 % nicht der Fall war, was sich negativ auf die Qualität des Fremdsprachenunterrichts auswirken kann. Lehrkräfte in den Fachbereichen Naturwissenschaften und Mathematik sind in der EU mit unter 20 % am seltensten aus beruflichen Gründen grenzüberschreitend mobil. Bei diesem Trend stellt Island mit dem größten Anteil an grenzüberschreitend mobilen Lehrkräften, die unabhängig von den unterrichteten Schulfächern gleichbleibend häufig aus beruflichen Gründen im Ausland waren, eine deutliche Ausnahme dar.

Die grenzüberschreitende Mobilität findet in erster Linie in Zusammenhang mit der Begleitung von Gastschülern (44,2 % der Lehrkräfte in der EU nennen diesen Grund für ihren Auslandsaufenthalt), zum Erlernen einer Sprache (39,6 %) und zum Auslandsstudium im Rahmen ihrer Lehrerausbildung (37,8 %) statt. Nur 20,4 % der Lehrkräfte geben an, im Ausland unterrichtet zu haben.

Nationale Programme auf oberster Ebene zur Förderung der grenzüberschreitenden Lehrermobilität gibt es in über der Hälfte der berücksichtigten Länder, hauptsächlich in West- und Nordeuropa. Das EU-Programm (jetzt Erasmus+) ist bei Weitem die wichtigste Finanzierungsquelle. Fast ein Viertel der „mobilen Lehrkräfte“ ist im Rahmen des EU-Programms beruflich im Ausland gewesen; im Vergleich dazu hat ein Zehntel nationale oder regionale Programme genutzt. Das Vorhandensein eines nationalen Programms (auf oberster Ebene) führt jedoch nicht zwangsläufig zu einem höheren Anteil an grenzüberschreitend mobilen Lehrkräften. Überdies verfügt die Hälfte der Staaten mit einer Mobilitätsrate unter dem EU-Durchschnitt über kein nationales Mobilitätsprogramm (auf oberster Ebene).

Es wurden elf Faktoren gemeinsam untersucht, um ihren Vorhersagewert für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften zu bewerten. In allen Ländern mit Ausnahme von Island waren die Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen sechsmal so häufig aus beruflichen Gründen im Ausland wie die übrigen Lehrkräfte. Die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den zwölf Monaten vor der Erhebung war in den weitaus meisten Ländern, wenn auch in geringerem Umfang, ebenfalls ein prädiktiver Faktor für die grenzüberschreitende Mobilität. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass die grenzüberschreitende Mobilität Lehrkräfte dazu ermutigt, an der beruflichen Weiterbildung teilzunehmen. In 13 Ländern besteht bei den Lehrkräften mit einer Lehrerschaft von über zehn Jahren eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass sie grenzüberschreitend mobil sind. Nur in sieben Ländern lassen sich Vorhersagen aufgrund des Status als Lehrkraft in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis und des männlichen Geschlechts treffen.

Attraktivität des Lehrerberufs

Die Notwendigkeit, mehr angemessen qualifiziertes Personal für den Lehrerberuf zu gewinnen, gewinnt in Europa zunehmend an Bedeutung. Fast alle europäischen Staaten oder Regionen geben an, Schritte unternommen zu haben, um das künftige Angebot an Lehrkräften und die Nachfrage prognostizieren zu können. In zweiundzwanzig europäischen Bildungssystemen wurde eine Vorausplanung des Bedarfs an Lehrpersonal eingeführt, während sich 28 Bildungssysteme auf die im Zuge der Arbeitsmarktbeobachtung gewonnenen Einblicke in die allgemeinen Trends bei den Arbeitskräften stützen.

Zwölf Länder haben bereits Kampagnen durchgeführt oder setzen diese derzeit um, mit denen das Ansehen des Lehrerberufs verbessert und die Attraktivität der Lehrerausbildung für neue Bewerber und der Einstieg in den Beruf für neu ausgebildete Lehrkräfte gesteigert werden sollen. Die meisten dieser Kampagnen basieren auf Videoclips, die in den landesweiten Fernsehsendern ausgestrahlt werden, sowie der Nutzung sozialer Medien oder Websites, auf denen praktische Informationen zum Lehrerberuf und zur Lehrerausbildung zur Verfügung gestellt werden.

Die berufliche Zufriedenheit und die Wahrnehmung der Lehrkräfte, welchen Wert die Gesellschaft dem Lehrerberuf zuschreibt, stellen gute Indikatoren für die Bewertung der Attraktivität für diejenigen dar, die diesen Beruf ausüben. Im Allgemeinen sind die Lehrkräfte mit ihrem Beruf zufrieden oder sehr zufrieden, sie sind jedoch der Ansicht, dass die Gesellschaft diesen nicht wertschätzt.

In der Regel ist die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte nicht von ihrem Alter, Geschlecht oder der Zahl der Dienstjahre abhängig. Lehrkräfte, die mit ihrem schulischen Umfeld zufrieden sind, sind es auch mit

ihrem Beruf und umgekehrt. Bestimmte innerschulische Faktoren, wie die Evaluierung der Lehrkräfte, eine Kultur der Zusammenarbeit innerhalb der Schule sowie gute Lehrer-Schüler-Beziehungen korrelieren positiv mit einer hohen Zufriedenheit mit dem Beruf. Im Blick auf diese Faktoren sind die Einschätzung seitens der Lehrkräfte, dass es sich bei der Evaluierung nicht um eine administrative Aufgabe handelt, sondern dass sie diese hilfreich bei ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt, sowie eine dezentralisierte Schulleitung, bei der das Personal, die Eltern und die Schüler in die Schulverwaltung einbezogen werden und sich die Verantwortung teilen, entscheidend. Die Variable, die jedoch den größten Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit aufweist, ist die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Wahrnehmung, dass Lehrkräfte und Schüler gut miteinander auskommen. Generell stehen offenbar die Arbeitsbedingungen – mit Ausnahme der Gehälter – nicht unmittelbar in Zusammenhang mit dem Grad der Zufriedenheit mit dem Beruf. Während höhere Mindestgehälter positiv mit einem höheren Anteil jüngerer Lehrkräfte korrelieren, die Zufriedenheit mit ihrem Beruf äußern, ist die Korrelation zwischen Höchstgehältern und beruflicher Zufriedenheit von älteren oder erfahreneren Lehrkräften geringfügig. Somit sind höhere Gehälter dabei hilfreich, die berufliche Zufriedenheit konstant zu halten, wenn die Lehrkräfte älter werden.

Lehrkräfte, die Zufriedenheit mit ihrem Beruf äußern, haben nicht unbedingt eine positivere Wahrnehmung zur Wertschätzung durch die Gesellschaft. Diese beiden Variablen sind voneinander unabhängig. Im Gegensatz zu ihrer eigenen beruflichen Zufriedenheit ist die Wahrnehmung der Lehrkräfte zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft von ihrem Alter und Geschlecht abhängig, wobei junge männliche Lehrkräfte einen positiveren Eindruck haben als andere Gruppen. Hinsichtlich der innerschulischen Faktoren ist die Einschätzung, dass es sich bei der Evaluierung um einen sinnvollen Prozess handelt, um den Unterricht besser zu gestalten, die wichtigste Variable für die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Ansehens des Berufs durch die Lehrkräfte. Manche Länder haben Erhebungen zur Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf die Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft sowie zur Bewertung des Lehrerberufs durch die Gesellschaft selbst durchgeführt. Obwohl sich diese Erhebungen in Art und Umfang unterscheiden, zeigen die Ergebnisse, dass die Gesellschaft den Beruf höher wertschätzt, als die Lehrkräfte glauben, und dass dieser als hoch qualifiziert und intellektuell anspruchsvoll betrachtet wird. Während der Beschäftigungsstatus eindeutig in keinem Zusammenhang mit einer positiveren Wahrnehmung durch die Lehrkräfte steht und die Arbeitszeiten die Wahrnehmung nur geringfügig beeinflussen, scheinen Gehaltserhöhungen in diesem Zusammenhang von Bedeutung zu sein. Viele Bildungssysteme mit einem niedrigen Koeffizienten für die relative jährliche Gehaltserhöhung finden sich auch unter den Ländern mit einem unterhalb des EU-weiten Durchschnitts liegenden Anteil von Lehrkräften, die der Ansicht sind, dass ihr Beruf von der Gesellschaft wertgeschätzt wird. Im Gegensatz dazu ist in Bildungssystemen, in denen dieser Koeffizient hoch ist, die Wahrscheinlichkeit höher, dass ein über dem EU-Durchschnitt liegender Anteil der Lehrkräfte von der hohen gesellschaftlichen Wertschätzung des Berufs überzeugt ist. Somit haben die Gehälter einen Einfluss auf die Wahrnehmung dieser Wertschätzung durch die Lehrkräfte, wenn sie innerhalb der Strukturen und Mechanismen der Laufbahnentwicklung betrachtet werden.

EINLEITUNG

Der derzeitige sozioökonomische und technologische Kontext hat die Bildung in den Mittelpunkt der europäischen Strategie für eine nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Entwicklung gerückt. Die Schulen stehen jedoch noch nie da gewesenen Herausforderungen gegenüber. Von ihnen wird nicht nur erwartet, mit gekürzten Finanzmitteln messbare Ergebnisse zu liefern, sondern auch modern und zukunftsorientiert zu sein, einen attraktiven Lehrplan anzubieten und die jungen Menschen auf derzeit noch nicht existierende Arbeitsplätze vorzubereiten. Dieser neue Druck auf die Bildungssysteme hat unmittelbare Auswirkungen auf den wichtigsten innerschulischen Faktor für die Schülerleistungen, d. h. die Arbeit der Lehrkräfte. Der Lehrerberuf hat jedoch an Attraktivität verloren. Viele Länder sind bereits mit einem Mangel an qualifizierten Lehrkräften konfrontiert oder werden dies in Kürze sein, während die Einstellung hoch qualifizierter Bewerber von dem sinkenden Prestige des Berufs wahrscheinlich negativ beeinflusst wird. Gleichzeitig bedarf es Anstrengungen, um neue und bereits im Berufsleben stehende Lehrkräfte bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen durch den Ausbau und die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Aufgrund der technischen Entwicklungen sowie des gesellschaftlichen Wandels und neuer Verantwortlichkeiten müssen Lehrkräfte ihre Kompetenzen konstant weiterentwickeln und effektiver arbeiten als jemals zuvor.

Der vom Rat der Europäischen Union vereinbarte strategische Rahmen für die allgemeine und berufliche Bildung („ET 2020“) bietet jetzt Leitlinien für politikbezogene Maßnahmen in diesen Bereichen. Darin wird die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung als eines von vier strategischen Zielen genannt und gefordert, „einen Unterricht von hoher Qualität sicherzustellen, Lehrern eine angemessene Grundausbildung und Lehrern und Ausbildern Fortbildungsmöglichkeiten zu bieten und die Lehrberufe zu einer attraktiven Karriereoption zu machen“⁽¹⁾, wobei betont wird, dass Investitionen in die Humanressourcen einen wesentlichen Erfolgsfaktor darstellen.

Wie in der Mitteilung der Europäischen Kommission *Neue Denksätze für die Bildung* ⁽²⁾ beschrieben, bieten diese Herausforderungen zugleich auch die Chance, „im gesamten Berufsstand eine umfassende Qualifikationsanpassung umzusetzen“ und die Schulen beim Anschluss an die moderne Welt zu unterstützen. Es sind jedoch Maßnahmen erforderlich, um die Einstellungs- und Auswahlverfahren sowie die Strategien zur Personalbindung zu erneuern, die Ausbildung für Lehrkräfte effektiver zu gestalten und gleichzeitig die Rolle der Einführung und des Mentoring zu stärken sowie die berufliche Entwicklung in Richtung flexiblerer, individualisierterer und teamorientierterer Formen zu fördern und mit den Aufstiegschancen der Lehrkräfte und den Entwicklungsplänen der Schulen in Einklang zu bringen.

Im Jahr 2014 hat der Rat der Europäischen Union überdies deutlich gemacht, dass die Lehrerausbildung neben angemessenen Auswahl-, Einstellungs- und Bindungsmaßnahmen, einer wirksamen Lehrerausbildung und der Unterstützung beim Einstieg in die Berufsleben nur einen Aspekt des weiter gefassten politischen Ziels darstellt, die Attraktivität und Qualität des Lehrerberufs zu erhöhen. Nach Ansicht des Rates sollte sichergestellt werden, dass Lehrkräfte regelmäßig die Möglichkeit haben, ihr Fachwissen zu aktualisieren sowie Unterstützung und Schulung in wirksamen und innovativen Lehrmethoden, einschließlich jenen, die sich auf neue Technologien stützen, zu erhalten ⁽³⁾.

Dieser Bericht bietet eine vergleichende Analyse der unterschiedlichen Aspekte des Lehrerberufs in Europa, um die Daten bereitzustellen, die für politische Strategien zu seiner Förderung von Belang sind. Daher werden in diesem Bericht qualitative Daten zu den einzelstaatlichen Vorschriften (über Eurydice erhoben) mit den statistischen Daten aus der internationalen Lehr- und Lernumfrage (*Teaching and Learning International Survey*) der OECD aus dem Jahr 2013 (TALIS) zu den Einstellungen, Meinungen und Methoden der Lehrkräfte und Schulleiter sowie statistischen Daten von Eurostat/UOE zur Lehrerschaft in Europa kombiniert. Die Gesamtanalyse der Daten aus diesen unterschiedlichen Quellen stellt den Mehrwert dieses Berichts dar. Er zielt darauf ab, die Konzepte und Haltungen von Lehrkräften in den jeweiligen nationalen und regionalen Kontexten zu verstehen, und sofern möglich, zu erläutern, wobei die

⁽¹⁾ Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), ABl. C 119 vom 28.5.2009, S. 4.

⁽²⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – „Neue Denksätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen“, COM/2012/0669 final.

⁽³⁾ Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerausbildung, ABl. C 183 vom 14.6.2014, S. 22-23.

Rechtsvorschriften und politischen Maßnahmen, die den Beruf und die Arbeitsbedingungen regeln, sowie demografische Elemente berücksichtigt werden.

Inhalt und Aufbau des Berichts

Im vorliegenden Bericht werden verschiedene Themen untersucht, die erhebliche Auswirkungen auf die Qualität des Schulunterrichts und möglicherweise die Einstellung neuer Lehrkräfte haben. Der Bericht konzentriert sich dabei auf den Sekundarbereich I (ISCED 2) in den 28 EU-Mitgliedstaaten sowie Island, Liechtenstein, Montenegro, der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, Norwegen, Serbien und der Türkei und deckt damit insgesamt etwa 40 Bildungssysteme ab.

Der Bericht gliedert sich in fünf Kapitel. In Kapitel 1 werden zunächst die statistischen Daten zu den Lehrkräften in Europa, einschließlich Alter, Geschlecht sowie bestimmte Aspekte ihrer Arbeitsbedingungen wie ihr Beschäftigungsstatus, Arbeitszeiten, Gehälter und Ruhestandsalter dargelegt. Danach werden in vier weiteren Kapiteln die Antworten der Lehrkräfte auf den bei der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 verwendeten Fragebogen, die Aspekte der Bildungssysteme, in denen diese tätig sind, sowie die einzelstaatlichen politischen Maßnahmen, die sich auf ihren Beruf auswirken (Eurydice-Daten), erläutert. Soweit möglich, wird in den Kapiteln auch der Zusammenhang zwischen den Einstellungen, Methoden und Meinungen der Lehrkräfte sowie den politischen Maßnahmen und Rechtsvorschriften untersucht.

Kapitel 2 befasst sich mit der Lehrerausbildung und Unterstützung für Berufseinsteiger. Dabei wird der Aufbau der Lehrerausbildung, einschließlich der Komponenten des berufsbezogenen Teils der Ausbildung und von Unterrichtspraktika, sowie der Anteil der Lehrkräfte betrachtet, die die Lehrerausbildung abgeschlossen haben, und die Frage gestellt, inwieweit sie sich auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen. Ferner werden die Maßnahmen für den Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf (insbesondere Einführung und Mentoring) sowie der Anteil der Lehrkräfte, die in deren Genuss kamen, betrachtet.

In Kapitel 3 wird die berufliche Weiterbildung behandelt und der von den Lehrkräften geäußerte Bedarf an quantitativer und qualitativer Entwicklung sowie die entsprechende Einbindung in die berufliche Weiterbildung erörtert. Des Weiteren wird untersucht, wie die Reaktionen hierauf teilweise durch die Art und Weise bestimmt werden, in der die berufliche Weiterbildung gesetzlich eingebunden ist, und welche Anreize und flankierenden Maßnahmen sich förderlich auf die Teilnahme auswirken.

Kapitel 4 befasst sich mit der grenzüberschreitenden Mobilität aus beruflichen Gründen sowohl während der Lehrerausbildung als auch im späteren Berufsleben. Dabei werden Aspekte der Mobilität wie Teilnahme, Zusammenhang mit den unterrichteten Schulfächern, die verschiedenen Gründe für einen Auslandsaufenthalt sowie die internationalen Mobilitätsprogramme für eine Finanzierung betrachtet.

Kapitel 5 schließlich widmet sich den Faktoren, die für die Attraktivität des Berufs bestimmend sind, wie die Zufriedenheit der Lehrkräfte und ihre Wahrnehmung der Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft insgesamt. In dem Kapitel werden zudem einige der Schritte beschrieben, die in einzelnen Ländern oder Bildungssystemen unternommen wurden, um den Mangel an Lehrkräften zu überwachen und gegebenenfalls zu beseitigen.

Der Bericht wird durch einen Anhang ergänzt, der in knapp 60 Tabellen umfangreiche statistische Materialien bietet, die auf einer Sekundäranalyse der im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 gewonnenen Daten beruhen. Dieser Anhang kann auf der Website von Eurydice unter folgender Adresse eingesehen werden:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies.

Datenquellen und Methodik

Der vorliegende Bericht basiert in erster Linie auf Eurydice-Daten mit dem Bezugsjahr 2013/14 und der 2013 durchgeführten und im Folgejahr veröffentlichten TALIS-Erhebung. Zudem wurden (in Kapitel 1) im April 2015 extrahierte Daten von Eurostat/UEOE mit dem Bezugsjahr 2013 verwendet, um die demografischen Daten zum Lehrerberuf in Europa auf der Stufe ISCED 2 zu untersuchen.

Die in diesem Bericht verwendeten Daten der TALIS-Studie sind auf die 22 europäischen Länder bzw. Regionen beschränkt, die an der TALIS-Erhebung teilgenommen haben⁽⁴⁾. In diesem Bericht werden die Erhebung selbst als „TALIS 2013“ und der OECD-Bericht über die Erhebung (sofern er die Quellenangabe betrifft) als „OECD (2014)“ bezeichnet, wobei in den meisten Fällen eine genaue Seitenangabe folgt.

Die TALIS-Daten wurden im Einklang mit der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen 1997 (ISCED 1997) erhoben, während die Daten von Eurostat/UEOE und Eurydice auf Grundlage von ISCED 2011 ermittelt wurden. Weiterführende Informationen zu den Klassifikationen ISCED 1997 und 2011 sind im Glossar dieses Berichts zu finden.

Der Inhalt von TALIS 2013 ist quantitativer Art und bildet die Grundlage für die Sekundäranalyse der wichtigsten Schwerpunktthemen. Durch die TALIS-Erhebung sollte ein besseres Verständnis für die Meinungen, Einstellungen und Ansichten der Lehrkräfte anhand einer Teilgruppe von Variablen geschaffen werden. Zu diesem Zweck wurden die Lehrkräfte und Schulleiter im Wege eines Fragebogens befragt⁽⁵⁾. Der OECD-Bericht enthält weiterführende Informationen zur Methodik der Erhebung und Interpretation der Ergebnisse, insbesondere hinsichtlich der Einschränkungen in Bezug auf die Objektivität, die kulturübergreifende Gültigkeit, die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern und den Zusammenhang zwischen „statistischen Nettoeffekten“ und Kausalität (OECD 2014, S. 29). In den Hinweisen zu den statistischen Daten am Ende des vorliegenden Berichts wird dargelegt, in welcher Weise die Berechnungen von Eurydice auf den Daten aus der TALIS-Erhebung basieren.

Die Daten und Indikatoren von Eurydice sind in der Regel qualitativ. Sie enthalten Informationen zu den Vorschriften und politischen Initiativen der obersten (zentralen) Behörden bzw. der für die Bildung verantwortlichen Behörden. Die Informationen des Eurydice-Netzwerks wurden über einen Fragebogen erfasst, der von den nationalen Experten und/oder den nationalen Vertretern des Eurydice-Netzwerks ausgefüllt wurde. Die von den obersten Bildungsbehörden veröffentlichten offiziellen Dokumente bilden die Hauptinformationsquelle.

Mit Ausnahme von Belgien, Irland und den Niederlanden sind die Eurydice-Daten auf öffentliche Schulen beschränkt. In diesen Ländern werden von einem erheblichen Teil der Schüler staatlich geförderte private Bildungseinrichtungen (siehe Glossar) besucht, für die die gleichen Bestimmungen wie für öffentliche Schulen gelten. Die in diesem Bericht zugrunde gelegten Daten aus der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 umfassen die Antworten von Lehrkräften, die an öffentlichen Schulen, staatlich geförderten privaten Einrichtungen und unabhängigen privaten Einrichtungen tätig sind. Der Einfluss der beiden letztgenannten Schulformen ist insgesamt gering, auch wenn er in einigen Ländern und für bestimmte Altersgruppen wichtiger sein kann und daher Auswirkungen auf die Ergebnisse der statistischen Analyse hat. In diesen Fällen wurde auf diese Tatsache hingewiesen.

Es wurde versucht, soweit möglich, die Daten der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 und die Eurydice-Daten in Bezug zu setzen, um zu ermitteln, ob und wann die Antworten der Lehrkräfte auf bestimmte Vorschriften und Maßnahmen zurückzuführen sind, sowie die Art der zu beobachtenden Reaktion unter bestimmten rechtlichen Rahmenbedingungen zu bestimmen.

Die Vorbereitung und Abfassung des vorliegenden Berichts wurden vom Referat A.7 Erasmus+: Politikanalyse im Bereich Bildung und Jugend der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) koordiniert.

Im Abschnitt „Impressum“ am Ende des Berichts sind alle Beteiligten angegeben.

⁽⁴⁾ Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien, die Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Zypern, Lettland, die Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, die Slowakei, Finnland, Schweden, das Vereinigte Königreich (England), Island, Norwegen und Serbien.

⁽⁵⁾ Abrufbar unter <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>



KAPITEL 1: DEMOGRAFISCHE DATEN UND ARBEITSBEDINGUNGEN

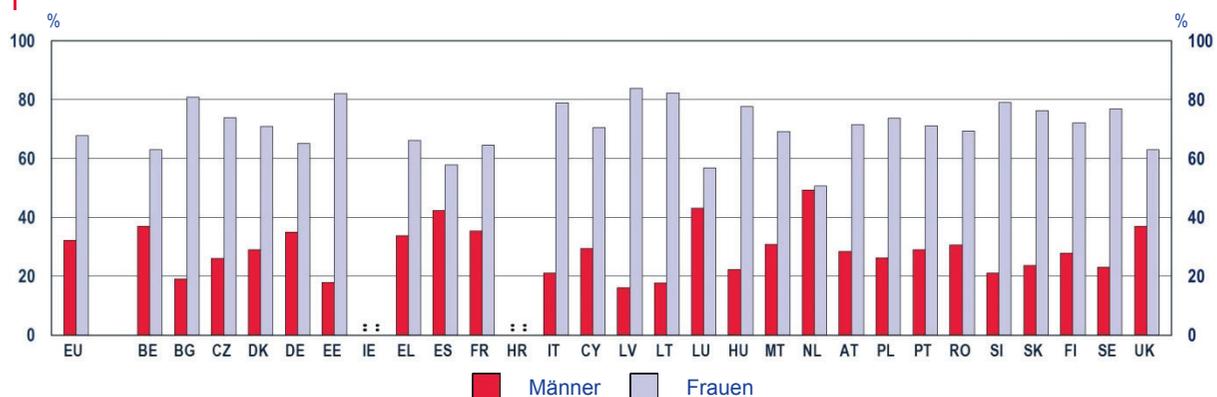
In diesem ersten Kapitel werden die kontextuellen Aspekte des Lehrerberufs in Europa für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (ISCED 2) untersucht. Nachdem kurz auf die demografischen Daten von Eurostat/UOE zu Geschlecht und Alter eingegangen wird, werden die Daten von Eurydice zu verschiedenen Aspekten ihrer Arbeitsbedingungen betrachtet. Da es sich um ein einleitendes Kapitel handelt, enthält es auch einige der Hintergrundinformationen, die für einen tieferen Einblick in den Inhalt des übrigen Berichts benötigt werden.

1.1. Demografische Daten

1.1.1. Geschlecht

Wie Abbildung 1.1 zu entnehmen ist, ist auf der Stufe ISCED 2 in der EU insgesamt die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte weiblich und weniger als ein Drittel männlich. Das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern ist in Bulgarien, Estland, Lettland und Litauen am ausgeprägtesten, wo weniger als 20 % der Lehrkräfte männlich sind. In der Tat stellen in den meisten Ländern Frauen die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte. Nur in den Niederlanden ist der Anteil der weiblichen und männlichen Lehrkräfte in etwa gleich, während in Spanien und Luxemburg der Unterschied 15,5 bzw. 13,6 Prozentpunkte beträgt.

Abbildung 1.1: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Geschlecht, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage von Eurostat-/UOE-Daten [von April 2015] (siehe Tabelle 1.1 im Anhang).

Länderspezifische Hinweise

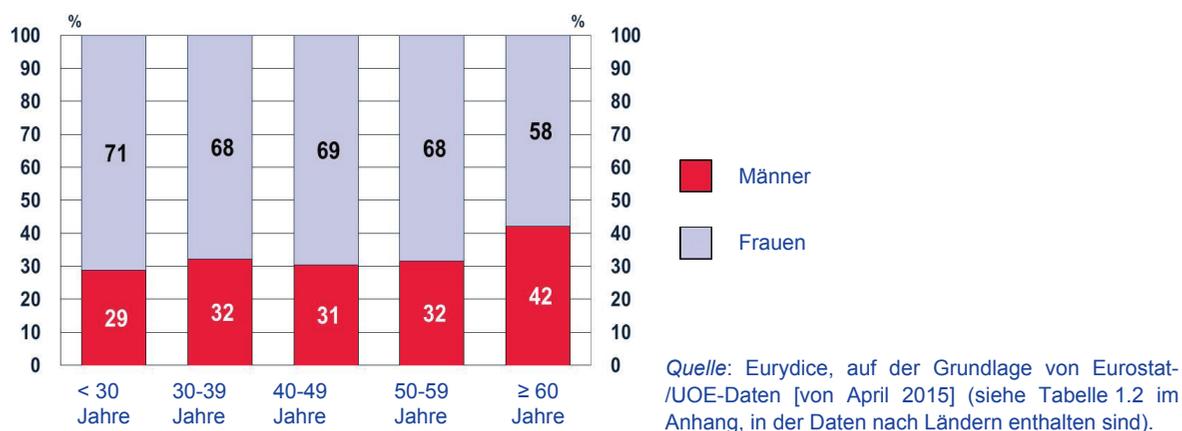
Dänemark und **Estland**: Die Daten umfassen die Stufe ISCED 1.

Irland: Für die Stufe ISCED 2 liegen keine separaten Daten vor.

Ungarn: Die Daten umfassen das Verwaltungspersonal der Schulen.

Das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern ist den politischen Entscheidungsträgern und Wissenschaftlern bekannt und die Daten weisen darauf hin, dass es solange bestehen wird, bis Maßnahmen eingeleitet werden, um mehr Männer für den Lehrerberuf zu gewinnen. Der relativ niedrige Anteil an Männern findet sich in allen Altersgruppen, obwohl das Ungleichgewicht bei den jüngsten Lehrkräften etwas höher ist (siehe Abbildung 1.2). Deutlich geringer fällt das Ungleichgewicht bei Lehrkräften im Alter über 60 Jahren aus, was möglicherweise auf die Ruhestandsregelungen zurückzuführen ist, die (zumindest bis vor Kurzem – siehe Abschnitt 1.2.4) in einigen Staaten Frauen ein früheres Ruhestandsalter als Männern möglich gemacht haben. Abgesehen von wenigen Ausnahmen unter den baltischen und nordischen Ländern zeigt sich der gleiche Trend auf Ebene der einzelnen Länder (siehe Tabelle 1.2 im Anhang), wo in allen Fällen das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern in den Altersgruppen unter 60 Jahren höher ist. Selbst in den Niederlanden sind die vergleichbaren Anteile der männlichen und weiblichen Lehrkräfte in erster Linie auf die höhere Zahl der männlichen Lehrkräfte im Alter ab 50 Jahren zurückzuführen, während der Trend unter den jüngeren Lehrkräften, wenn auch weniger ausgeprägt, mit den anderen europäischen Ländern vergleichbar ist.

Abbildung 1.2: Anteil der männlichen und weiblichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, auf EU-Ebene, 2013

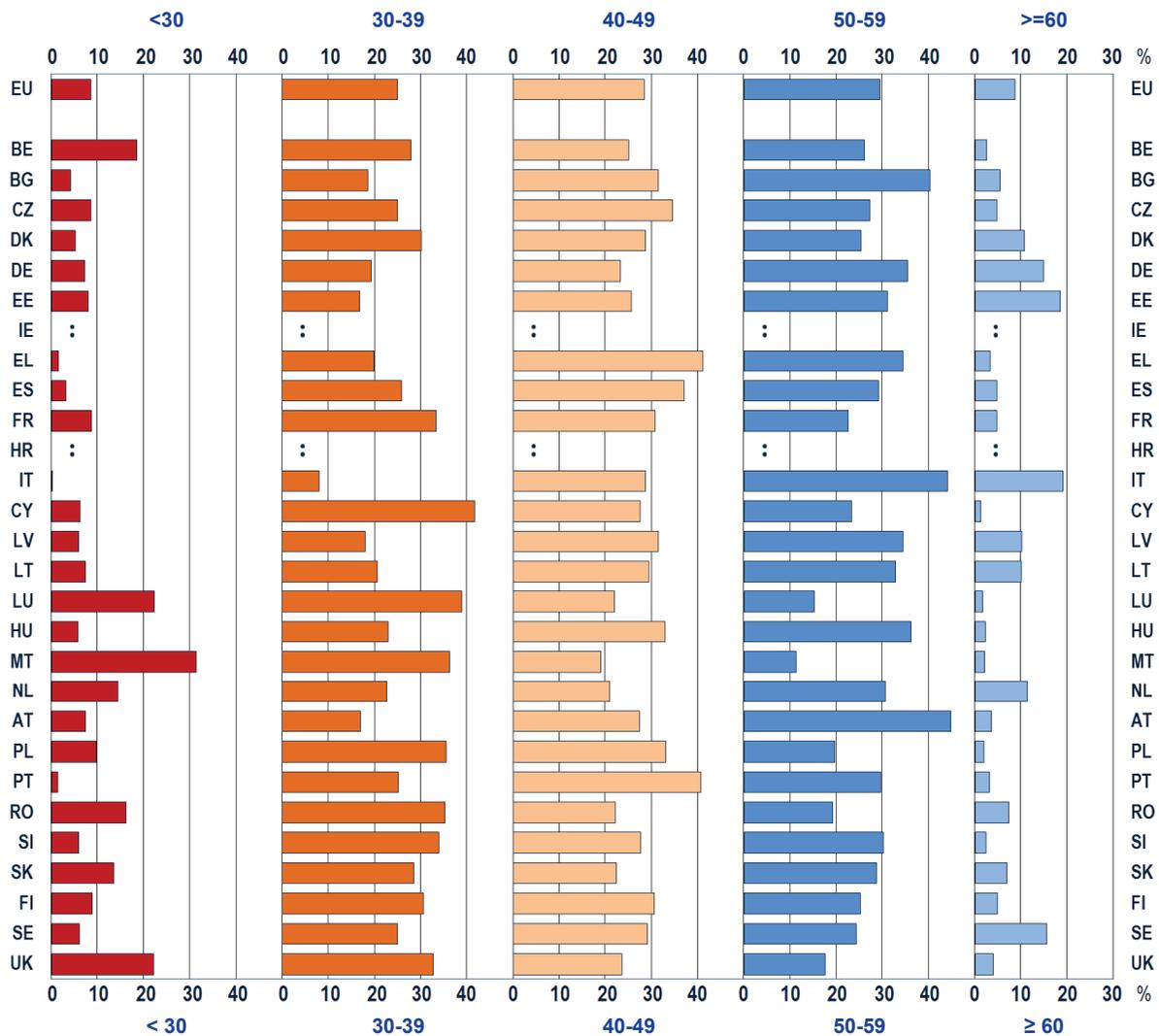


1.1.2. Alter

Neben dem Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern hat sich die aktuelle Bildungspolitik mit dem Problem einer alternden Lehrerschaft auseinanderzusetzen. Diese Herausforderung besteht nicht in allen Bildungssystemen. In der EU insgesamt sind 33,6 % der Lehrkräfte unter 40 Jahre alt (siehe Abbildung 1.3). In Luxemburg, Malta, Rumänien und im Vereinigten Königreich sind hingegen mehr als die Hälfte der Lehrkräfte unter 40 Jahre alt, womit diese Länder die jüngsten Lehrkräfte in Europa aufweisen. Im Gegensatz dazu sind weniger als 25 % der Lehrkräfte in Bulgarien, Estland, Griechenland, Lettland und Österreich unter 40 Jahre alt. Italien ist mit einem Anteil von unter 10 % das Land mit den „ältesten“ Lehrkräften.

Auf EU-Ebene werden etwa 40 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I in den nächsten 15 Jahren in den Ruhestand treten (siehe Abschnitt 1.2.4). Angesichts der demografischen Entwicklungen und der Migrationsflüsse in den jeweiligen Staaten werden die Bildungssysteme möglicherweise von einem Mangel an Lehrkräften betroffen sein und müssen die Attraktivität des Berufs erhöhen, um junge Bewerber zu gewinnen.

Abbildung 1.3: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage von Eurostat-/UOE-Daten [von April 2015] (siehe Tabelle 1.3 im Anhang).

Länderspezifische Hinweise

Dänemark und Estland: Die Daten umfassen die Stufe ISCED 1.

Irland: Für die Stufe ISCED 2 liegen keine separaten Daten vor.

Ungarn: Die Daten umfassen das Verwaltungspersonal der Schulen.

1.2. Arbeitsbedingungen

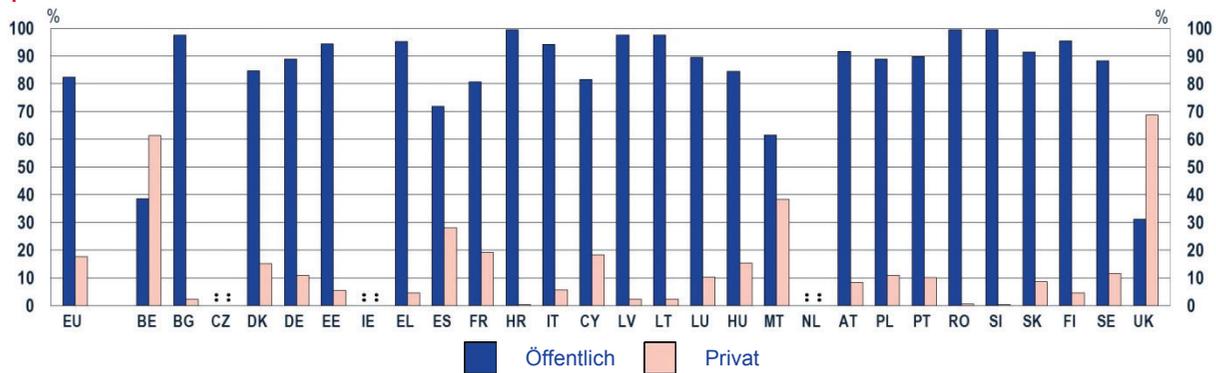
Dieser Abschnitt enthält verschiedene Indikatoren für die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) in Europa. Mit den ersten drei Indikatoren werden der Beschäftigungssektor und Beschäftigungsstatus dieser Lehrkräfte untersucht, während mit den folgenden Arbeitszeiten, Gehälter und das Ruhestandsalter betrachtet werden. Wie in Kapitel 5 eingehender erörtert, können sich diese Faktoren unter bestimmten Umständen auf die Attraktivität des Lehrerberufs und entsprechend auf die berufliche Zufriedenheit der beschäftigten Lehrkräfte auswirken.

1.2.1. Beschäftigung

Öffentliche und private Schulen

Abbildung 1.4 ist zu entnehmen, dass der Sekundarbereich I europaweit in erster Linie unter der Verantwortung des öffentlichen Sektors steht und die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen beschäftigt ist. In Belgien, Irland und den Niederlanden werden von einem erheblichen Teil der Schüler staatlich geförderte private Einrichtungen (siehe Glossar) besucht, für die die gleichen Bestimmungen wie für öffentliche Schulen gelten.

Abbildung 1.4: Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Schulen im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage von Eurostat-/UOE-Daten [von April 2015] (siehe Tabelle 1.4 im Anhang).

Erläuterung

Zu den privaten Schulen zählen staatlich geförderte private Einrichtungen und unabhängige private Bildungseinrichtungen (siehe Glossar).

Länderspezifische Hinweise

Belgien und Frankreich: Daten zu den unabhängigen privaten Einrichtungen werden nicht berücksichtigt.

Dänemark und Estland: Die Daten umfassen die Stufe ISCED 1.

Deutschland: Es liegen nur Daten zur Gesamtzahl der privaten Schulen vor, bei denen nicht zwischen staatlich geförderten und unabhängigen privaten Einrichtungen unterschieden wird.

Irland: Für die Stufe ISCED 2 liegen keine separaten Daten vor.

Ungarn: Die Daten umfassen das Verwaltungspersonal der Schulen.

Niederlande: Es wird keine Unterscheidung zwischen privaten Einrichtungen und öffentlichen Schulen vorgenommen.

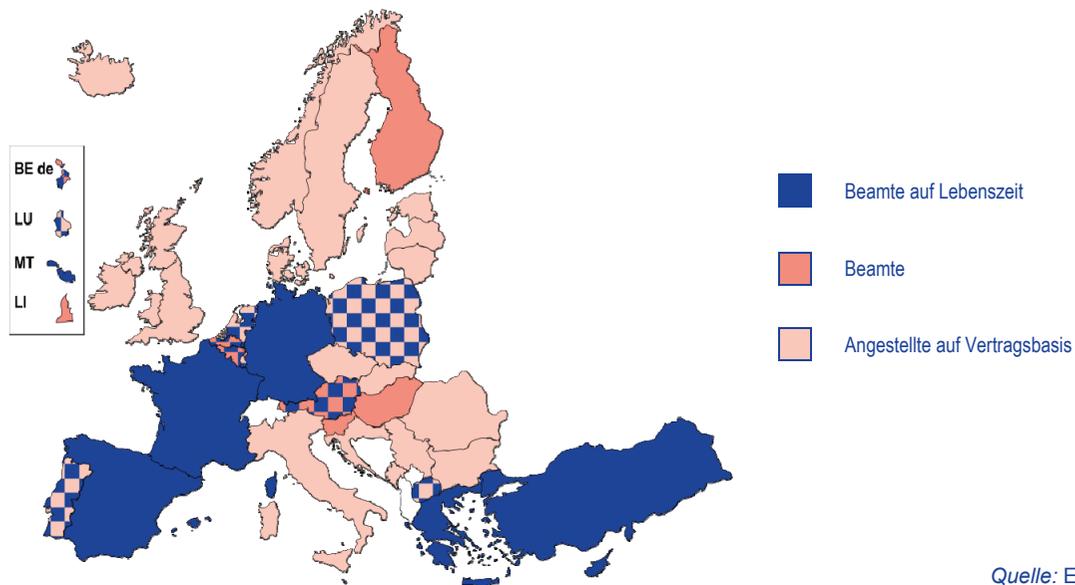
Vereinigtes Königreich: Der hohe Anteil der staatlich geförderten privaten Einrichtungen in England (so genannte „academies“) hat Einfluss auf die Daten für das gesamte Vereinigte Königreich. In Schottland, Wales und Nordirland ist die Mehrheit der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen beschäftigt.

Die Kohorte der Lehrkräfte, die in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 befragt wurde, umfasst sowohl öffentliche als auch private Schulen (staatlich geförderte und unabhängige private Einrichtungen) zu Anteilen, die den in der vorstehenden Abbildung ausgewiesenen Anteilen weitgehend entsprechen (siehe Tabelle 1.5 im Anhang). Eine eingehendere Analyse zeigt jedoch, dass in manchen Ländern die Zahl der Lehrkräfte, die in privaten Einrichtungen tätig sind, in der Altersgruppe unter 30 Jahren besonders hoch ist (siehe Tabelle 1.6 im Anhang). Dies ist bei der Betrachtung von Maßnahmen für diese spezifische Altersgruppe zu berücksichtigen, da sich die Rechtsvorschriften für private Schulen (staatlich geförderte und unabhängige private Einrichtungen) in einigen Ländern von den für öffentliche Schulen geltenden Regelungen unterscheiden können.

Beschäftigungsstatus

Es gibt drei verschiedene Beschäftigungsstatus der im Sekundarbereich I (ISCED 2) beschäftigten Lehrkräfte: „Angestellte auf Vertragsbasis“, „Beamte“ und „Beamte auf Lebenszeit“ (siehe Glossar). Abbildung 1.5 zeigt den Beschäftigungsstatus der voll ausgebildeten Lehrer an öffentlichen Schulen. Andere Gruppen wie Lehrer in Ausbildung, Vertretungslehrkräfte und Lehrkräfte in der Probezeit werden nicht ausgewiesen.

Abbildung 1.5: Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Spanien: Religionslehrer sind Angestellte auf Vertragsbasis.

Österreich: Ab September 2015 sind alle neu eingestellten Lehrkräfte Beamte.

In den meisten Ländern haben alle Lehrkräfte (ISCED 2) den gleichen Beschäftigungsstatus. In zwanzig Bildungssystemen sind die Lehrkräfte als Angestellte auf Vertragsbasis beschäftigt, während sie in sieben als Beamte auf Lebenszeit eingestellt sind. In Finnland, Slowenien, der Slowakei und Liechtenstein sind die Lehrkräfte Beamte. Andererseits gibt es in Luxemburg, den Niederlanden, Polen, Portugal und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien sowohl Beamte auf Lebenszeit als auch Angestellte auf Vertragsbasis. In diesen Fällen hängt der Status von der Art der Einrichtung ab, in der die Lehrkraft beschäftigt ist, oder ihrer Position in der Berufs- oder Schulhierarchie. Belgien und Österreich sind die einzigen Länder, in denen Lehrkräfte als Beamte und Beamte auf Lebenszeit beschäftigt sind.

In manchen Ländern können sich zudem die Beschäftigungsbedingungen und die Vertragsbasis unterscheiden.

Lehrkräfte in **Belgien**, die von einer der von den Gemeinschaften verwalteten Schulen beschäftigt werden, sind Beamte, während Lehrkräfte, die von den staatlich geförderten privaten Einrichtungen angestellt sind, zwar entsprechend dem allgemeinen Arbeitsrecht arbeiten, aber dennoch den Status eines Beamten haben.

Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in den **Niederlanden** sind Beamte auf Lebenszeit, Lehrkräfte, die dagegen an staatlich geförderten privaten Einrichtungen unterrichten, schließen einen (privatrechtlichen) Arbeitsvertrag mit der juristischen Person ab, die sie beschäftigt. Für Beschäftigte beider Gruppen gelten jedoch die gleichen Arbeitsbedingungen, da für sie die Tarifvereinbarungen gelten.

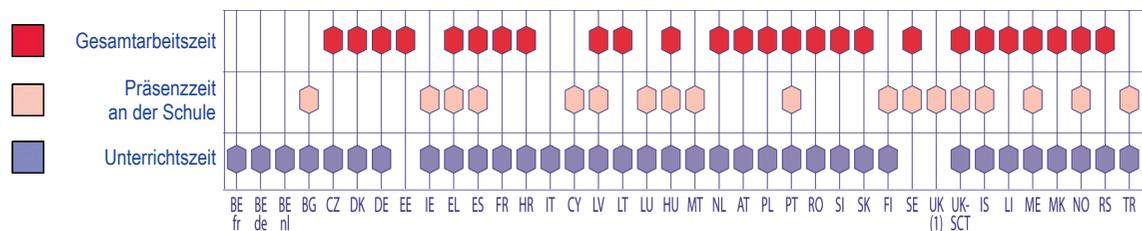
In **Österreich** sind die als Beamte von der Bundes- oder Landesregierung beschäftigten Lehrkräfte durch die für die vertraglichen Beziehungen geltende Gesetzgebung gebunden.

Lehrkräfte in **Island** und **Serbien**, die von der Kommunalbehörde oder einer Schule auf der Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung entsprechend den allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsrechts beschäftigt sind, unterliegen Arbeitsbedingungen und Gehältern, die auf zentralstaatlicher Ebene vereinbart werden.

1.2.2. Arbeitszeit

Neben der eigentlichen Unterrichtstätigkeit haben die Lehrkräfte noch zahlreiche weitere Pflichten, wie Aufgaben in den Bereichen Verwaltung, Organisation und Planung, Schülerberatung sowie Beziehungen zu den Eltern, Schülern und anderen Akteuren. Diese vielfältigen Facetten ihrer Arbeit spiegeln sich – aus verschiedenen Gründen – nicht immer in ihren Verträgen wider und basieren eher auf einer stillschweigenden Übereinkunft, was von einer Lehrkraft im Rahmen ihrer Tätigkeit erwartet wird. In diesem Abschnitt werden die vertraglichen Pflichten einer vollzeitbeschäftigten Lehrkraft in Europa hinsichtlich der Unterrichtszeit, Präsenzzeit und Gesamtarbeitszeit untersucht. Abbildung 1.6 ist zu entnehmen, dass diese drei Komponenten der Arbeitszeit nicht immer zentral geregelt sind. Die Unterrichtszeit ist in 35 Bildungssystemen vertraglich geregelt. In der überwiegenden Mehrheit der Länder ist außerdem die Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte geregelt, die im Durchschnitt 39 Wochenstunden beträgt. In 18 Bildungssystemen wird die obligatorische Präsenzzeit an der Schule entweder zusätzlich zu bzw. statt der beiden anderen Komponenten vertraglich festgelegt. In neun Bildungssystemen wird konkret auf alle drei Komponenten Bezug genommen, während sie in den übrigen Ländern in unterschiedlichen Kombinationen behandelt werden.

Abbildung 1.6: Komponenten der offiziellen Bestimmungen zur Arbeitszeit von Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Zur eingehenderen Untersuchung der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern werden in Abbildung 1.7 die vertraglichen Anforderungen nach Ländern und nach Komponenten der Arbeitszeit in Stunden pro Woche dargestellt.

Die in Abbildung 1.7 ausgewiesenen wöchentlichen Mindest- und Höchstarbeitszeiten spiegeln die Unterschiede innerhalb des betreffenden Landes wider. In Belgien kann jede Schule ihre eigenen Unterrichtsanforderungen im Rahmen der zentral vorgeschriebenen Mindest- und Höchstwerte festlegen. In Bulgarien, Kroatien, Slowenien, Finnland und Montenegro variiert die Präsenzzeit an der Schule und/oder Unterrichtszeit je nach Unterrichtsfach. In Österreich hängt die Unterrichtszeit vom Schultyp (Hauptschule, Neue Mittelschule oder Allgemeinbildende Höhere Schule) ab. Die für Deutschland ausgewiesenen Unterrichtsstunden hängen vom Bundesland und dem betreffenden Schultyp ab. In Ungarn sind die Unterrichtszeit und Präsenzzeit an der Schule von der Länge der Unterrichtsstunden und der Position der Lehrkraft abhängig. In Frankreich wird die Unterrichtszeit vom Unterrichtsfach und dem Status der Lehrkraft bestimmt. In Griechenland variieren die Anforderungen je nach Berufserfahrung der Lehrkräfte. Während in Spanien die Mindestunterrichtszeit der Lehrkräfte zentral geregelt wird, wird die Höchststundenzahl von jeder Autonomen Gemeinschaft festgelegt.

In den meisten Ländern wird in den Arbeitsverträgen der Lehrkräfte festgeschrieben, wie viele Unterrichtsstunden sie zu halten haben. Die wöchentliche Gesamtarbeitszeit unterscheidet sich in den einzelnen Ländern erheblich und reicht von einem Mindestwert von 14 Stunden in Kroatien, Polen, Finnland und der Türkei bis zu einem Höchstwert von 28 Stunden in Deutschland. Durchschnittlich beträgt die Unterrichtszeit 44 % der Gesamtarbeitszeit einer Lehrkraft, wobei deutliche Unterschiede von 77 % in Griechenland, 64 % im Vereinigten Königreich (Schottland) und 60 % in Serbien festzustellen sind. Nur in fünf Bildungssystemen – Estland, Schweden und dem Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) – wird die Zahl der Unterrichtsstunden nicht vertraglich geregelt, während in zwei Bildungssystemen (Belgien und Italien) nur die Unterrichtszeit festgelegt wird. In Estland wurde das Konzept der Unterrichtszeit im September 2013 aufgegeben und durch eine Bestimmung zur Gesamtarbeitszeit ersetzt.

Abbildung 1.7: Offizielle Definitionen der wöchentlichen Arbeitszeit (in Stunden) von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
A	min.				40	37	40	35		30	38	35	40				40	36		40	
	max.				40	37	40	35		30	38	35	40				40	36		40	
B	min.				40					33	30	30					31	23		20	28
	max.				40					33	30	30					31	23		20	36
C	min.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	18	22
	max.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	18	26

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	min.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	max.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	min.	27				25				17	31	32	28	27		20		31		19
	max.	27				25				21	31	32	28	27		22		31		19
C	min.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	max.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

A Gesamtarbeitszeit B Präsenzzeit an der Schule C Unterrichtsstunden

Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Erläuterung

Alle Angaben beziehen sich auf Vollzeitlehrkräfte, die keine zusätzlichen Funktionen (z. B. Aufgaben in der Schulleitung) wahrnehmen. Regelungen über eine geringere Stundenzahl für Lehrkräfte, die ihre Ausbildung noch nicht vollständig bzw. erst kürzlich abgeschlossen haben, werden nicht dargestellt. Für die Länder, in denen die Stundenvorgaben der Lehrkräfte als Stundenzahl pro Jahr festgelegt werden, wurde ein Durchschnittswert für die Stundenzahl pro Woche ermittelt. Werden die Verpflichtungen der Lehrkräfte anhand der Unterrichtsstunden ausgedrückt, so werden die Wochenstunden ermittelt, indem die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden mit der Zahl der Minuten, die eine Unterrichtsstunde dauert, multipliziert und das Ergebnis durch 60 geteilt wird. Die Zahlen wurden auf die nächste ganze Stunde aufgerundet.

Länderspezifische Hinweise

Italien: In den Verträgen der Lehrkräfte ist eine Präsenzzeit an der Schule für kollegiale Aktivitäten und Sitzungen mit dem Personal und Eltern von jährlich 80 Stunden vorgesehen.

Malta: Seit September 2014 ist die Höchstzahl der Unterrichtsstunden auf 17 Stunden und 20 Minuten festgelegt, die sich in 26 Unterrichtsstunden zu jeweils 40 Minuten aufteilen.

Niederlande: Die Zahl der Unterrichtsstunden wird von den Sozialpartnern im Tarifvertrag für Lehrkräfte vereinbart und wird in der Zahl der jährlichen Unterrichtsstunden (höchstens 750 Stunden pro Jahr) ausgedrückt.

Österreich: Alle Lehrkräfte, die ihre Ausbildung nach September 2020 abschließen, werden eine Lehrtätigkeit von 20 Stunden pro Woche ausüben. Lehrkräfte, die zwischen September 2015 und September 2020 ihre Ausbildung abschließen, können zwischen der bestehenden und der neuen Regelung wählen.

Polen: Neben der Unterrichtszeit sind die Lehrkräfte verpflichtet, zwei zusätzliche Stunden in der Schule präsent zu sein. Die Gesamtzahl der Präsenzstunden ist nicht gesetzlich geregelt.

Slowenien: Die Schulleitung kann die Unterrichtszeit der Lehrkräfte um bis zu fünf Stunden wöchentlich erhöhen bzw. bis zu drei Stunden wöchentlich reduzieren.

Wenn keine zentral geregelten Vorschriften bezüglich der Mindestunterrichtszeit bestehen, verfügen die Schulen über einen größeren Freiraum bei der Einteilung der Stundenzahl der Lehrkräfte. Dies kann – zumindest theoretisch – innerhalb eines Landes zu großen Unterschieden bei den Anforderungen der Schulen an die Unterrichtszeit führen oder zur Folge haben, dass ein bestimmter wöchentlicher Durchschnitt der Unterrichtszeit zur regionalen oder lokalen Norm wird.

Bei der Gesamtarbeitszeit bzw. Präsenzzeit in der Schule sind drei Möglichkeiten denkbar: Hier können die Regelungen eines Staats Folgendes vorsehen: a) Regelungen für beides (wie in zehn Bildungssystemen der Fall), b) Regelungen für den einen oder anderen Bereich (in der Mehrheit der Länder) oder c) keine Regelungen für die beiden Bereiche (wie in Belgien oder Italien). Bei den Ländern, in denen sowohl die Gesamtarbeitszeit als auch die verpflichtende Präsenzzeit in der Schule geregelt ist, variieren die beiden Bereiche (gemessen an der Stundenzahl) erheblich. Wenn dieser Unterschied groß ist oder keine Regelungen für die Präsenzzeit an den Schulen bestehen (wie in zwanzig Bildungssystemen), können die Lehrkräfte ihre außerunterrichtlichen Tätigkeiten nach eigenem Ermessen (z. B. abends zu Hause) ausführen. Andererseits lassen große Unterschiede zwischen dem Volumen der Unterrichtszeit und der Präsenzzeit an der Schule (wie der Unterschied von 18 Stunden in Bulgarien) darauf schließen, dass die Lehrkräfte lange Zeiträume mit außerunterrichtlichen Verpflichtungen in den schulischen Einrichtungen verbringen.

Griechenland ist das einzige Land, in dem die vorgeschriebene Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte mit dem Zeitraum identisch ist, den sie in der Schule verbringen sollten. Dies legt nahe, dass alle außerunterrichtlichen Tätigkeiten in den schulischen Einrichtungen ausgeführt werden. In Ländern, in denen die Gesamtarbeitszeit nicht geregelt ist, haben die Lehrkräfte eine bestimmte Mindeststundenzahl in der Schule präsent zu sein und/oder eine vorgeschriebene Stundenzahl zu unterrichten, um Anspruch auf das Gehalt für eine Vollzeitbeschäftigung zu haben. In Bulgarien beispielsweise ist die Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte nicht festgelegt, sie müssen aber 40 Wochenstunden an der Schule präsent sein, was länger als in jedem anderen europäischen Land ist.

1.2.3. Gehälter

Die Gehälter der Lehrkräfte waren in der aktuellen Finanzkrise häufig Gegenstand nationaler Debatten. Da die politischen Entscheidungsträger unter dem Druck stehen, die Staatsausgaben insbesondere bei den Staatsbediensteten zu senken, sind große Unterschiede bei den Gehältern der Lehrkräfte in den einzelnen Staaten festzustellen. Im Oktober 2014 veröffentlichte Eurydice einen Bericht zu den Gehältern und Zulagen von Lehrkräften und Schulleitern in Europa auf den Stufen ISCED 0, 1, 2 und 3 (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2014b). Neben nationalen Datenblättern bietet der Bericht eine vergleichende Analyse der Gehälter in verschiedenen Ländern und zieht zu diesem Zweck das Verhältnis zwischen den gesetzlichen Mindestgehältern und dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf heran. Auf dieses Verhältnis wird in Abbildung 1.8 Bezug genommen. Die in der Abbildung dargestellten Mindest- und Höchstwerte stellen das obere und untere Ende der Gehaltstabelle für Lehrkräfte auf Grundlage ihres Dienstalters dar.

Abbildung 1.8: Gesetzliches jährliches Mindest- und Höchstbruttogehalt von voll ausgebildeten vollzeitbeschäftigten Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), als Prozentsatz des BIP pro Kopf, 2013/14

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 2	Min.	87,9	88,7	89,3	:	62,6	94,0	140,2	67,1	78,1	75,3	139,4	148,8	87,6	85,2	97,1	125,7	39,7	32,3	95,7	63,2	107,4
	Max.	151,5	147,4	154,8	:	77,4	116,1	184,7	77,3	166,7	142,3	196,8	206,2	152,3	139,3	145,4	305,8	:	59,4	166,4	131,5	141,2
		NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- NIR	UK- SCT	IS	LI (a)	LI (b)	ME	MK	NO (a)	NO (b)	TR
ISCED 2	Min.	95,3	80,5	88,6	60,8	135,8	47,1	98,3	50,6	96,2	67,0	84,3	84,3	100,4	79,6	70,4	65,1	178,7	:	63,7	66,6	144,8
	Max.	196,3	154,1	185,8	102,6	260,5	125,1	158,1	68,5	125,1	93,4	143,5	143,5	133,6	99,4	114,3	105,6	283,7	:	-	-	169,1

Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS

Erläuterung

Das **gesetzliche Bruttogehalt** entspricht dem vom Arbeitgeber im Laufe eines Jahres gezahlten Betrag, einschließlich allgemeiner Sonderzahlungen, (gegebenenfalls) des 13. Monatsgehalts und des Urlaubsgelds, jedoch ohne die Arbeitgeberbeiträge für Sozialversicherung und Altersvorsorge. Nicht berücksichtigt werden sonstige Gehaltszulagen oder finanzielle Zusatzleistungen (etwa aufgrund von Zusatzqualifikationen, Leistung, Überstunden, der Wahrnehmung zusätzlicher Aufgaben, der geografischen Lage, des Unterrichts mit Schülern unter schwierigen Bedingungen oder Beihilfen für Wohn-, Gesundheits- oder Reisekosten).

Beim länderübergreifenden Vergleich der öffentlichen Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften zählt das Verhältnis zwischen den gesetzlichen Mindest- oder Höchstgehältern und dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf – ein Indikator für den Lebensstandard in einem Land – zu den am häufigsten verwendeten Indikatoren. Dieses Verhältnis kann entweder als prozentualer Anteil (Verhältnis zwischen Gehalt und BIP pro Kopf) oder in absoluten Werten angegeben werden. In der vorstehenden Abbildung 1.8 werden die Daten zur ersten Option dargestellt. Die zweite Option, die in manchen Abschnitten des Berichts „Gehälter und Zulagen von Lehrern und Schulleitern in Europa“ (Europäische Kommission/EACEA/ Eurydice, 2014b) verwendet wird, ist dabei hilfreich, die Größenordnung der beiden Variablen klar zu erkennen, die aus der ersten Option nicht hervorgeht.

Beim Vergleich von Gehältern von Lehrkräften und BIP pro Kopf muss berücksichtigt werden, dass eine positive Veränderung bei diesem Indikator nicht zwangsläufig eine Zunahme der realen Kaufkraft der Lehrkräfte zur Folge hat. Dies trifft auf Länder zu, in denen das BIP pro Kopf aufgrund der Haushalts- und Finanzkrise gesunken ist, während die gesetzlichen Gehälter unverändert geblieben oder um einen geringeren Prozentsatz als das BIP pro Kopf zurückgegangen sind.

Bezugsjahr für das BIP pro Kopf ist das Jahr 2013. Quelle: Eurostat [Daten von Mai 2014: nama_gdp_c]. Der Bezugszeitraum für die Angaben zu den Gehältern ist das Schuljahr 2013/14 bzw. das Kalenderjahr 2014. Wechselkurse, Quelle: Eurostat (Daten von Mai 2014: ert_bil_eur_m).

Länderspezifische Hinweise

Belgien: Ausgegangen wird vom nationalen BIP pro Kopf (nicht etwa vom BIP pro Kopf in jeder der Gemeinschaften).

Tschechische Republik: Die gesetzlichen Gehälter beruhen auf den Gehaltsstufen 11 und 12.

Dänemark: Einkommensbezogene Pensionen werden berücksichtigt.

Irland: Es gibt drei unterschiedliche Gehaltstabellen, je nach Zeitpunkt der ersten Anstellung als Lehrkraft. Die Daten zeigen die Gehaltszahlungen an Lehrkräfte, die zwischen dem 1. Januar 2011 und 1. Februar 2012 eingestellt wurden.

Spanien: Die ausgewiesenen Gesamtbeträge entsprechen den Durchschnittsgehältern im öffentlichen Schulwesen und wurden als gewichteter Durchschnitt der Gehälter in den verschiedenen Autonomen Gemeinschaften errechnet. a) Daten zu den Gehältern für Lehrkräfte, die keine *Catedráticos* sind; b) Lehrkräfte mit dem Status eines *Catedrático*.

Frankreich: Die ausgewiesenen Mindest- und Höchstgehälter beziehen sich auf das gesetzliche Gehalt eines *Professeur certifié* und umfassen eine Prämie für Nachhilfeunterricht und zusätzliche Unterrichtszeit.

Zypern: Seit 2013 wurden aufgrund der Finanzkrise Einschränkungen und Kürzungen der Gehälter von Lehrkräften vorgenommen. Daher beträgt das gesetzliche jährliche Mindest- und Höchstbruttogehalt von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften auf der Stufe ISCED 2 als Prozentsatz des BIP pro Kopf jetzt 113,6 % bzw. 276,41 %.

Lettland: Es gibt keine gesetzlichen Regelungen zu den Höchstgehältern.

Niederlande: Die Schulen können selbst entscheiden, in welcher Gehaltstabelle die Lehrkräfte ihre Laufbahn beginnen.

Österreich: a) Lehrkräfte an der Hauptschule und Neuen Mittelschule; b) Lehrkräfte an der Allgemeinbildenden Höheren Schule.

Polen: Die gesetzlichen Bruttomindest- und -höchstjahresgehälter werden für Lehrkräfte mit der grundlegenden Mindestqualifikation berechnet. Allerdings verfügen etwa 90 % der Lehrkräfte über ein höheres Qualifikationsniveau und erhalten eine höhere Vergütung.

Liechtenstein: Das gesetzliche Bruttohöchstjahresgehalt ist das Mindestgehalt mit allen Alterszuschlägen, da in den Tarifverträgen kein gesetzliches Höchstgehalt festgelegt ist. a) Daten zu den Gehältern von Lehrkräften an Gymnasien; b) Daten zu den Gehältern von Lehrkräften an Oberschulen/Realschulen.

Norwegen: a) Daten zu Lehrkräften mit einer vierjährigen Grundausbildung, b) Daten zu Lehrkräften mit einer fünfjährigen Grundausbildung. Höchstgehalt nicht zutreffend.

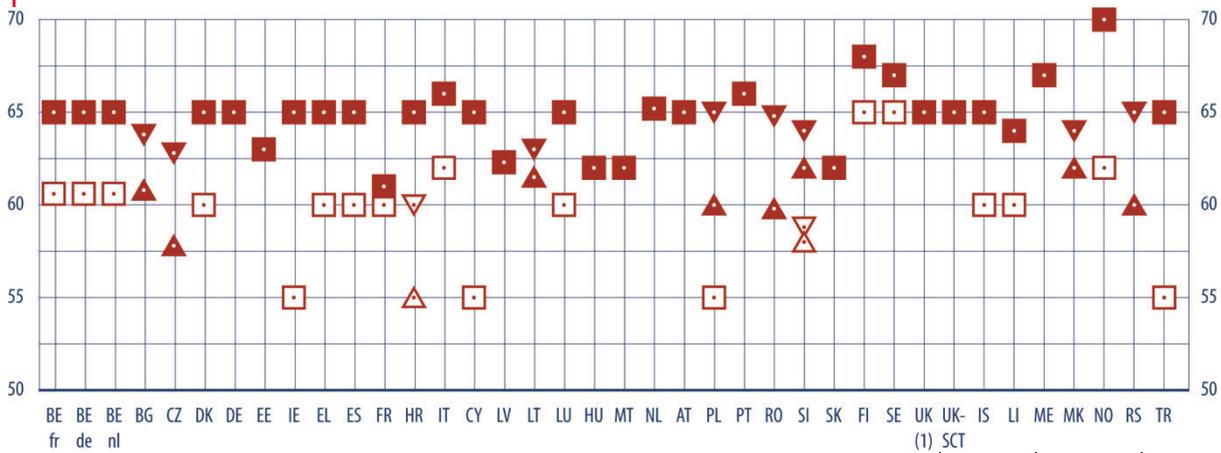
Wie in Abbildung 1.8 zu den BIP-bezogenen Verhältniswerten dargestellt, beläuft sich das gesetzliche Mindestjahresgehalt auf etwa 88 % und das Höchstjahresgehalt auf 305 % des BIP pro Kopf. In den meisten Bildungssystemen liegt das gesetzliche Mindestjahresgehalt unterhalb des BIP pro Kopf und in

sieben Bildungssystemen beträgt sogar das Höchstgehalt weniger als das BIP pro Kopf. Litauen, Lettland und Rumänien sind mit weniger als 50 % die drei Staaten mit den niedrigsten Mindestgehältern im Vergleich zum BIP. Die höchsten Mindestgehälter im Vergleich zum BIP sind in Montenegro (179 %), Spanien (139 % für Lehrkräfte mit dem Status eines *Catedrático*), Türkei (145 %) und Deutschland (140 %) zu verzeichnen, obwohl dies im Fall von Deutschland nicht für alle Bundesländer gilt. Bei den Höchstgehältern weisen Litauen und die Slowakei mit weniger als 70 % die niedrigsten Werte im Verhältnis zum BIP auf. Die höchsten Werte sind mit mehr als 250 % in Zypern, Portugal und Montenegro festzustellen. Die Bildungssysteme mit den geringsten Gehaltserhöhungen sind Estland (10 Prozentpunkte) und die Tschechische Republik (15 Prozentpunkte). Die Länder mit den größten Unterschieden zwischen Mindest- und Höchstjahresgehalt sind Zypern (180 Prozentpunkte), Portugal (125 Prozentpunkte) und Montenegro (105 Prozentpunkte). Weiterführende Informationen zum Dienstalter, das für das Erreichen des Höchstgehalts erforderlich ist, finden sich in Kapitel 5.

1.2.4. Ruhestandsalter

In den meisten europäischen Bildungssystemen können Lehrkräfte der Stufe ISCED 2 im Alter von 65 Jahren offiziell in den Ruhestand treten (siehe Abbildung 1.9).

Abbildung 1.9: Ruhestandsalter für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



	Frauen	Männer	Beide
Mindestruhestandsalter (mit Anspruch auf die vollen Altersbezüge bei Erreichen der vorgeschriebenen Zahl von Dienstjahren)	▽	△	□
Gesetzliches Ruhestandsalter	▲	▼	■

Zahl der Dienstjahre, die den Anspruch auf die vollen Altersbezüge begründen, bei Erreichen des Mindestalters für den Ruhestand

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34J 10M	34J 10M	34J 10M	(-)	30J	(-)	40J	(-)	35J	37J	35J	40J 4M	30J (Frauen), 35J (Männer)
IT 41J 6M 42J 6M	(Frauen) (Männer)	CY 33J 3M	LV 15J	LT 30J	LU 35J	HU 40J (Frauen)	MT 35J	NL (-)	AT 40J	PL 30J	PT 36J	RO 14J 4M
SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
38J 8M	15J	(-)	(-)	(-)	(-)	35J	25J	15J	(-)	30J	35J (Frauen), 40J (Männer)	33J 3M

J = Jahr(e) M = Monat(e)

Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Erläuterung

Das **gesetzliche Ruhestandsalter** ist die Altersgrenze, ab der Lehrkräfte aus dem Schuldienst ausscheiden. In manchen Ländern dürfen sie ihren Beruf unter bestimmten Voraussetzungen über diese Altersgrenze hinaus ausüben.

Das **Mindestruhestandsalter** mit Anspruch auf volle Altersbezüge bietet Lehrkräften die Möglichkeit, bereits vor Erreichen des gesetzlichen Ruhestandsalters in den Ruhestand zu treten. Ihr Anspruch auf volle Altersbezüge ist davon abhängig, ob sie die vorgeschriebene Zahl von Dienstjahren geleistet haben.

Die **Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre** gibt die Mindestzahl von Jahren an, die Lehrkräfte im Schuldienst tätig gewesen sein müssen, damit sie bei Erreichen des Mindestalters für den Ruhestand Anspruch auf volle Altersbezüge haben.

Das Mindestruhestandsalter ist nur angegeben, wenn es sich vom gesetzlichen Ruhestandsalter unterscheidet.

Länderspezifische Hinweise

Belgien: Das Mindestruhestandsalter wird bis 2016 schrittweise auf 62 Jahre angehoben. Auch die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre wird bis 2018 auf 38 Jahre und 6 Monate erhöht. Das in Abbildung 1.9 dargestellte Ruhestandsalter gilt nur für Lehrkräfte mit unbefristeten Arbeitsverträgen.

Tschechische Republik: Die Altersangaben in Abbildung 1.9 beziehen sich auf das Jahr 2014. Das gesetzliche Ruhestandsalter variiert nach dem Geburtsjahr und wird für Männer und Frauen jedes Jahr um zwei Monate bzw. um vier Monate angehoben. 2014 lag das gesetzliche Ruhestandsalter für Frauen zwischen 57 Jahren und 8 Monaten und 61 Jahren und 8 Monaten. Es ist abhängig von der Kinderzahl. Die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre wurde schrittweise jedes Jahr erhöht. Bis 2019 wird die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre, die den Anspruch auf die vollen Altersbezüge begründen, dauerhaft auf 35 Jahre festgelegt.

Dänemark: Das gesetzliche Ruhestandsalter hängt vom Geburtsdatum ab. Für Personen, die nach dem 31. Dezember 1962 geboren sind, wird das gesetzliche Ruhestandsalter vom Ministerium für Kinder, Gleichstellung, Integration und Soziales festgelegt und auf Grundlage der vom statistischen Amt Dänemarks bereitgestellten Daten zur Lebenserwartung berechnet.

Deutschland: Das gesetzliche Ruhestandsalter wurde seit 2012 regelmäßig angehoben.

Estland: Zwischen 1944 und 1952 geborene Frauen haben Anspruch auf die Zahlung von Altersbezügen, bevor sie das Alter von 63 Jahren erreichen (ab dem Alter von 58 Jahren und 6 Monaten bis zum Alter von 62 Jahren und 6 Monaten).

Irland: Die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre kann weniger als 35 Jahre betragen, um die Ausbildungsdauer der Lehrkräfte vor Eintritt in den Beruf zu berücksichtigen.

Griechenland: Eine Lehrkraft kann über das gesetzliche Ruhestandsalter von 65 Jahren hinaus, jedoch nicht länger als bis zum Alter von 67 Jahren im Schuldienst bleiben.

Spanien: Lehrkräfte können freiwillig bis zum Alter von 70 Jahren arbeiten. Die neuen Bestimmungen für das gesetzliche Ruhestandsalter werden schrittweise über einen Zeitraum von 15 Jahren eingeführt, bis ab 2027 das Ruhestandsalter von 67 Jahren gilt. Zwischen 2013 und 2027 wird auch die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre schrittweise von 35 Jahren auf 38 Jahre und 6 Monate angehoben. Das in Abbildung 1.9 ausgewiesene Mindestruhestandsalter und die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre gelten nur für Lehrkräfte, die vor dem 1. Januar 2011 den Status als Beamte erhielten und dem besonderen System der sozialen Sicherheit für Beamte (passive Klasse) angehören.

Frankreich: Das gesetzliche Ruhestandsalter hängt vom Geburtsdatum ab. Es wurde seit der Reform von November 2010 schrittweise angehoben, weshalb es nach dem 1. Januar 1955 geborenen Lehrkräften nicht gestattet ist, vor Erreichen eines Alters von 62 Jahren in den Ruhestand zu treten.

Italien: Die in Abbildung 1.9 ausgewiesene Zahl von Jahren bezieht sich auf die Zahl der Jahre, in denen Beiträge zum nationalen Rentenversicherungssystem geleistet wurden und die höher als die Zahl der Dienstjahre sein kann.

Lettland: Seit 2014 wird das gesetzliche Ruhestandsalter jährlich um drei Monate angehoben, bis es sich im Jahr 2025 auf 65 Jahre beläuft.

Litauen: 2026 wird das gesetzliche Ruhestandsalter für Männer und Frauen 65 Jahre betragen.

Luxemburg: Lehrkräfte können über das gesetzliche Ruhestandsalter von 65 Jahren hinaus, jedoch nicht länger als bis zum Alter von 68 Jahren im Schuldienst bleiben.

Ungarn: Das gesetzliche Ruhestandsalter für Frauen wurde schrittweise von 62 auf 65 Jahre angehoben. Seit 2011 können Frauen, die 40 Dienstjahre geleistet haben, unabhängig von ihrem Alter in den Ruhestand treten.

Malta: Das gesetzliche Rentenalter für Männer und Frauen wird bis 2027 schrittweise auf 65 Jahre angehoben.

Niederlande: Das gesetzliche Rentenalter wird bis 2018 schrittweise auf 66 Jahre und bis 2021 auf 67 Jahre angehoben.

Polen: Ab 2015 wird das Mindestruhestandsalter alle zwei Jahre erhöht. Für die vollen Altersbezüge sind 30 Dienstjahre erforderlich, davon 20 als Lehrkraft. Das gesetzliche Ruhestandsalter wird für Männer bis zum Jahr 2020 bzw. für Frauen bis zum Jahr 2040 auf 67 Jahre angehoben.

Slowenien: Das gesetzliche Ruhestandsalter wird schrittweise auf 65 Jahre angehoben. Gleichzeitig wurde das Mindestruhestandsalter auf 60 Jahre und die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre auf 40 erhöht.

Finnland: Das gesetzliche Ruhestandsalter beträgt 63 Jahre, doch besteht bei einem Ruhestand in diesem Alter kein Anspruch auf volle Ruhestandsbezüge. Für Personen, die nach 1959 geboren sind, gilt dieser Anspruch bei einem Ruhestandsalter von 65 Jahren. Bei Personen, die vor 1959 geboren sind, hängt das Ruhestandsalter, in dem ein voller Rentenanspruch besteht, von den Dienstjahren ab.

Schweden: Es gibt ein flexibles Ruhestandsalter zwischen 61 und 67 Jahren. Ein Ruhestandsalter von 61 Jahren ist ein allgemeines Recht, begründet jedoch keinen Anspruch auf volle Ruhestandsbezüge. Während Lehrkräfte, die im Alter von 65 Jahren in den Ruhestand treten, die vollen Rentenansprüche haben, erhalten Personen, die bis zum maximalen Alter von 67 Jahren arbeiten, sogar noch höhere Ruhestandsbezüge.

Vereinigtes Königreich: Das normale Ruhestandsalter für Lehrkräfte, die vor dem 1. Januar 2007 (1. April 2007 in Schottland) ihre Lehrtätigkeit aufgenommen haben, liegt bei 60 Jahren, für Lehrkräfte, die nach diesem Datum in den Schuldienst eingetreten sind, bei 65 Jahren.

Serbien: Das gesetzliche Rentenalter für Frauen wird schrittweise bis 2032 auf 65 Jahre angehoben.

In Dänemark, Estland, Griechenland, Spanien, Lettland, Luxemburg, den Niederlanden, der Slowakei, Finnland, Schweden und im Vereinigten Königreich können Lehrkräfte ihren Beruf über diese Altersgrenze hinaus ausüben. Von den zwölf Staaten, in denen das offizielle Ruhestandsalter für Männer und Frauen niedriger ist, hat Frankreich mit 61 Jahren das niedrigste Ruhestandsalter für beide Geschlechter. In Norwegen liegt dieser Wert mit 70 Jahren für beide Geschlechter am höchsten.

In knapp der Hälfte der untersuchten Länder können Lehrkräfte bereits vor Erreichen des gesetzlichen Ruhestandsalters mit vollem Rentenanspruch in den Ruhestand treten, wenn sie die erforderliche Zahl an Dienstjahren geleistet haben. Im Allgemeinen beträgt das Alter, in dem eine Lehrkraft in den Ruhestand tritt, etwa 60 Jahre, wobei die Unterschiede zwischen gesetzlichem Ruhestandsalter und Mindestruhestandsalter zwischen einem Jahr in Frankreich und zehn Jahren in Irland, Kroatien (bei Frauen), Zypern, Polen (bei Männern) und der Türkei betragen.

Es ist der allgemeine Trend festzustellen, entweder die Zahl der mindestens zu leistenden Dienstjahre oder das Mindestruhestandsalter (bzw. beides) anzuheben oder Letzteres abzuschaffen, so dass das gesetzliche Ruhestandsalter den einzigen Bezugspunkt darstellt. In fünfzehn Bildungssystemen (der Tschechischen Republik, Dänemark, Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Ungarn, Malta, den Niederlanden, Polen, Portugal, Slowenien und Serbien) wurde das gesetzliche Ruhestandsalter in den vergangenen Jahren angehoben.

Wie Abbildung 1.9 zu entnehmen ist, sind die Kriterien für das Ruhestandsalter für Männer und Frauen in den meisten Ländern gleich, auch wenn in einigen Ländern, insbesondere in Mittel- und Osteuropa Unterschiede zu verzeichnen sind. Derzeit können weibliche Lehrkräfte in diesen Ländern zwischen eineinhalb und fünf Jahre früher in den Ruhestand treten als ihre männlichen Kollegen. Doch auch dieser Unterschied wird tendenziell verringert oder ganz abgeschafft.

KAPITEL 2: LEHRERAUSBILDUNG UND ÜBERGANG IN DEN LEHRERBERUF

In ihrer Mitteilung *Neue Denkansätze für die Bildung* ⁽⁶⁾ betont die Europäische Kommission die Bedeutung der Lehrerausbildung und fordert die Länder auf, ihre Wirksamkeit und Qualität in Hinblick auf den Unterricht zu prüfen und die Einführung in den Lehrerberuf zu verbessern. Da es nicht selten vorkommt, dass neu ausgebildete Lehrer sich vorzeitig von ihrem Beruf abwenden und dieses Phänomen sowohl für die betreffenden Einzelpersonen als auch für die Systeme erheblichen Schaden anrichten kann, betrachtet der Rat der Europäischen Union die Lehrerausbildung als integralen Bestandteil des weiter gefassten politischen Ziels, die Attraktivität und Qualität des Lehrerberufs zu erhöhen, wofür unter anderem angemessene Auswahl-, Einstellungs- und Bindungsmaßnahmen sowie eine wirksame Ausbildung der Lehrer und eine Unterstützung beim Einstieg in die Berufslaufbahn erforderlich sind ⁽⁷⁾. Die Qualität der Lehrerausbildung ist für die Entwicklung von Exzellenz im Lehrerberuf entscheidend. Sie sollte idealerweise einen ausgewogenen und konsistenten Zugang zum theoretischen Wissen des entsprechenden Schulfachs, das kompetente Unterrichten des Fachs und erste Erfahrungen im Unterrichten umfassen. Absolventen der Lehrerausbildung sollten in der Lage sein, die Theorie in die Praxis umzusetzen und ihren eigenen Unterricht konstant überprüfen.

Dieses Kapitel umfasst zwei Hauptabschnitte. Der erste Abschnitt befasst sich mit bestimmten Merkmalen der Lehrerausbildung für den Sekundarbereich I (ISCED 2) und im zweiten Abschnitt werden Einführungsprogramme und das Angebot von Mentoring für Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, betrachtet.

Im ersten Abschnitt werden die Bestimmungen zum Qualifikationsniveau der Lehrerausbildung, die Mindestdauer und die Zeit für die berufsbezogene Ausbildung, einschließlich Unterrichtspraktika, erörtert. Dort wird auch die Verteilung der Lehrkräfte nach dem höchsten erreichten Bildungsniveau dargestellt. Anschließend wird untersucht, welcher Anteil der Lehrkräfte die Lehrerausbildung abgeschlossen hat und ob diese die drei wesentlichen Komponenten der fachwissenschaftlichen Kenntnisse im Unterrichtsfach, Unterrichtskonzepte und die Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln, umfasste. Es wird untersucht, inwieweit sich die Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen, wenn sie eine Lehrerausbildung abgeschlossen (bzw. nicht abgeschlossen) haben, und wenn sie – bei abgeschlossener Ausbildung – in den drei vorstehend genannten Komponenten ausgebildet (bzw. nicht ausgebildet) wurden.

Der zweite Abschnitt befasst sich mit dem Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf. Hier werden das Vorhandensein von zentralen Bestimmungen zu Einführungsprogrammen für neu ausgebildete Lehrkräfte ⁽⁸⁾, ihre Teilnahme an solchen Programmen, die wichtigsten Faktoren, die ihre Teilnahme beeinflussen, sowie die Arten der betreffenden Maßnahmen untersucht. Informationen zum Mentoring-Angebot werden zunächst unter dem Blickwinkel der unterstützten Personen betrachtet (Bestimmungen, Teilnahme und die mit einem Mentoring-Angebot verbundenen prädiktiven Faktoren) und anschließend aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht, die Mentoren für andere Lehrkräfte sind (prädiktive Faktoren für die Ernennung von Mentoren und ihre Vorbereitung oder Ausbildung für diese Tätigkeit) ⁽⁹⁾.

⁽⁶⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 20. November 2012 – „Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen“, COM/2012/0669 final.

⁽⁷⁾ Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerausbildung, ABl. C 183 vom 14.6.2014, S. 22.

⁽⁸⁾ Weiterführende Informationen zu Einführungsprogrammen, auch zu Programmen für erfahrene Lehrkräfte bei einem Schulwechsel, finden sich in OECD (2014), S. 88-93.

⁽⁹⁾ Die Veröffentlichung der OECD (2014, S. 93-97) bietet eingehendere Informationen zum Mentoring, wobei der Schwerpunkt jedoch stärker auf der beruflichen Weiterbildung für alle Lehrkräfte liegt.

2.1. Lehrerausbildung

2.1.1. Aufbau und Qualifikationsstufen

Rechtsvorschriften

Abbildung 2.1 enthält Informationen zu den nach den zentralen Vorschriften geltenden Mindestanforderungen an die Lehrerausbildung für künftige Lehrkräfte an öffentlichen Schulen. In siebzehn Ländern wird für eine Tätigkeit im allgemeinbildenden Sekundarbereich I mindestens ein Master-Abschluss (ISCED 7) vorausgesetzt. Dies gilt für die Tschechische Republik, Deutschland, Estland, Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Luxemburg, Ungarn, Polen, Portugal, Slowenien, die Slowakei, Finnland, Schweden, Island und Serbien. In fünfzehn Ländern ist nur ein Bachelor-Abschluss (ISCED 6) erforderlich. Zu diesen Staaten zählen Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaften), Bulgarien, Dänemark, Irland, Griechenland, Zypern, Lettland, Litauen, Malta, Rumänien, das Vereinigte Königreich, Montenegro, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Norwegen und die Türkei.

In den Niederlanden und in Österreich können Lehrkräfte ihre Lehrerausbildung entweder mit einem Bachelor- oder einem Master-Abschluss abschließen, wodurch ihnen jedoch unterschiedliche berufliche Möglichkeiten offen stehen. In den Niederlanden ist die im Zuge der Lehrerausbildung erworbene Mindestqualifikation für das Bildungsniveau ausschlaggebend, auf dem die Lehrkraft tätig werden kann. Ein Bachelor-Abschluss berechtigt zum Unterrichten im Sekundarbereich I (Stufe 2), Absolventen mit einem Master-Abschluss (Stufe 1) können zudem im Sekundarbereich II unterrichten. In Österreich hängt die erforderliche Mindestqualifikation in der Lehrerausbildung von der Schulart ab, in der die Lehrkraft unterrichten möchte. Für eine Tätigkeit als Lehrkraft in der Allgemeinbildenden höheren Schule ist ein Master-Abschluss erforderlich, wohingegen für die Arbeit an den Neuen Mittelschulen oder Hauptschulen der Bachelor-Abschluss ausreichend ist.

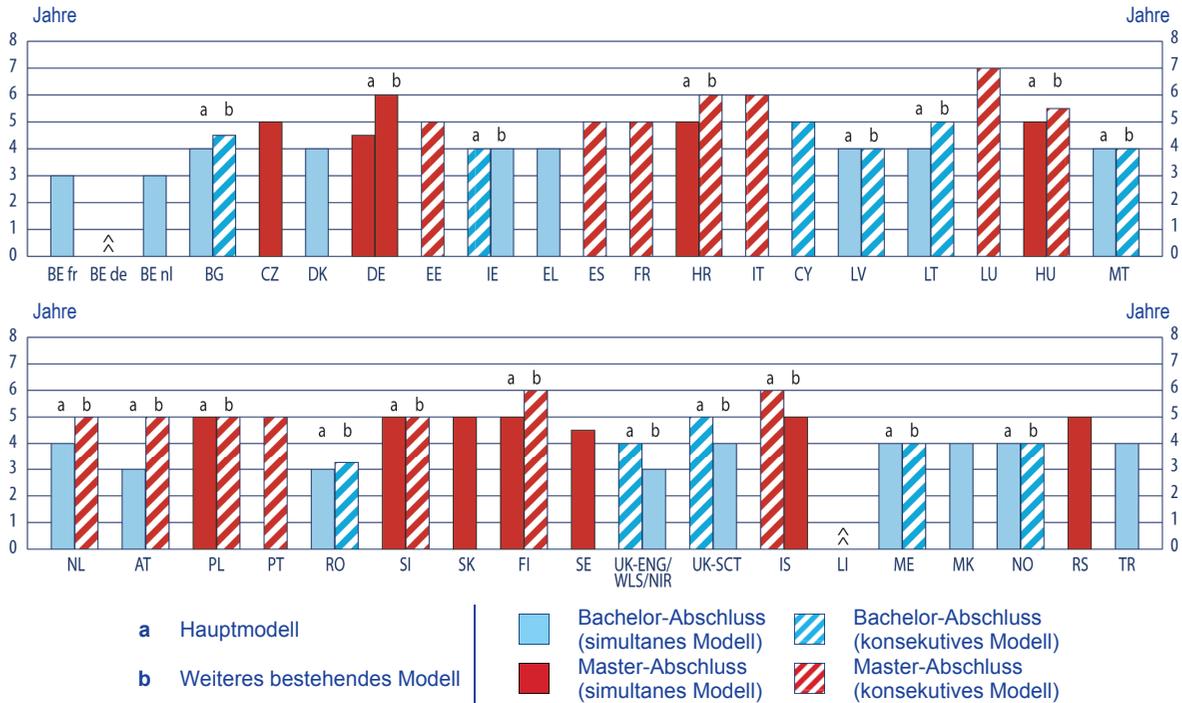
In fast der Hälfte der Länder gibt es zwei unterschiedliche Modelle der Lehrerausbildung, die die gleichen beruflichen Möglichkeiten eröffnen: Lehrer in Ausbildung können von Beginn an an einer berufsbezogenen Ausbildung teilnehmen (das sogenannte simultane Modell der Lehrerausbildung) oder mit dem fachwissenschaftlichen Studium des Unterrichtsfachs beginnen, bevor sie sich als Lehrkräfte spezialisieren (konsekutives Modell). Die Lehrerausbildung kann länger dauern, wenn erst nach dem (allgemeinen) Abschluss eines fachwissenschaftlichen Studiums die Qualifizierung als Lehrkraft erfolgt (wie in Bulgarien, Kroatien, Litauen, Ungarn, Rumänien, Finnland, dem Vereinigten Königreich und Island). In Irland, Lettland, Malta, Polen, Slowenien, Montenegro und Norwegen hingegen erstrecken sich das simultane und das konsekutive Modell der Lehrerausbildung über den gleichen Zeitraum.

Die Mindestdauer der Lehrerausbildung beträgt für eine Tätigkeit im allgemeinbildenden Sekundarbereich I üblicherweise zwischen vier und sechs Jahren. In sechs Bildungssystemen dauert sie höchstens drei Jahre. Dazu zählen Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaften), Rumänien (im simultanen Modell) und das Vereinigte Königreich (beim simultanen Modell in England, Wales und Nordirland). Die Mindestqualifikation dieser Ausbildungswege ist der Bachelor-Abschluss. Im Gegensatz dazu erstreckt sich das konsekutive Modell der Lehrerausbildung in Luxemburg auf sieben Jahre.

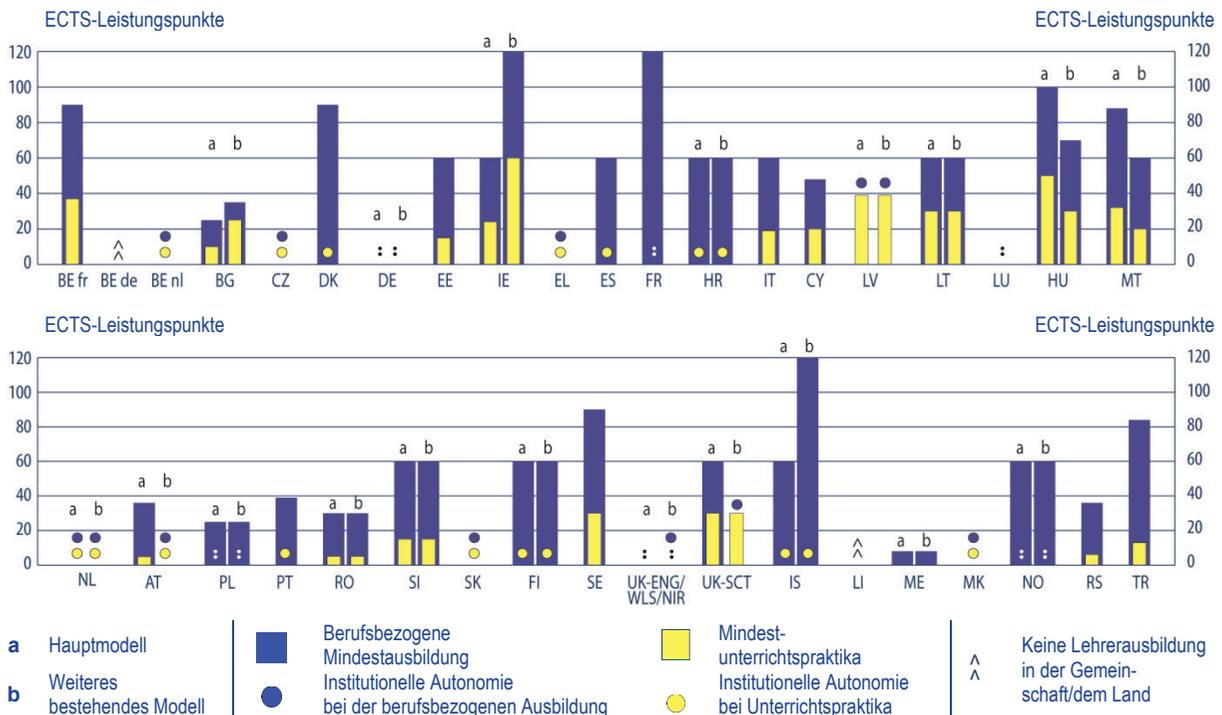
Neben den fachwissenschaftlichen Kenntnissen im Unterrichtsfach müssen Lehrkräfte in Ausbildung auch berufliche Kompetenzen erwerben. Ihre berufsbezogene Ausbildung umfasst sowohl theoretische Studien (Pädagogik, Psychologie usw.) als auch die praktische Ausbildung an Schulen – die praktische Unterrichtsbeobachtung und möglicherweise Zeiten, in denen sie die direkte Verantwortung für den Unterricht übernehmen. In den meisten Ländern ist ein Mindestzeitraum für die berufsbezogene Ausbildung festgelegt. Die durchschnittliche Dauer beträgt 60 ECTS-Leistungspunkte und entspricht damit etwa einem Jahr Vollzeitausbildung. In Irland (im simultanen Modell), Frankreich und Island (simultanes Modell) dauert die berufsbezogene Ausbildung doppelt so lange. Dies ist weniger als der entsprechende Umfang von 40 ECTS-Leistungspunkten in Bulgarien, Österreich (im simultanen Modell), Polen, Portugal, Rumänien, Montenegro und Serbien.

Abbildung 2.1: Mindestniveau und Gesamtdauer der Lehrerausbildung für eine Tätigkeit im Sekundarbereich I (ISCED 2) und Mindestdauer der berufsbezogenen Ausbildung (einschließlich Unterrichtspraktika), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14

Mindestniveau und Gesamtdauer (in Jahren)



Berufsbezogene Mindestausbildung, einschließlich Unterrichtspraktika (in ECTS-Leistungspunkten)



Quelle: Eurydice.

ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG		CZ	DK	DE		EE	IE		EL	ES	FR	HR		IT	CY
Bildungsweg	-	-	-	a	b	-	-	a	b	-	a	b	-	-	-	a	b	-	-
A	180	^ ^	180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	240	300	300	300	360	360	288
B	90	^ ^	o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
C	37	^ ^	o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT		PL		PT	RO		SI	
Bildungsweg	a	b	a	b	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a	b	a	b
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60
C	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4.8	o	:	:	o	5	5	15	15

ECTS	SK	FI		SE	UK (1)		UK-SCT		IS		LI	ME		MK	NO		RS	TR
Bildungsweg	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	a	b	-	-
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300	^ ^	240	240	240	240	240	300	240
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120	^ ^	8	8	o	60	60	36	84
C	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o	^ ^	0	0	o	:	:	6	13

A Gesamtdauer B Berufsbezogene Ausbildung C Unterrichtspraktika ^ Keine Lehrerausbildung in der Gemeinschaft/dem Land

Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Erläuterung

Simultanes Modell: Die theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung erfolgt zeitgleich mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Voraussetzung für die Zulassung zu einer Lehrerausbildung nach dem simultanen Modell ist der Abschluss des Sekundarbereichs II, in manchen Staaten außerdem eine Hochschulzugangsberechtigung. Zudem können andere Auswahlverfahren für die Zulassung Anwendung finden.

Konsekutives Modell: Der fachwissenschaftlichen Ausbildung schließt sich die theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung an. In diesem Modell schließen die Studierenden zunächst ein Fachstudium ab und absolvieren anschließend in einer gesonderten Phase eine berufsbezogene Ausbildung.

Berufsbezogene Ausbildung: Sie vermittelt den angehenden Lehrkräften einen theoretischen und praktischen Einblick in den Lehrerberuf. Hierzu zählen keine fachwissenschaftlichen Kenntnisse im Unterrichtsfach bzw. den Unterrichtsfächern. Neben Lehrveranstaltungen in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Didaktik umfasst die berufsbezogene Ausbildung Unterrichtspraktika.

Unterrichtspraktika: (Vergütete oder nicht vergütete) Praktika in einem realen Arbeitsumfeld, die in der Regel höchstens einige Wochen dauern. Sie werden von einer Lehrkraft beaufsichtigt und es erfolgt eine regelmäßige Beurteilung durch die Lehrkräfte der Ausbildungseinrichtung. Die Unterrichtspraktika sind Bestandteil der berufsbezogenen Ausbildung.

Datenerhebung auf Grundlage von ISCED 2011 (siehe Glossar).

Lehrkräfte, die bei Lehrermangel im Rahmen von Dringlichkeitsmaßnahmen ausgebildet wurden, werden in der Abbildung nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE de): In der Gemeinschaft wird keine Lehrerausbildung durchgeführt. Die meisten Lehrkräfte absolvieren ihre Ausbildung in der Französischen Gemeinschaft Belgiens. Für eine Einstellung ist mindestens ein Bachelor-Abschluss erforderlich.

Belgien (BE nl): Nach den Rechtsvorschriften müssen mindestens 45 ECTS-Leistungspunkte durch eine „praktische Komponente“ erworben werden, die Unterrichtspraktika sowie Tätigkeiten in den Ausbildungseinrichtungen, nicht jedoch berufsbezogene theoretische Lehrveranstaltungen umfasst.

Tschechische Republik: Die Einrichtungen genießen Autonomie, müssen jedoch sicherstellen, dass die berufsbezogene Ausbildung mindestens 18-23 % der gesamten Lehrerausbildung, einschließlich 68 Unterrichtsstunden (rund 3 % der Lehrerausbildung) umfasst. Eine berufsbezogene Ausbildung von 189 Stunden, die sich über ein oder zwei Jahre erstreckt, kann parallel oder nach einem nicht-pädagogischen Master-Abschluss erworben werden.

Deutschland: Die Lehrerausbildung umfasst zwei Phasen: eine erste Ausbildungsphase nach dem simultanen Modell und eine zweite Phase der berufspraktischen Lehrerausbildung (Vorbereitungsdienst), die je nach Bundesland zwischen 12 und 24 Monaten umfasst. Der erste Balken in der Abbildung stellt die Mindestdauer in den Bundesländern mit einer Ersten Staatsprüfung am Ende der ersten Ausbildungsphase dar, der zweite Balken entspricht der Mindestdauer in den Bundesländern mit einem Master-Abschluss am Ende der ersten Ausbildungsphase. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung können in der Regel keine ECTS-Leistungspunkte erworben werden. Die Dauer der berufsbezogenen Ausbildung und Unterrichtspraktika hängt vom Bundesland ab.

Irland: Rund 70 % der Lehrkräfte werden im konsekutiven Modell und 30 % im simultanen Modell ausgebildet.

Spanien: Entsprechend den Rechtsvorschriften müssen mindestens 16 ECTS-Leistungspunkte im Zuge eines „Praktikums“ erworben werden, das Unterrichtspraktika und die abschließende Master-Arbeit umfasst.

Frankreich: Für die Mehrheit der Studierenden, die ihre Qualifikation nach der Darstellung in der Abbildung erwerben, ist eine Mindestwochenzahl für die Unterrichtsbeobachtung an der Schule festgelegt (4-6 Wochen für Studierende, die die Auswahlprüfung am Ende des vierten Jahres bestanden haben, und 8-12 Wochen für die übrigen Studierenden). Die entsprechende Zahl der ECTS-Leistungspunkte liegt im Ermessen der Einrichtung. Zudem haben Studierende, die die Prüfung zum Ende des vierten Jahres bestanden haben, im fünften Jahr 324 Unterrichtsstunden. Studierende mit einem Master-Abschluss in einem anderen Fach und einschlägiger Unterrichtserfahrung (vier Jahre im öffentlichen Bildungswesen oder fünf Jahre an privaten Schulen) können von Teilen der berufsbezogenen Ausbildung befreit werden. Auf sie entfällt ein Anteil von 24 % der neu ausgebildeten Lehrkräfte.

- Kroatien:** Die Mindesdauer der Unterrichtspraktika beträgt normalerweise 20 Stunden, auch wenn es hierfür keine Regelungen gibt.
- Lettland:** Im Rahmen des Programms „Mission Possible“ (*Iespējama Misija*) können sich seit Februar 2015 Absolventen mit einem allgemeinen Bachelor-Abschluss in einem für den schulischen Lehrplan relevanten Fach als Lehrkraft qualifizieren, während sie bereits als solche arbeiten, sofern sie einen berufsbezogenen Lehrplan von 650 Stunden innerhalb der ersten beiden Beschäftigungsjahre erfüllen.
- Litauen:** Studierende, die mindestens einen Bachelor-Abschluss erworben haben, können unterrichten, sofern sie innerhalb der ersten beiden Jahre ihrer Unterrichtstätigkeit die Lehrbefähigung (entspricht 60 ECTS-Leistungspunkten) erwerben. Es bestehen zwei kürzere Bildungsgänge auf Bachelor-Niveau im simultanen Modell (dreieinhalb Jahre) und im konsekutiven Modell (vier Jahre), die zu einer Tätigkeit im Elementar- und Primarbereich befähigen. Die Dauer der berufsbezogenen Ausbildung und Unterrichtspraktika ist in beiden Modellen gleich und entspricht 60 bzw. 30 ECTS-Leistungspunkten.
- Luxemburg:** Die angehenden Lehrkräfte erwerben für gewöhnlich zunächst im Ausland einen Master-Abschluss und nehmen anschließend ihre berufsbezogene Ausbildung in Luxemburg auf. Die berufsbezogene Ausbildung dauert zwei Jahre. Die Unterrichtspraktika belaufen sich auf zwölf Wochenstunden (insgesamt rund 432 Stunden), sie entsprechen jedoch keinen ECTS-Leistungspunkten.
- Niederlande:** Um im Sekundarbereich I unterrichten zu können, ist ein Bachelor-Abschluss ausreichend. Absolventen mit einem Master-Abschluss (Stufe 1) können darüber hinaus im Sekundarbereich II unterrichten. Eine Qualifikation für die Stufen 1 und 2 kann entweder im konsekutiven oder simultanen Modell erworben werden, die die gleichen Merkmale hinsichtlich der Mindesdauer, berufsbezogenen Ausbildung und Unterrichtspraktika aufweisen wie die in der Abbildung dargestellten Modelle. Je nach den bereits vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen des Studierenden kann die Dauer der Lehrveranstaltungen in der Praxis um bis zu ein Jahr verkürzt werden.
- Österreich:** Lehrkräfte, die im konsekutiven Modell ausgebildet werden, können an den Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichten. Lehrkräfte, die im simultanen Modell ausgebildet werden, können an den *Neuen Mittelschulen* und *Hauptschulen* unterrichten.
- Polen:** Die Unterrichtspraktika belaufen sich bei beiden Modellen auf 150 Stunden je 45 Minuten, sie entsprechen jedoch keinen ECTS-Leistungspunkten.
- Slowenien:** Studierende können entweder während eines Master-Studiengangs am berufsbezogenen Bildungsgang teilnehmen (konsekutives Modell in der Abbildung) oder einen zusätzlichen Bildungsgang besuchen, nachdem sie den Abschluss erworben haben. Im letztgenannten Fall dauert die Ausbildung ein Jahr länger, die Dauer der berufsbezogenen Ausbildung und Unterrichtspraktika ist jedoch bei beiden Optionen gleich.
- Slowakei:** Eine zusätzliche pädagogische Ausbildung (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) über 200 Stunden (üblicherweise zwei Jahre) kann parallel oder nach einem nicht-pädagogischen Master-Abschluss belegt werden. Die Unterrichtspraktika umfassen mindestens 40 Stunden, sie entsprechen jedoch keinen ECTS-Leistungspunkten.
- Schweden:** Studierenden mit 180 ECTS-Leistungspunkten in mindestens zwei für den schulischen Lehrplan relevanten Fächern (jeweils mindestens 90 ECTS-Leistungspunkte) können diese Leistungspunkte angerechnet werden, wenn sie eine Lehrerausbildung aufnehmen (90 ECTS). Die Gesamtzahl der ECTS-Leistungspunkte für diesen Bildungsweg beträgt ebenfalls 270 ECTS-Leistungspunkte.
- Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Die Dauer des *Postgraduate certificate in Education* (PGCE) – ein Postgraduierten-Lehrerausbildungskurs nach dem konsekutiven Modell – die üblicherweise einem einjährigen Bildungsgang entspricht, wird im Rahmen der ECTS-Leistungspunkte nicht berücksichtigt. Für beide Modelle umfassen die Unterrichtspraktika mindestens 120 Tage und entsprechen keinen ECTS-Leistungspunkten. Durch das simultane Modell werden die Studierenden in erster Linie auf eine Tätigkeit im Elementar- und Primarbereich vorbereitet. In England werden rund 53 % der Lehrkräfte im konsekutiven Modell und 16 % im simultanen Modell ausgebildet.
- Vereinigtes Königreich (SCT):** Die Unterrichtspraktika umfassen mindestens 18 Wochen, was 30 ECTS-Leistungspunkten entspricht.
- Liechtenstein:** In dem Land wird keine Lehrerausbildung durchgeführt. Die meisten Lehrkräfte absolvieren ihre Ausbildung in Österreich oder der Schweiz. Für eine Einstellung ist mindestens ein Master-Abschluss erforderlich.
- Norwegen:** Die Unterrichtspraktika umfassen 800 Stunden im simultanen Modell und 480 Stunden im konsekutiven Modell, sie entsprechen jedoch keinen ECTS-Leistungspunkten.
- Serbien:** Es gibt keinen spezifischen Bildungsgang für die Lehrerausbildung (weder nach dem simultanen noch nach dem konsekutiven Modell), die Hochschulen bieten jedoch spezielle Fächer an, die für die Lehrerausbildung relevant sind. Um den Lehrerberuf ergreifen zu können, haben Studierende mindestens 30 ECTS-Leistungspunkte in den Bereichen Psychologie, Pädagogik und Didaktik und mindestens 6 ECTS in Unterrichtspraktika zu erwerben.

In neun Ländern entscheiden die Bildungseinrichtungen selbst über den Mindestanteil der berufsbezogenen Ausbildung. Dies gilt üblicherweise für das simultane Modell, wie in Belgien (Flämische Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, Griechenland, der Slowakei, dem Vereinigten Königreich und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien. In Lettland und den Niederlanden bestimmen die Einrichtungen der Lehrerausbildung sowohl im simultanen wie im konsekutiven Modell die Mindesdauer der berufsbezogenen Ausbildung. In Österreich gilt dies nur für das von den Hochschulen angebotene konsekutive Modell.

Die Unterrichtspraktika sind Teil der berufsbezogenen Ausbildung. Die Mindestzahl der ECTS-Leistungspunkte, die hierfür nach den zentralen Vorschriften zugewiesen werden, beträgt durchschnittlich 25 Leistungspunkte. In Bulgarien (simultanes Modell), Estland, Österreich (simultanes Modell), Rumänien, Slowenien, Serbien und der Türkei liegt die Zahl bei 15 ECTS-Leistungspunkten oder noch weniger. In Montenegro sind keine Unterrichtspraktika vorgesehen.

Die Einrichtungen verfügen über eine größere Freiheit bei der zeitlichen Einteilung der Tätigkeiten im Rahmen der berufsbezogenen Ausbildung, einschließlich Unterrichtspraktika. Die Unterrichtspraktika werden in 13 Bildungssystemen, nämlich in Belgien (Flämische Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, Dänemark, Griechenland, Spanien, Kroatien, den Niederlanden, Österreich (im konsekutiven

Modell), Portugal, der Slowakei (im simultanen Modell), Finnland, Island und in der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien von den Einrichtungen der Lehrerausbildung selbst verwaltet.

In zwei Bildungssystemen des Vereinigten Königreichs sind die Unterrichtspraktika zentraler Bestandteil der Ausbildung und die Praktikanten können die beruflichen Qualifikationen in der Schule bei der Arbeit als Lehrkräfte erwerben.

Im **Vereinigten Königreich (England)** plant die Regierung, den Anteil der Ausbildungsplätze unter der Federführung der Schulen entsprechend dem Konsultationspapier aus dem Jahr 2011 „Training our next generation of outstanding teachers“ (Ausbildung unserer künftigen Lehrergeneration)⁽¹⁰⁾ und dem zugehörigen Umsetzungsplan⁽¹¹⁾ zu erhöhen. Die Schulen übernehmen mehr Verantwortung für die Lehrerausbildung. Die häufig im Rahmen von Netzwerken organisierten Schulen können als Anbieter der Lehrerausbildung akkreditiert werden und die Bildungsgänge *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT) anbieten. Diese umfassen eine praktische Lehrerausbildung durch erfahrene und praktizierende Lehrkräfte an der eigenen Schule oder einer Schule des Netzwerks. Die Bildungsgänge *School Direct* sind ein weiteres Beispiel für Ausbildungsgänge, die von Schulen oder Schulverbänden durchgeführt werden. Die Schulen wählen die Bewerber und einen akkreditierten Anbieter der Lehrerausbildung für die Ausbildung aus und sollen die Praktikanten nach dem erfolgreichen Abschluss des Bildungsgangs als qualifizierte Lehrkräfte beschäftigen. Sämtliche dieser Bildungsgänge dauern üblicherweise ein Jahr und führen zum Status einer qualifizierten Lehrkraft. Die Bewerber müssen über einen einschlägigen ersten Hochschulabschluss oder gleichwertigen Abschluss in einem geeigneten Studienfach verfügen. Die meisten Bildungsgänge führen bei erfolgreichem Abschluss zum Erhalt eines *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE).

Im **Vereinigten Königreich (Wales)** bietet das *Graduate Teacher Programme* eine beschränkte Zahl von Plätzen für Praktikanten (2015/16 je 30 Plätze für den Unterricht im Primar- und Sekundarbereich), die von der Schule angestellt werden, um sie beruflich zu unterstützen, und die während ihrer Ausbildung ein Gehalt als nicht qualifizierte Lehrkräfte beziehen und bestimmte Unterrichtstätigkeiten ausüben. Dieser Bildungsgang, der von den drei walisischen Regionalzentren für die Lehrerausbildung verwaltet wird, hat üblicherweise eine Dauer von bis zu einem Schuljahr. Die Bewerber müssen über einen ersten Hochschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss in einem geeigneten Studienfach verfügen.

In einigen wenigen Staaten gibt es auch Bildungswege speziell für Menschen, die ihren Beruf wechseln und den Lehrerberuf ergreifen wollen.

In **Dänemark** ermöglicht das Programm „Merit Teacher“ (*Merittærer*) Personen über 25 Jahren, die eine nicht mit dem Lehrerberuf in Zusammenhang stehende Ausbildung abgeschlossen haben, nach dem erfolgreichen Abschluss der nach ihrem Bildungshintergrund und ihrer Berufserfahrung erforderlichen Kursmodule den Lehrerberuf zu ergreifen. Diese Ausbildung entspricht 150 ECTS-Leistungspunkten und ist als Teilzeitstudium über drei Jahre konzipiert.

Im **Vereinigten Königreich (England)** richtet sich eine Version des Bildungsgangs *School Direct*, bei der ein Gehalt bezogen wird, an Personen mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung. Während der Ausbildung erhalten die Praktikanten ein Gehalt als nicht qualifizierte Lehrkräfte und unterrichten eine geringere Stundenzahl.

Seit 2000 wurden in verschiedenen Ländern Reformen durchgeführt, insbesondere, um das Hochschulbildungssystem an die Struktur der Bachelor/Master-Abschlüsse nach dem Bologna-Modell anzupassen. Die **Mindestdauer der Lehrerausbildung** wurde in **Polen** (2012/13) von drei auf fünf Jahre und von vier auf fünf Jahre in **Estland** (2001/02), **Frankreich** (2010/11), **Kroatien** (im simultanen Modell 2008/09), **Slowenien** (2007/08), **Island** (im simultanen Modell 2011/12) und **Serbien** (2012/13) angehoben. In **Österreich** wurde die Mindestdauer für die Lehrerausbildung im konsekutiven Modell 2012/13 um sechs Monate (von viereinhalb Jahren auf fünf Jahre) und in **Montenegro** 2002/03 um zwei Jahre (von zwei auf vier Jahre) verlängert. In **Spanien** wurde die Mindestdauer der Lehrerausbildung ab 2009/10 einheitlich auf fünf Jahre festgelegt; bis zu diesem Zeitpunkt betrug diese an manchen Hochschulen vier Jahre. In **Ungarn** wurde die Mindestdauer des simultanen Modells der Lehrerausbildung, die zuvor vom Anbieter abhing (vier Jahre in Colleges und fünf Jahre an Hochschulen), 2013/14 einheitlich auf fünf Jahre festgelegt und 2009/10 wurde ein konsekutives Modell eingeführt. Dieses Modell läuft gerade aus (2016/17 ist das letzte Studienjahr, in dem ein Einstieg in den zweieinhalbjährigen berufsbezogenen Bildungsgang möglich ist).

In **Italien** wurde die Mindestdauer der Lehrerausbildung 2011/12 von zuvor sieben auf sechs Jahre gesenkt und damit die berufsbezogene Ausbildung von zwei auf ein Jahr und die Zahl der ECTS-Leistungspunkte für die Unterrichtspraktika von 30 auf 19 verringert. Zum Studienjahr 2014/15 wurde der konsekutive Bildungsgang in **Irland** zu einem Master-Studiengang mit einer Dauer von mindestens fünf Jahren (300 ECTS-Leistungspunkte) ausgebaut sowie die Mindestdauer der berufsbezogenen Ausbildung (von 60 auf 108 ECTS-Leistungspunkte) und der Unterrichtspraktika (von 24 auf 48 ECTS-Leistungspunkte) erhöht. Seit 2016/17 gibt es in **Österreich** einen einzigen konsekutiven Bildungsgang mit Master-Abschluss, der den Zugang zu allen Lehrtätigkeiten im Sekundarbereich I eröffnet. Die Mindestdauer beträgt fünfeinhalb Jahre (entspricht 330 ECTS-Leistungspunkten), wobei mindestens 60 ECTS-Leistungspunkte auf die berufsbezogene Ausbildung entfallen.

⁽¹⁰⁾ Siehe https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf [aufgerufen am 15. Juni 2015].

⁽¹¹⁾ Siehe https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Der Anteil der **berufsbezogenen Ausbildung**, der zuvor von den betreffenden Einrichtungen festgelegt wurde, wurde in **Spanien** (2009/10), **Frankreich** (2013/14), **Lettland** (2010/11) und **Serbien** (2012/13) reguliert. In **Dänemark** wurde die Mindestdauer der berufsbezogenen Ausbildung 2013/14 von 80 auf 90 ECTS-Leistungspunkte angehoben. Auch in der **Türkei** wurde diese 2007/08 erhöht.

Der Anteil der **Unterrichtspraktika** wurde auch in **Belgien** (2007/08 in der Flämischen Gemeinschaft), **Spanien** (2009/10) und **Litauen** (2010/11) reguliert. Darüber hinaus wurde die Mindestdauer der Unterrichtspraktika in **Ungarn** zum Studienjahr 2013/14 von 30 auf 50 ECTS-Leistungspunkte (simultanes Modell), in **Irland** ab dem Studienjahr 2013/14 von 15 auf 24 Wochen (simultanes Modell) und auch in der **Türkei** im Studienjahr 2007/08 erhöht. In **Slowenien** wurde mit der Reform 2008/09 ein stärker geregelter Rahmen für die Mindestdauer der Unterrichtspraktika eingeführt. Vor der Reform war in den Vorschriften nur die Verpflichtung vorgesehen, den Studierenden die Möglichkeit zur Unterrichtsbeobachtung und zum eigenen Unterrichten zu gewähren, ohne dass hierfür eine Mindestdauer festgelegt war, sowie ein durchgängiges Unterrichtspraktikum von zwei Wochen durchzuführen. Im Gegensatz dazu verringerte **Lettland** zum Studienjahr 2014/15 die Mindestzahl der Leistungspunkte für die Unterrichtspraktika (von 39 auf 30 ECTS-Leistungspunkte).

Höchste von den Lehrkräften erworbene Qualifikation

Die TALIS-Erhebung im Jahr 2013 beleuchtet das von den Lehrkräften entweder im Rahmen der Lehrerausbildungsgänge oder auf anderen Wegen erworbene Qualifikationsniveau (siehe Abbildung 2.1 im Anhang)⁽¹²⁾. Nach den in der Erhebung gesammelten Daten geben 92,5 % der Lehrkräfte in der EU an, dass sie mindestens über einen Abschluss der ersten Stufe des Tertiärbereichs (ISCED 5A, was mehr oder weniger einem Bachelor-Abschluss (ISCED 6) der Klassifikation von 2011 entspricht) verfügen. Nur 5,4 % nennen als höchste Qualifikation einen berufsorientierten Abschluss des Tertiärbereichs (ISCED 5B) und 2 % einen niedrigeren Abschluss des Tertiärbereichs. Das für eine Tätigkeit als Lehrkraft im öffentlichen Sektor erforderliche Mindestbildungsniveau (siehe Abbildung 2.1) entspricht im Allgemeinen den Antworten der Lehrkräfte in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013, einschließlich der Lehrkräfte, die an privaten Schulen unterrichten.

Der Anteil der Lehrkräfte mit einem Abschluss auf einer Stufe unterhalb des Tertiärbereichs ist in Island mit 10 % am höchsten. Da 45,2 % dieser Lehrkräfte älter als 60 Jahre alt sind, handelt es sich um ältere Lehrkräfte, die den Beruf ergriffen haben, bevor die Lehrerausbildung im Tertiärbereich angesiedelt wurde. Obwohl der Gesamtanteil der Lehrkräfte, die einen Abschluss unterhalb des Tertiärbereichs haben, sehr gering ist, liegt dieser Prozentsatz bei Lehrkräften unter 30 Jahren in der Tschechischen Republik, Dänemark, Estland und Schweden bei rund 10 %. Dies kann einen realen Lehrermangel oder die Tatsache widerspiegeln, dass einige Studierende bereits als Lehrkräfte arbeiten, während sie sich noch in Ausbildung befinden (oder beides).

Die höchste Bildungsqualifikation von Lehrkräften entspricht üblicherweise dem Mindestabschluss, den die Absolventen der Lehrerbildung erreichen. In einigen Fällen kann dieser auch höher sein. Die Tatsache, dass dieser Abschluss mindestens der Ebene der Lehrerausbildung entspricht, bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkräfte eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben. Insbesondere bei Lehrermangel können Personen für den Lehrerberuf eingestellt werden, die eine geeignete Qualifikation durch einen anderen Studiengang erworben haben. Dies kann sich negativ auf die Qualität der Bildung auswirken, da die betreffenden Lehrkräfte möglicherweise nicht über die normalerweise geforderten beruflichen Kompetenzen verfügen. Es ist daher hilfreich, den Anteil der Lehrkräfte zu betrachten, die tatsächlich eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, unabhängig von ihrem Qualifikationsniveau.

2.1.2. Abschluss der Lehrerausbildung

Dieser Abschnitt widmet sich der Betrachtung aller von der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 erfassten europäischen Lehrkräfte mit Blick darauf, ob sie an öffentlichen, staatlich geförderten oder unabhängigen privaten Schulen unterrichten. Wie aus Abbildung 2.2 hervorgeht, haben 91,2 % aller Lehrkräfte in der EU einen Lehrerausbildungsgang abgeschlossen. Hinter diesem hohen Gesamtanteil verbergen sich große

⁽¹²⁾ Die TALIS-Daten wurden gemäß ISCED 1997 erhoben, während die in Abbildung 2.1 dargestellten Bildungsniveaus auf Grundlage von ISCED 2011 ermittelt wurden (weiterführende Informationen zu den beiden Klassifikationen finden sich im Glossar). Dies kann von Bedeutung sein, insbesondere bei bestimmten berufsorientierten Abschlüssen des Tertiärbereichs, die unter ISCED 1997 als solche (ISCED 5B) berücksichtigt, aber nach der ISCED-Klassifikation von 2011 teilweise ohne Änderung am Inhalt oder an der Dauer der betreffenden Studiengänge als Bachelor-Abschlüsse (ISCED 6) klassifiziert wurden. Dies ist zum Beispiel in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens der Fall, wo die Lehrerausbildung seit 2004/05 mit einem Bachelor-Abschluss abgeschlossen wird und wo 85,4 % der Lehrkräfte in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 angaben, über einen berufsorientierten Abschluss des Tertiärbereichs (auf der Stufe ISCED 5B) zu verfügen, der nach der ISCED-Klassifikation von 2011 einem Bachelor-Abschluss (ISCED 6) entspricht.

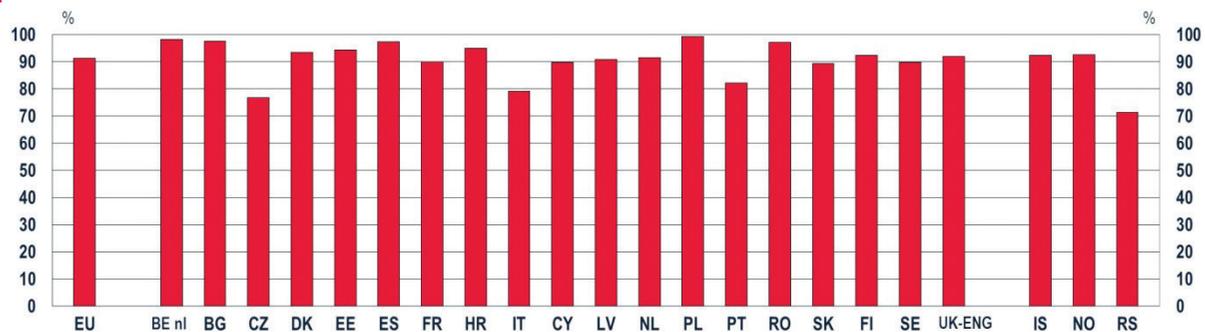
Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die von 99,4 % in Polen bis zu 71,4 % in Serbien reichen. Drei Staaten liegen deutlich unter dem europäischen Durchschnitt: die Tschechische Republik, Italien und Serbien.

In der **Tschechischen Republik** wurden durch das Gesetz Nr. 563/2004 zum Bildungspersonal auch nicht qualifizierte Lehrkräfte unter der Bedingung, bis spätestens 31. Dezember 2014 die Lehrerausbildung abzuschließen, für die Lehrtätigkeit zugelassen. Zwischenzeitlich wurden Lehrkräfte, die am 1. Januar 2015 mindestens 50 Jahre alt waren, von dieser Pflicht befreit.

Aufgrund eines Lehrermangels in **Italien** in den 1970er und 1980er Jahren konnten Personen ausschließlich auf der Grundlage ihrer fachwissenschaftlichen Abschlüsse als Lehrkräfte eingestellt werden.

In **Serbien** war der Lehrerberuf in den 1990er Jahren für weniger Studierende attraktiv, weshalb Fakultäten für die Lehrerausbildung geschlossen wurden. Absolventen von Studiengängen, die nicht in Zusammenhang mit einer Lehrtätigkeit standen, wurden als Lehrkräfte zugelassen.

Abbildung 2.2: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.2 im Anhang).

Länderspezifischer Hinweis

Zypern: Der Anteil der Lehrkräfte, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, liegt mit 96,9 % (0,51) an den öffentlichen Schulen wesentlich höher.

Abschluss der Lehrerausbildung nach Alter

Da die meisten Teilnehmer an der Lehrerausbildung jung sind, bietet die Betrachtung des Anteils der Lehrkräfte, die diese abgeschlossen haben, mit Blick auf ihre derzeitiger Altersgruppe (siehe Tabelle 2.3 im Anhang) eine Möglichkeit, um die Tendenzen beim Alter zum Zeitpunkt des Abschlusses zu untersuchen.

In der EU haben sich die Anteile der Lehrkräfte, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, nach Altersgruppen im Laufe der Zeit nur wenig verändert. In den Ländern insgesamt zeigen sich jedoch zwei zentrale Trends:

In der ersten Gruppe weisen die Bildungssysteme die gleichen Strukturen auf wie der EU-Durchschnitt, wobei die Anteile von Lehrkräften nach Altersgruppen, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, relativ konstant sind. Dies ist in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, Bulgariens, der Tschechischen Republik, Dänemarks, Spaniens, Frankreichs, Kroatiens, der Niederlande, Polens, Rumäniens, der Slowakei, Finnlands, Schwedens, des Vereinigten Königreichs (England), Islands und Norwegens der Fall.

In einer zweiten Gruppe von Staaten ist der Anteil von Lehrkräften unter 30 Jahren, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, geringer als in anderen Altersgruppen. Dies gilt für Estland, Lettland und in besonderem Maße für Serbien. Der geringere Anteil von Lehrkräften, die in dieser zweiten Gruppe von Ländern eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, gibt Anlass zur Sorge, insbesondere, da sie allgemein für geringere Abschlussquoten der Lehrerausbildung stehen (siehe Abbildung 2.2).

Diese Tendenzen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da weniger Lehrkräfte unter 30 Jahren in der Stichprobe der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 enthalten waren. In Italien, Zypern und Portugal sind die Standardfehler bei den unter 30-jährigen Lehrkräften sogar zu hoch, um Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Abschluss der Lehrerausbildung nach Unterrichtsfach

Beim Anteil der Lehrkräfte, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, sind keine größeren Unterschiede nach dem Unterrichtsfach festzustellen (siehe Tabelle 2.4 im Anhang). Lehrkräfte, die ursprünglich die Lehrerausbildung mit Schwerpunkt auf bestimmten Unterrichtsfächern abgeschlossen haben, können später andere Fächer unterrichten, für die sie zunächst keine Qualifikation hatten ⁽¹³⁾.

2.1.3. Berücksichtigung von Unterrichtsinhalten, Theorie und Praxis

Die Lehrerausbildung kann in unterschiedlicher Weise aufgebaut sein. In einigen Ländern können Lehrer in Ausbildung mit einem ersten Hochschulabschluss in einem bestimmten Bereich in eine zweite Ausbildungsphase eintreten, die sich der berufsbezogenen Ausbildung widmet (nach dem bereits in Abschnitt 2.1.1 dargelegten „konsekutiven Modell“). In anderen Ländern umfasst die Lehrerausbildung sowohl die fachwissenschaftliche (Schulfach) als auch die berufsbezogene Ausbildung (nach dem „simultanen Modell“ in Abschnitt 2.1.1). Unabhängig davon, welches Modell gewählt wird, ist die Berücksichtigung einiger wichtiger Komponenten in der Lehrerausbildung sehr wichtig, damit die Lehrkräfte für ihre Tätigkeit vollständig vorbereitet sind. In der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die drei folgenden Komponenten untersucht:

- **Inhalt:** Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die künftigen Lehrkräfte über ausreichende fachwissenschaftliche Kenntnisse in ihren Unterrichtsfächern verfügen.
- **Unterrichtstheorie (Pädagogik):** Lehrer in Ausbildung müssen *theoretisch* auf den Unterricht ihres Faches, die Unterstützung der Schüler beim Lernen und die Klassenführung vorbereitet sein.
- **Praxis:** Für Lehrer in Ausbildung ist es wichtig, so bald wie möglich konkrete Erfahrung in Schulklassen zu sammeln und den Umgang mit den Herausforderungen des Unterrichts und der Klassenführung in unterschiedlichen Situationen zu erlernen. Die praktischen Erfahrungen umfassen die Unterrichtsbeobachtung sowie die alleinige oder geteilte Verantwortung für die Durchführung von Unterrichtsstunden unter Anleitung einer erfahrenen Lehrkraft.

Bei den Daten in diesem Abschnitt werden alle Lehrkräfte berücksichtigt, unabhängig davon, ob sie an öffentlichen, staatlich geförderten oder unabhängigen privaten Schulen unterrichten.

Abschluss der Lehrerausbildung mit allen drei Komponenten

Aus Abbildung 2.3 geht hervor, dass der Anteil aller Lehrkräfte, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben und angaben, alle drei vorgenannten Komponenten (Inhalt, Theorie, Praxis) seien vermittelt worden, in knapp drei Vierteln der berücksichtigten Bildungssysteme in Europa über dem EU-Durchschnitt von 80 % lag.

Abbildung 2.3: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die eine Lehrerausbildung einschließlich der Komponenten Inhalt, Theorie und Praxis abgeschlossen haben, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.5 im Anhang).

⁽¹³⁾ Weiterführende Informationen zu derartigen Diskrepanzen zwischen den ursprünglich studierten Fächern und den unterrichteten Fächern finden sich in OECD (2014), S. 43-45.

In vier Ländern liegt der Anteil unter dem EU-Durchschnitt: bei etwa 75 % in Serbien und Frankreich und bei einem Prozentsatz von nur 63,2 % in Spanien bzw. 53,3 % in Italien. Wie bereits dargelegt, ist die Situation in Italien und Serbien noch bedenklicher, da diese Tatsache dort mit einem geringeren Anteil von Lehrkräften korreliert, die angeben, eine Lehrerausbildung abgeschlossen zu haben (siehe Abbildung 2.2).

Abschluss der Lehrerausbildung mit allen drei Komponenten, nach Altersgruppen

Der Anteil der Lehrkräfte nach Altersgruppe, der angab, eine Lehrerausbildung abgeschlossen zu haben, die alle drei vorstehend genannten Komponenten umfasste (siehe Tabelle 2.6 im Anhang), gibt einen Hinweis auf die Trends im zeitlichen Verlauf.

Der Anteil der Lehrkräfte, deren Lehrerausbildung nach ihren Angaben Inhalt, Theorie und Praxis umfasste, liegt in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien, Dänemark, Estland, Rumänien, Finnland, im Vereinigten Königreich (England) und Norwegen für alle Altersgruppen bei rund 90 %. Dies weist auf eine lange Tradition bei der Kombination von Inhalt, Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung in diesen Ländern hin.

In den meisten europäischen Ländern ist ein positiver Trend zu erkennen. Jüngere Lehrkräfte haben mit einer größeren Wahrscheinlichkeit als ihre älteren Kollegen eine Lehrerausbildung absolviert, in der alle drei Komponenten enthalten waren. Dieser Trend ist in Frankreich und Italien besonders deutlich.

Nur in Spanien, wo erst im Zuge einer jüngeren Vorschrift (umgesetzt 2009/10) die Einbeziehung aller drei Komponenten in die Lehrerausbildung eingeführt wurde, liegt dieser Anteil konstant bei unter 70 %.

Abschluss der Lehrerausbildung mit allen drei Komponenten, nach Unterrichtsfach

Das Unterrichtsfach scheint keine Auswirkungen auf den Anteil der Lehrkräfte zu haben, die angeben, eine Lehrerausbildung abgeschlossen zu haben, die Inhalt, Theorie und Praxis umfasste. Die Anteile der fünf Hauptunterrichtsfächer (siehe Tabelle 2.7 im Anhang) entsprechen ziemlich genau dem Gesamtanteil (siehe Abbildung 2.3).

2.1.4. Eindruck, auf die Unterrichtstätigkeit vorbereitet zu sein

Bislang wurden zwei unterschiedliche Aspekte der Lehrerausbildung betrachtet: ihr Abschluss und die Berücksichtigung von Inhalt, Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung. In Abbildung 2.4 wird beleuchtet, inwieweit sich Lehrkräfte nach Abschluss der Lehrerausbildung aufgrund des vermittelten Inhalts, der Theorie und Praxis im Vergleich zu Lehrkräften, die keine Lehrerausbildung durchlaufen haben, besser auf den Lehrerberuf vorbereitet fühlen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Befragten über ein unterschiedliches Maß an Erfahrung im Unterrichten verfügten. Einige von ihnen waren Berufsanfänger, während andere seit vielen Jahren im Schuldienst tätig waren. Dies kann Auswirkungen auf die in der Abbildung dargestellten Ergebnisse haben, da das Gefühl von Berufsanfängern, auf die Tätigkeit vorbereitet zu sein, vermutlich mehr von der Qualität der Lehrerausbildung beeinflusst wird (sofern sie eine abgeschlossen haben), als dies bei erfahrenen Lehrkräften der Fall ist, die sich nicht nur auf ihre Erfahrungen, sondern auch ihre berufliche Weiterbildung (siehe Kapitel 3) stützen können.

Das Gefühl, vorbereitet zu sein, ist zudem ein „relativer“ Indikator, der überdies durch kulturelle und andere Faktoren verzerrt werden kann. In manchen Ländern können beispielsweise die Lehrkräfte bei der Aussage, sie seien gut vorbereitet, etwas zurückhaltender sein als in anderen Ländern.

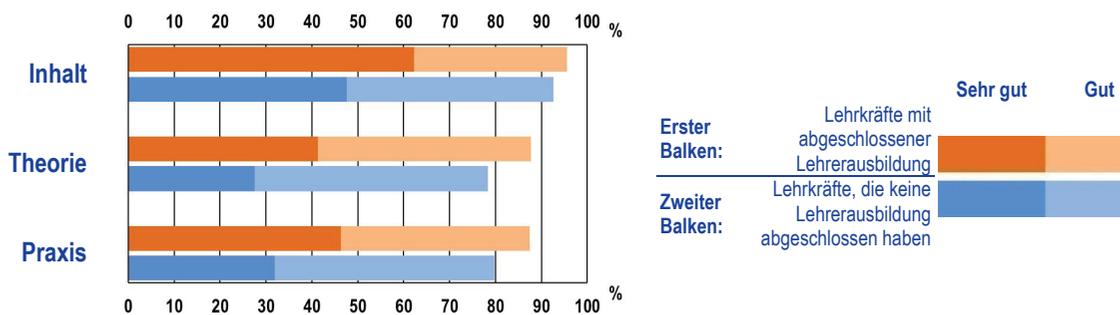
Bei gebührender Berücksichtigung dieser Einschränkungen kann das selbst empfundene Gefühl, auf die Tätigkeit vorbereitet zu sein, den politischen Entscheidungsträgern einen Hinweis auf mögliche Schwachstellen der Lehrerausbildung geben, die gegebenenfalls eingehend zu untersuchen und zu beseitigen sind.

Bei den Daten in dieser Abbildung werden alle Lehrkräfte berücksichtigt, unabhängig davon, ob sie an öffentlichen, staatlich geförderten oder unabhängigen privaten Schulen unterrichten.

Ein höherer Anteil der Lehrkräfte in der EU fühlt sich nach Abschluss eines Lehrerausbildungsprogramms besser auf die Tätigkeit vorbereitet als ohne ein entsprechendes Programm. Bei einem Vergleich der

Anteile für jede der drei Komponenten liegen diese bei 62,3 % gegenüber 47,6 % (Inhalt), 41,4 % gegenüber 27,5 % (Theorie) und 46,4 % gegenüber 31,9 % (Praxis). Es scheint daher unerlässlich, dass alle Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, an einem solchen Bildungsgang teilzunehmen.

Abbildung 2.4: Eindruck von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), auf die Unterrichtstätigkeit mit Blick auf Inhalt, Theorie und Praxis vorbereitet zu sein, abhängig vom Abschluss einer Lehrerausbildung, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.8 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Zudem fühlen sich 95,5 % der Lehrkräfte, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben inhaltlich gut oder sehr gut auf die Lehrtätigkeit vorbereitet, 87,8 % fühlen sich in theoretischer Hinsicht gut gerüstet und 87,5 % gut oder sehr gut auf die Praxis vorbereitet. Dies legt nahe, dass die Lehrerausbildung verstärkt werden sollte, insbesondere hinsichtlich Theorie und Praxis. Eine Verbesserung der Beherrschung der fachwissenschaftlichen Inhalte scheint weniger prioritär zu sein.

In der Tschechischen Republik, Estland, Frankreich, Rumänien, der Slowakei, Island und Serbien liegt der Anteil der Lehrkräfte, die sich nach Abschluss der Lehrerausbildung sehr gut auf den **Inhalt** ihres Unterrichtsfaches vorbereitet fühlen, signifikant höher als bei Personen, die keine solche Ausbildung abgeschlossen haben. In Rumänien ist dieser Unterschied besonders deutlich.

In knapp zwei Dritteln der berücksichtigten Länder lag der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, sich im Hinblick auf die **Theorie** sehr gut auf die Lehrtätigkeit vorbereitet zu fühlen, bei denjenigen, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen hatten, deutlich höher als bei den übrigen Lehrkräften. Der Unterschied beim Eindruck, vorbereitet zu sein, ist in Estland, Polen und der Slowakei besonders deutlich. Ebenfalls deutlich, wenn auch in geringerem Umfang, ist dieser Unterschied in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien, der Tschechischen Republik, Kroatien, Italien, Zypern, Lettland, Rumänien, Finnland, Schweden und Island.

In der Hälfte der untersuchten europäischen Bildungssysteme schließlich ist der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, sich auf die **praktischen Aspekte** der Lehrtätigkeit sehr gut vorbereitet zu fühlen, signifikant höher unter den Personen, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben, als bei Lehrkräften, die keine solche Ausbildung genossen haben. Der Unterschied beim Eindruck, vorbereitet zu sein, ist in Rumänien und Island besonders ausgeprägt. Ebenfalls signifikant, wenn auch in geringerem Umfang, ist der Unterschied in der Tschechischen Republik, Estland, Kroatien, Italien, Zypern, Portugal, der Slowakei, Finnland und Norwegen.

Es ist auch erwähnenswert, dass sich in Frankreich und Finnland ein geringerer Anteil der Lehrkräfte, die die Lehrerausbildung abgeschlossen haben, sehr gut oder gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen, insbesondere in Hinblick auf Theorie und Praxis. Auch hierbei handelt es sich um eine Feststellung, die die nationalen politischen Entscheidungsträger berücksichtigen könnten.

Aus den vorstehenden Ergebnissen geht eindeutig hervor, dass der Abschluss der Lehrerausbildung Auswirkungen darauf hat, inwieweit sich Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf Theorie und Praxis auf ihre Lehrtätigkeit vorbereitet fühlen. Diese beiden Komponenten der Lehrerausbildung müssen qualitativ verbessert werden, um künftige Lehrkräfte wirkungsvoller auf ihren Beruf vorzubereiten.

Auch die OECD untersuchte die Auswirkungen der Einbindung von Inhalt, Theorie und Praxis in die Lehrerbildung auf alle oder nur einzelne Unterrichtsfächer. In ihrem Bericht heißt es dazu: Die Vorbereitung ist sogar noch besser, wenn die Lehrkräfte diese formale Ausbildung für *alle* von ihnen unterrichteten Fächer erhalten (im Gegensatz zu nur *einigen* Unterrichtsfächern) (OECD 2014, S. 37).

2.2. Übergang in den Lehrerberuf

Wie in dem Handbuch für politische Entscheidungsträger der Europäischen Kommission über Einführungsprogramme für neu ausgebildete Lehrkräfte beschrieben, „herrscht weitgehend Einvernehmen darüber, dass die Lehrerbildung ein schrittweiser Prozess ist, der die Ausbildung, die Einarbeitungsphase und die berufsbegleitende Weiterbildung umfasst. Der Eintritt der Junglehrer in das Berufsleben ist für ihr weiteres berufliches Engagement und Fortkommen sowie für die Senkung der Aussteigerquoten von entscheidender Bedeutung“⁽¹⁴⁾.

2.2.1. Die Einarbeitungsphase

Da sich dieser Abschnitt ausschließlich dem Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf widmet, wird nur die Einführung neu ausgebildeter Lehrkräfte untersucht⁽¹⁵⁾.

Zentral geregelte Einführung

Nach den Vorschriften im öffentlichen Schulwesen wird die Einarbeitungsphase im Allgemeinen als strukturiertes Unterstützungsprogramm für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, betrachtet. Während der Einführung nehmen die Berufsanfänger alle oder viele der Aufgaben voll ausgebildeter Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. Eine Einführung umfasst wichtige Lern- und Unterstützungskomponenten für Junglehrer, da diese zusätzliche Weiterbildung und persönliche Hilfe sowie Beratung innerhalb einer strukturierten Phase erhalten. Diese Phase dauert mindestens mehrere Monate. Die Einarbeitungsphase in diesem Sinn sollte nicht mit einem kurzen Einführungsprogramm zur Funktionsweise einer bestimmten Schule oder ihrer Organisation verwechselt werden. Diese Maßnahmen sind von kurzer Dauer (von einigen Tagen bis zu mehreren Wochen) und werden üblicherweise von Einzelschulen für alle neuen Lehrkräfte angeboten (unabhängig von deren Erfahrung).

In knapp zwei Dritteln der Länder haben neu ausgebildete Lehrkräfte Zugang zu strukturierten Einarbeitungsphasen, die unterschiedlich aufgebaut sein können. Wie aus Abbildung 2.5 hervorgeht, ist die Einarbeitungsphase mit Ausnahme von Estland, Slowenien und dem Vereinigten Königreich (Schottland), wo sie lediglich empfohlen wird, in der Regel verpflichtend vorgeschrieben. In Deutschland entscheiden die Bundesländer über Aufbau und Inhalt der Einarbeitungsphase.

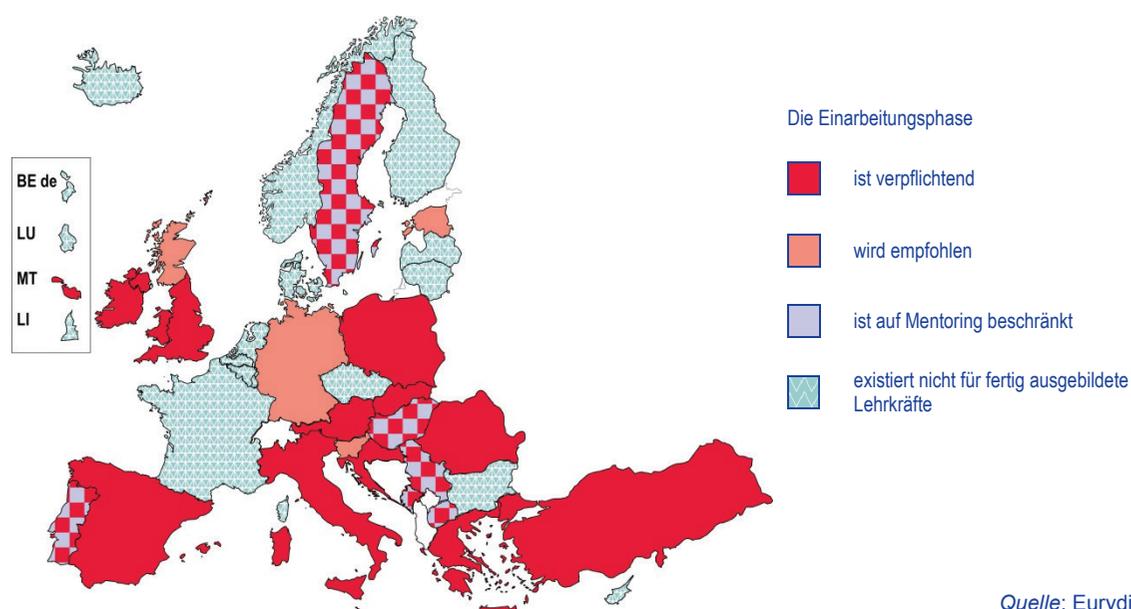
In einigen Ländern beschränkt sich die Einarbeitungsphase auf die Unterstützung durch Mentoren. Dies gilt für Ungarn, Portugal, Montenegro, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Serbien. In Schweden werden die Einführungsmaßnahmen auf lokaler oder Schulebene organisiert und nur das Mentoring ist obligatorisch.

Die Einarbeitungsphase endet üblicherweise mit einer Evaluierung, durch die die Einstellung der Lehrkräfte bestätigt wird oder diese sich als Lehrkräfte registrieren lassen können. In Polen sind Junglehrer in ihrer Einarbeitungsphase bereits fest in der sogenannten „ersten Phase“ ihrer Berufslaufbahn angestellt, die Evaluierung führt daher in die „zweite Phase“.

⁽¹⁴⁾ Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEK(2010) 538 endgültig. *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger*, S. 9 Das Dokument ist unter folgender Adresse in deutscher Sprache verfügbar:
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_de.pdf [aufgerufen am 15. Juni 2015].

⁽¹⁵⁾ Die OECD untersucht die Verfügbarkeit von Einführungsprogrammen, die weiter gefasst sind und sowohl Lehrkräfte umfassen, die neu in den Beruf einsteigen, als auch Lehrer, die neu an eine bestimmte Schule kommen (OECD 2014, S. 88-93).

Abbildung 2.5: Situation in Bezug auf die Einarbeitungsphase für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, im Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Dauer	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 Jahre	1 Jahr	1 Jahr	4 Monate	3 Monate -1 Jahr	⊗	1 Jahr	1 Jahr
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Dauer	⊗	⊗	⊗	⊗	2 Jahre	2 Jahre	⊗	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	⊗
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
Dauer	1 Jahr	⊗	⊗	1 Jahr	1 Jahr	⊗	1 Jahr	1 Jahr						

⊗ Es gibt keine zentralen Vorschriften für neu ausgebildete Lehrkräfte.

Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Die **Einführung** ist eine strukturierte Unterstützungsphase für neu ausgebildete Lehrkräfte. Als Bestandteil der berufsbezogenen Ausbildung während der formalen Lehrerausbildung wird sie nicht berücksichtigt, selbst wenn sie vergütet wird. Während dieser Einarbeitungsphase nehmen die Berufsanfänger alle oder einige der Aufgaben voll ausgebildeter Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. Im Normalfall umfasst die Einführung Ausbildung und Evaluierung und es wird ein Mentor ernannt, der dem Junglehrer persönliche, soziale und berufliche Unterstützung innerhalb eines strukturierten Systems bietet. Diese Phase dauert mindestens mehrere Monate und kann während der Probezeit stattfinden.

Die in Jahren angegebene Dauer entspricht den Schuljahren.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die Abbildung zeigt die Situation in sieben Bundesländern, in denen die Einarbeitungsphase zwischen einem und drei Jahren dauert. Die Einarbeitungsphase ist in Brandenburg (ein Jahr) und Hamburg (ein Pflichtjahr und ein freiwilliges Jahr) verpflichtend, in den sieben übrigen Bundesländern jedoch nicht vorgesehen.

Spanien: Inhalt und Dauer der Einarbeitungsphase variieren in den unterschiedlichen Autonomen Gemeinschaften.

Frankreich und Luxemburg: Nach dem Auswahlverfahren für die Einstellung, jedoch vor der vollständigen Qualifikation der Lehrkraft, findet eine Einarbeitungsphase statt.

Niederlande: Aufgrund der Deregulierung sind die Schulen für die Bereitstellung dieser Unterstützung verantwortlich.

Slowenien: Die Einarbeitungsphase gilt nur für Praktikanten, die vom Ministerium eingestellt wurden. Qualifizierte Bewerber, die direkt von den Schulen eingestellt werden, um vakante Stellen zu besetzen, erhalten nur zwei Monate Unterstützung in Form von Mentoring, um sie auf die berufsbezogene Prüfung vorzubereiten.

Schweden: Seit dem Schuljahr 2014/15 gilt die Einarbeitungsphase nicht mehr als Probezeit, obwohl die Schulen nach wie vor verpflichtet sind, diese anzubieten.

Vereinigtes Königreich (SCT): Normalerweise haben nur Studierende mit einer Lehrbefähigung, die einen Abschluss an einer schottischen Hochschuleinrichtung erworben haben und deren Ausbildung öffentlich finanziert wurde, Anspruch auf eine Einarbeitungsphase. Dies gilt auch für Studierende aus anderen Regionen des Vereinigten Königreichs und der EU, sofern sie in Schottland als für Gebühren in Betracht kommend eingestuft wurden.

Die Einarbeitungsphase wird zusätzlich zur berufsbezogenen Ausbildung während der Lehrerausbildung angeboten. Mit Ausnahme von Griechenland und Spanien (in einigen Autonomen Gemeinschaften), wo sie kürzer sein kann, sowie in Ungarn und Malta, wo sie zwei Jahre beträgt, dauert die Einarbeitungsphase normalerweise ein Schuljahr.

Seit dem Jahr 2000 wurde eine Einarbeitungsphase in **Malta** (2010/11), **Portugal** (2012/13), **Rumänien** (2012/13), **Schweden** (2011/12) und der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** (2008/09) eingeführt. In **Zypern** wurde die nationale Einarbeitungsphase im Schuljahr 2012/13 in Folge von Haushaltskürzungen eingestellt.

In **Österreich** wird die Einarbeitungsphase für alle Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, ab dem Schuljahr 2015/16 verpflichtend vorgeschrieben.

In zwei Ländern, in denen Auswahlverfahren während der Lehrerausbildung stattfinden, erfolgt die Einarbeitungsphase mit vergüteten Lehrtätigkeiten während der berufsbezogenen Ausbildung der Studierenden und nicht zu Beginn ihrer Lehreraufbahn.

Neben der Organisation einer Einarbeitungsphase für qualifizierte Lehrkräfte haben in **Deutschland** in den meisten Bundesländern alle Absolventen (je nach Bundesland mit einem ersten Staatsexamen oder einem Master-Abschluss) einen Vorbereitungsdienst zu durchlaufen (ein bezahlter Vorbereitungsdienst an der Schule, der je nach Bundesland zwischen ein und zwei Jahren dauert), um die zweite Staatsprüfung ablegen zu können. Diese Prüfung ist für ein unbefristetes Arbeitsverhältnis im Schuldienst unerlässlich, jedoch kein Garant für eine Stelle.

In **Frankreich** können die Studierenden die Auswahlprüfung am Ende des vierten Jahres oder im fünften Jahr ablegen. Eine Vergütung für die Lehrtätigkeiten im fünften Studienjahr erhalten jedoch nur diejenigen, die bereits die Prüfung abgelegt haben.

In **Luxemburg**, wo die Auswahlprüfung vor Beginn der zweijährigen berufsbezogenen Ausbildung erfolgt, wird die Arbeit der Studierenden während dieses Zeitraums vergütet.

Wo vorhanden, steht die Einarbeitungsphase üblicherweise allen Lehrkräften im öffentlichen Bildungswesen, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, unabhängig von ihrem Status zur Verfügung. In Spanien und der Türkei, wo Lehrkräfte als Beamte auf Lebenszeit (siehe Kapitel 1, Abbildung 1.5) eingestellt werden, wird die Einarbeitungsphase nur für unbefristet beschäftigtes Personal angeboten. Dies gilt auch für Italien, wo die Lehrkräfte auf Vertragsbasis beschäftigt werden. In Österreich stand die Einarbeitungsphase bislang nur qualifizierten Lehrkräften offen, die die Lehrerausbildung im konsekutiven Modell an einer Universität absolviert haben.

Teilnahme an der Einführung

Die Daten von Eurydice in Abbildung 2.5 bieten Informationen zu den derzeitigen Bestimmungen für die Einarbeitungsphase. In der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie als neue Lehrkräfte an einem formalen Einführungsprogramm teilgenommen hätten, in dem sie praktische Informationen erhalten haben. Die Informationen von Eurydice umfassen die Vorschriften für den öffentlichen Sektor, während die Daten von TALIS sich auf die Erfahrungen der Lehrkräfte in der Vergangenheit beziehen, die an öffentlichen, staatlich geförderten oder unabhängigen Privatschulen tätig sind.

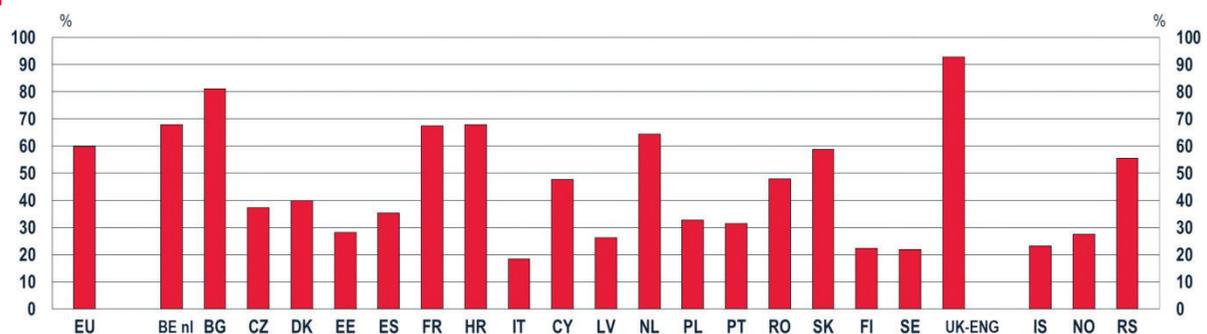
Abbildung 2.6 zeigt den Anteil der Lehrkräfte mit höchstens fünf Jahren Berufserfahrung, die angeben, an einem derartigen Programm teilgenommen zu haben. Durch die Betrachtung der Lehrkräfte mit weniger Erfahrung gewinnt man indirekt einen Einblick in die jüngste Entwicklung bei der Teilnahme an der Einarbeitungsphase.

Knapp 60 % der weniger erfahrenen Lehrkräfte in der EU gaben an, bei Aufnahme der Lehrtätigkeit an einem formellen Einführungsprogramm teilgenommen zu haben. Diese Bildungssysteme waren Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien, Frankreich, Kroatien, die Niederlande und das Vereinigte Königreich (England). Die entsprechenden Anteile in den einzelnen Bildungssystemen lagen in Bulgarien und dem Vereinigten Königreich (England) mit 81,1 % bzw. 92,9 % am höchsten. Von diesen sechs Bildungssystemen verfügen nur Kroatien und das Vereinigte Königreich (England) über zentrale Vorschriften, die eine Einarbeitungsphase im öffentlichen Sektor verbindlich vorschreiben (siehe Abbildung 2.5). In Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien und den Niederlanden sind die Anteile trotz fehlender Vorschriften hoch. Das bedeutet, die lokalen Behörden oder Schulen selbst organisieren häufig

Einarbeitungsphasen für ihre neu qualifizierten Mitarbeiter. Auch Frankreich fällt in diese Kategorie, auch wenn die Befragten möglicherweise die in der Abschlussphase der Lehrerausbildung stattfindende Einarbeitungsphase als Unterstützung für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendeten, berücksichtigt haben.

In Estland, Italien, Lettland, Finnland, Schweden, Island und Norwegen lag der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, früher an einer Einarbeitungsphase teilgenommen zu haben, unter 30 %. Von diesen sieben Bildungssystemen gibt es nur in Italien und Schweden zentrale Vorschriften, nach denen eine Einarbeitungsphase verbindlich vorgesehen ist. Diese Phase ist in Italien jedoch auf unbefristet beschäftigtes Personal des öffentlichen Sektors beschränkt und in Schweden wurde die Vorschrift erst 2011/12 eingeführt.

Abbildung 2.6: Anteil der Lehrkräfte mit höchstens fünf Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I (ISCED 2), der als Berufsanfänger an formellen Einführungsprogrammen teilgenommen hat, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.9 im Anhang).

Wichtigste Faktoren für die Teilnahme an der Einarbeitungsphase

Verschiedene Faktoren können darüber entscheiden, ob Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, an einem Einführungsprogramm teilnehmen. Tabelle 2.10 (im Anhang) zeigt die Wahrscheinlichkeitsquoten für die anhand des Materials in der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 ermittelten Faktoren. Um statistische Redundanzen zu vermeiden, beziehen sich die nachstehend dargestellten Ergebnisse auf die Vorhersagekraft der einzelnen Faktoren, die in Abhängigkeit von allen anderen Faktoren berücksichtigt werden.

Folgenden Aspekten wurde dabei Rechnung getragen:

- Alter und Erfahrung der Lehrkraft (sowohl als Lehrkraft als auch in der Schule)
- Beschäftigungsstatus der Lehrkraft
- kontextuelle Faktoren wie die Verfügbarkeit eines Einführungsprogramms für Lehrkräfte, die neu an der Schule sind (nach Angaben der Schulleiter) sowie der Standort der Schule und die Schülerzahlen.

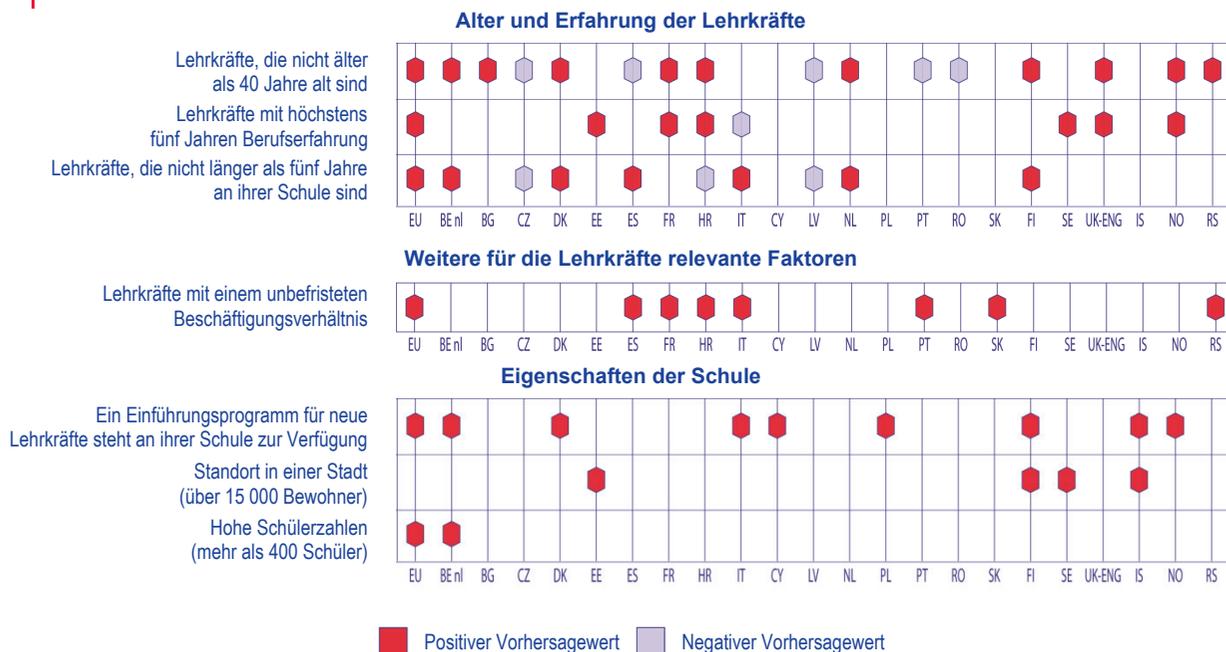
Wie aus Abbildung 2.7 hervorgeht, ist die Tatsache, dass die Lehrkräfte **nicht älter als 40 Jahre alt** sind, der wichtigste Faktor für die Wahrscheinlichkeit, dass sie als Berufseinsteiger an einem Einführungsprogramm teilgenommen haben, was bedeutet, dass die Einarbeitungsphasen erst in jüngerer Zeit eingeführt wurden. Dieser Faktor weist in zehn Bildungssystemen einen positiven und in fünf Bildungssystemen einen negativen Wert auf. In vier Bildungssystemen wird diese Tendenz noch durch den prädiktiven Faktor „**Berufserfahrung von höchstens fünf Jahren**“ verstärkt.

Der zweite prädiktive Faktor, der einen großen Einfluss hat, ist die **Verfügbarkeit eines Einführungsprogramms für neue Lehrer an ihrer Schule**. Dies ist ein Indikator in neun Bildungssystemen, in denen die Einarbeitungsphase von den Schulen selbst und nicht von den Einrichtungen der Lehrerausbildung organisiert wird. Eine Ausnahme bildet nur Italien, wo die Verantwortung gemeinsam von den Schulen und den staatlichen und regionalen Behörden getragen wird.

Der **Status als Lehrkraft in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis** hat in sieben Ländern einen Vorhersagewert. Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden alle Lehrkräfte unabhängig von

ihrem Alter gefragt, ob sie als Berufsanfänger an einer Einarbeitungsphase teilgenommen hatten. Der Beschäftigungsstatus bezieht sich daher nicht auf ihren Status während der Einarbeitungsphase, sondern auf ihren derzeitigen Status. Es ist daher nicht überraschend, dass die meisten Lehrkräfte, die an einer Einarbeitungsphase teilgenommen haben, zwischenzeitlich einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten haben. Hier ist auf die besonders hohen Wahrscheinlichkeitsquoten für Frankreich (12,9) und Italien (14,5) hinzuweisen.

Abbildung 2.7: Vorhersagewert ausgewählter Faktoren für die Teilnahme von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) an Einführungsprogrammen als Berufsanfänger, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.10 im Anhang).

Erläuterung

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Bei den Schulen stellt ein „**Standort in einer Stadt (über 15 000 Einwohner)**“ nur in vier Ländern, d. h. Estland, Finnland, Schweden und Island einen prädiktiven Indikator dar. Der Faktor „**hohe Schülerzahlen (mehr als 400 Schülern)**“ stellt hinsichtlich der Teilnahme der Lehrkräfte an einem Einführungsprogramm nur in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens einen Vorhersagewert dar.

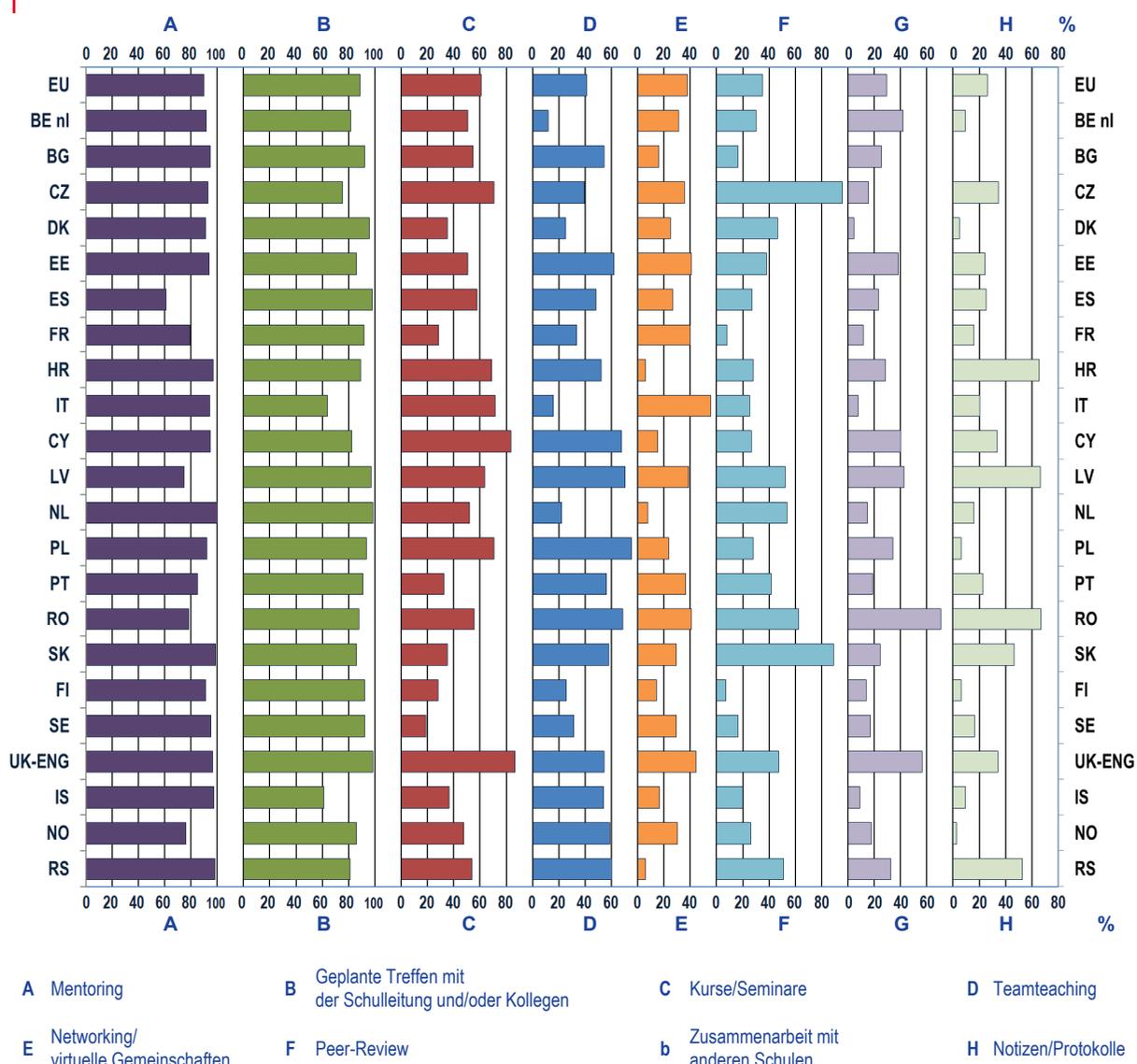
Arten der von Schulen organisierten Maßnahmen

Im Fragebogen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die Schulleiter gefragt, ob ein Einführungsprogramm zur Verfügung steht und, wenn ja, welche zentralen Maßnahmen dieses umfasst. In Abbildung 2.8 werden nur die Antworten der Schulleiter berücksichtigt, die angeben, ihr Programm richte sich an neue Lehrkräfte. Die Bezeichnung neue Lehrkräfte kann sich jedoch entweder auf Berufsanfänger oder erfahrene Lehrkräfte beziehen, die neu an der Schule sind. Die Aktivitäten an Schulen stellen zudem nur einen Teil des Angebots von Einführungsprogrammen dar, die auch von den Einrichtungen der Lehrerbildung sowie lokalen, regionalen oder staatlichen Behörden organisiert werden können. Trotz dieser Einschränkungen bieten die hier dargelegten Informationen einen näherungsweisen Einblick in die Aktivitäten, die in den Einführungsprogrammen für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, enthalten sind.

Zwei Aktivitäten sind bei den Einführungsprogrammen für neue Lehrkräfte besonders wichtig: **Mentoring** und **geplante Treffen mit der Schulleitung und/oder anderen Kollegen**. Die zweite Aktivität ist in der Tat einem Mentoring-System sehr ähnlich. In der EU haben 89,6 % der Lehrkräfte Zugang zu Einführungsprogrammen, die ein Mentoring-System umfassen, und 88,5 % zu Programmen mit geplanten Treffen.

Weniger als drei Viertel der Lehrkräfte in Spanien haben Zugang zu Programmen für neue Lehrkräfte an Schulen, die Mentoring-Aktivitäten anbieten (61,1 %). Dies gilt auch für Programme mit geplanten Treffen mit der Schulleitung oder anderen Kollegen in Italien (63,7 %) und Island (60,9 %).

Abbildung 2.8: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die Zugang zu bestimmten Aktivitäten innerhalb eines Einführungsprogramms haben, nach Angaben der Schulleiter, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.11 im Anhang).

Kurse und Seminare stehen 60,8 % der Lehrkräfte in den Einführungsprogrammen in der EU zur Verfügung. Die Anteile sind besonders hoch in Zypern (83,3 % der Lehrkräfte) und im Vereinigten Königreich (England, für 86,4 % der Lehrkräfte). Weniger als ein Drittel der Lehrkräfte in Frankreich (28,5 %), Portugal (32,2 %), Finnland (27,9 %) und Schweden (18,7 %) haben Zugang zu Programmen, einschließlich Kursen und Seminaren.

Andere Aktivitäten können **Teamteaching** (für 40,8 % der Lehrkräfte in der EU), **Networking/virtuelle Gemeinschaften** (37,5 %), **Peer-Review** (34,8 %), **Zusammenarbeit mit anderen Schulen** (29,2 %) und **Notizen/Protokolle** (26,0 %) umfassen. Diese Aktivitäten sind nicht sehr gleichmäßig verteilt und in einigen Ländern häufiger als in anderen. In Rumänien haben mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte Zugang zu Einführungsprogrammen für neue Lehrkräfte, die von den Schulen organisiert werden und Teamteaching, die Zusammenarbeit mit anderen Schulen sowie Notizen/Protokolle umfassen. Fast das Gleiche gilt für

Lettland (außer im Hinblick auf Peer-Review) sowie für Zypern und Polen (allerdings nur im Zusammenhang mit Teamteaching), die Tschechische Republik und die Slowakei (nur Peer-Review).

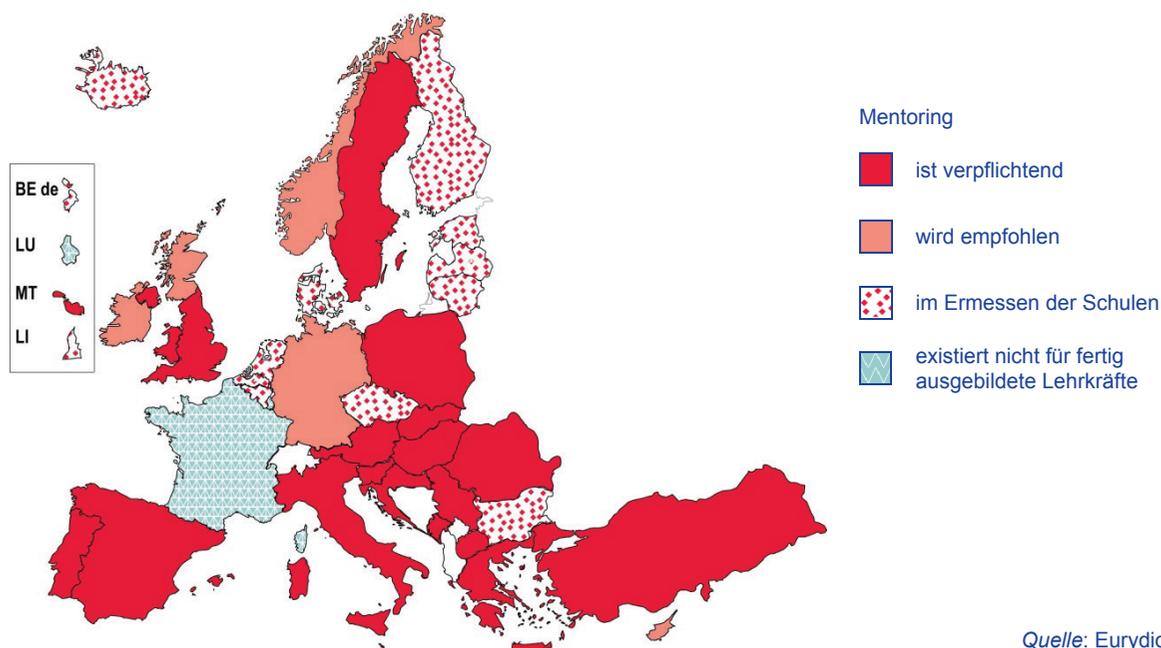
Wie in Abbildung 2.8 dargestellt, ist Mentoring – nach Aussage der Schulleiter – die häufigste Aktivität bei den Einführungsprogrammen der Schulen für neue Lehrkräfte. Daher wird dieses im nächsten Abschnitt dieses Kapitels eingehender untersucht.

2.2.2. Mentoring

Zentral geregelte Einführung

Obwohl nicht alle Staaten in Europa eine umfassende, systemweite Einarbeitungsphase für Lehrkräfte anbieten, die gerade ihre Ausbildung beendet haben und an öffentlichen Schulen arbeiten (siehe Abbildung 2.5), steht in fast allen Ländern Unterstützung in Form von Mentoring bereit.

Abbildung 2.9: Mentoring für Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, im Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Erläuterung

Mentoring bezeichnet die fachliche Unterstützung von Lehrkräften durch erfahrenere Kollegen. Mentoring kann Bestandteil der Einarbeitungsphase für neu ausgebildete Lehrkräfte sein, kann jedoch auch allen Lehrkräften zur Verfügung stehen, die Unterstützung benötigen.

Mentoring während der formalen Lehrerausbildung wird nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Mentoring steht generell in den Bundesländern zur Verfügung, in denen eine Einarbeitungsphase vorgesehen ist.

Estland, Spanien, Italien, Portugal und **Türkei:** Mentoring steht nur Lehrkräften mit einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, zur Verfügung.

Griechenland: Ein Mentoring-Angebot wurde bis jetzt nicht eingeführt. Das Ministerium muss zuerst über die spezifischen Qualifikationen der Mentoren entscheiden.

Frankreich: Mentoring wird nach dem Auswahlverfahren für die Einstellung, jedoch vor der vollständigen Qualifikation der Lehrkraft organisiert. Ab dem Schuljahr 2015/16 wird Mentoring in bildungspolitischen Schwerpunktgebieten für Lehrkräfte eingeführt, die gerade ihre Ausbildung beendet haben.

Luxemburg: Mentoring wird nach dem Auswahlverfahren für die Einstellung, jedoch vor der vollständigen Qualifikation der Lehrkraft organisiert.

Österreich: Mentoring ist nur für qualifizierte Lehrkräfte verpflichtend vorgesehen, die die Lehrerausbildung im konsekutiven Modell an einer Universität absolviert haben. Ab dem Schuljahr 2015/16 ist es für alle neuen Lehrkräfte verbindlich vorgeschrieben.

In Ländern mit einer obligatorischen Einarbeitungsphase ist Mentoring häufig für Lehrkräfte vorgeschrieben, die gerade ihre Ausbildung beendet haben. Nur in Irland wird es lediglich empfohlen. Ebenfalls vorgeschrieben ist es für neu ausgebildete Lehrkräfte in Griechenland, Spanien, Kroatien, Italien, Malta, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, der Slowakei, Schweden, dem Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland), Montenegro, der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, Serbien und der Türkei. In Griechenland wurden bislang noch keine Mentoring-Angebote organisiert, da noch keine Ministerialentscheidung über die Qualifikationen und Pflichten der Mentoren bzw. das entsprechende Auswahlverfahren gefallen ist. In Polen und im Vereinigten Königreich (Nordirland) erhalten Lehrkräfte über die Einarbeitungsphase hinaus Mentoring.

In **Polen** werden Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, für die Dauer der Einarbeitungsphase auf der Grundlage eines einjährigen Vertrags als „Lehrer in Ausbildung“ (*nauczyciel stażysta*) eingestellt. Nach erfolgreichem Abschluss dieser Phase werden sie als Lehrkräfte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag (*nauczyciel kontraktowy*) beschäftigt. Um den Status einer „bestellten Lehrkraft“ (*nauczyciel mianowany*) zu erreichen, muss (frühestens) nach zwei Jahren und neun Monaten eine weitere Bewertung erfolgreich durchlaufen werden. Zur Vorbereitung auf diese Bewertung erhalten Lehrkräfte Unterstützung durch Mentoring.

Im **Vereinigten Königreich (Nordirland)** wird Lehrkräften, die sich im zweiten und dritten Berufsjahr befinden, ein Tutor zur Seite gestellt.

In Ländern, in denen die Einarbeitungsphase empfohlen wird, kann Mentoring obligatorisch vorgeschrieben sein. Dies ist in Slowenien der Fall, wird im Vereinigten Königreich (Schottland) empfohlen oder wird der Initiative einzelner Schulen überlassen (Estland). In Deutschland unterscheidet sich das Angebot je nach Bundesland.

Wird Mentoring in Ländern ohne geregelte Einarbeitungsphase für Lehrkräfte angeboten, die gerade ihre Ausbildung beendet haben, wird dies meist den Schulen selbst überlassen. Dies ist in Belgien, Bulgarien, der Tschechischen Republik, Dänemark, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Finnland, Island und Liechtenstein der Fall. In Zypern und Norwegen wird es hingegen empfohlen.

In Frankreich und Luxemburg, wo Mentoring einen wichtigen Bestandteil der letzten Ausbildungsphase der Lehrerausbildung darstellt, wird für die neu ausgebildeten Lehrkräfte kein Mentoring organisiert.

Seit 2000 wurden Mentoring-Systeme für neu ausgebildete Lehrkräfte in **Malta** (2012/13), **Portugal** (2012/13) und der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** (2008/09) eingeführt. In **Lettland** ist eine Verordnung in Vorbereitung, und seit 2011 wurden 1 000 Mentoren für Lehrkräfte ausgebildet. In **Norwegen** arbeiten das Ministerium für Bildung und Wissenschaft und der norwegische Verband der lokalen und regionalen Behörden derzeit an einer Mentoring-Strategie zur Unterstützung der Lehrkräfte, die gerade ihre Ausbildung beendet haben.

Anteil der Lehrkräfte, die Mentoring erhalten

Um Informationen zum Umfang des Mentorings einzuholen, wurden die Lehrkräfte in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 befragt, ob sie derzeit einen Mentor hätten. Im TALIS-Fragebogen wird davon ausgegangen, dass Mentoring nicht nur auf den Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf beschränkt ist, sondern eine Aktivität darstellt, von der alle Lehrkräfte unabhängig von ihrer Berufserfahrung profitieren können. In diesem Abschnitt wird Mentoring in erster Linie als eine Form der Unterstützung für den Übergang in den Lehrerberuf betrachtet ⁽¹⁶⁾.

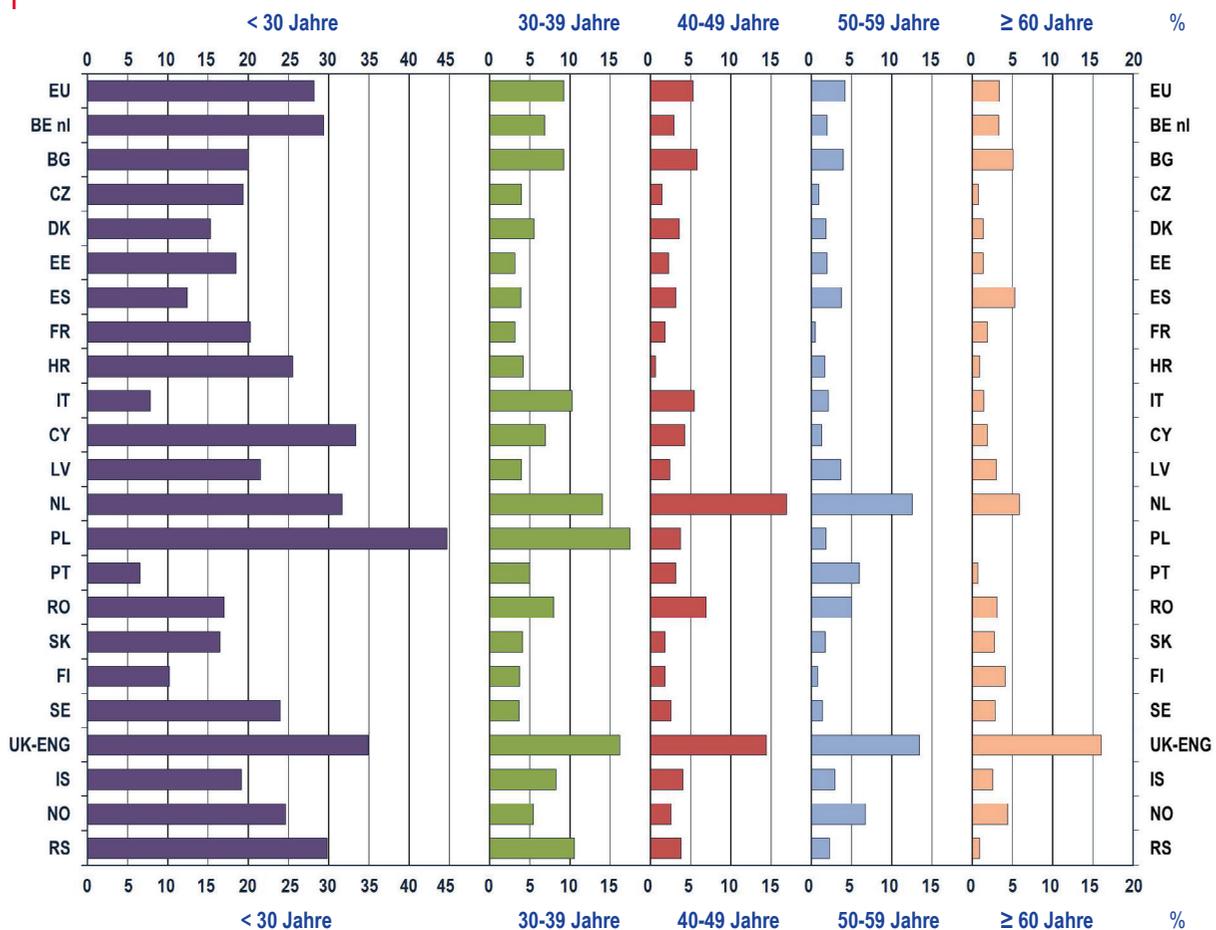
Da die Personen, die neu in den Lehrerberuf eintreten, in der Regel jünger sind als die erfahreneren Lehrkräfte, stellt der Anteil der Lehrkräfte nach Alter, die angeben, derzeit einen Mentor zu haben, einen nützlichen Näherungswert bei der Antwort auf die Frage dar, ob Mentoring hauptsächlich für die Unterstützung von neu ausgebildeten Lehrkräften beim Übergang in den Lehrerberuf oder als Hilfsangebot für erfahrene Lehrkräfte in Schwierigkeiten eingesetzt wird.

In Abbildung 2.10 sind die Antworten aller befragten europäischen Lehrkräfte ausgewiesen, unabhängig davon, ob sie an öffentlichen, staatlich geförderten oder unabhängigen Privatschulen unterrichten. Sie macht deutlich, dass Mentoring hauptsächlich mit der Übergangsphase neuer Lehrkräfte verbunden ist. Dies wird durch die zentralen Vorschriften der Länder bestätigt, die Mentoring in den meisten Fällen als Form der Unterstützung für qualifizierte Lehrkräfte betrachten, die gerade ihre Ausbildung beendet haben.

⁽¹⁶⁾ Siehe auch OECD (2014), S. 93-96.

Mit 28,2 % liegt der Anteil der unter 30-jährigen Lehrkräfte in der EU, die angeben, derzeit einen Mentor zu haben, mehr als drei Mal so hoch wie der entsprechende Anteil bei der Altersgruppe der 30-39-Jährigen (9,2 %). In fast allen Ländern ist der Anteil der Lehrkräfte unter 30 Jahren, die einen Mentor haben, höher als in jeder anderen Altersgruppe. Dieser Wert wäre zweifellos noch höher, wenn im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 ein Oversampling von Lehrkräften mit höchstens einem Jahr Berufserfahrung vorgenommen worden wäre, damit die statistischen Daten dieser speziellen Gruppe ermittelt werden könnten. Es ist wahrscheinlich, dass ein höherer Anteil von Lehrkräften unter 30 Jahren nicht länger Mentoren hat, da der Zeitraum des formalen Mentorings zeitlich begrenzt ist. Der Anteil ist in Polen am höchsten (44,7 %). Dort wird Mentoring über einen längeren Zeitraum nach der Einarbeitungsphase, bis die Lehrkräfte die dritte berufliche Stufe erreicht haben, angeboten (siehe die vorstehenden Erläuterungen zu Polen).

Abbildung 2.10: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, denen kürzlich ein Mentor zur Seite gestellt wurde, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.12 im Anhang).

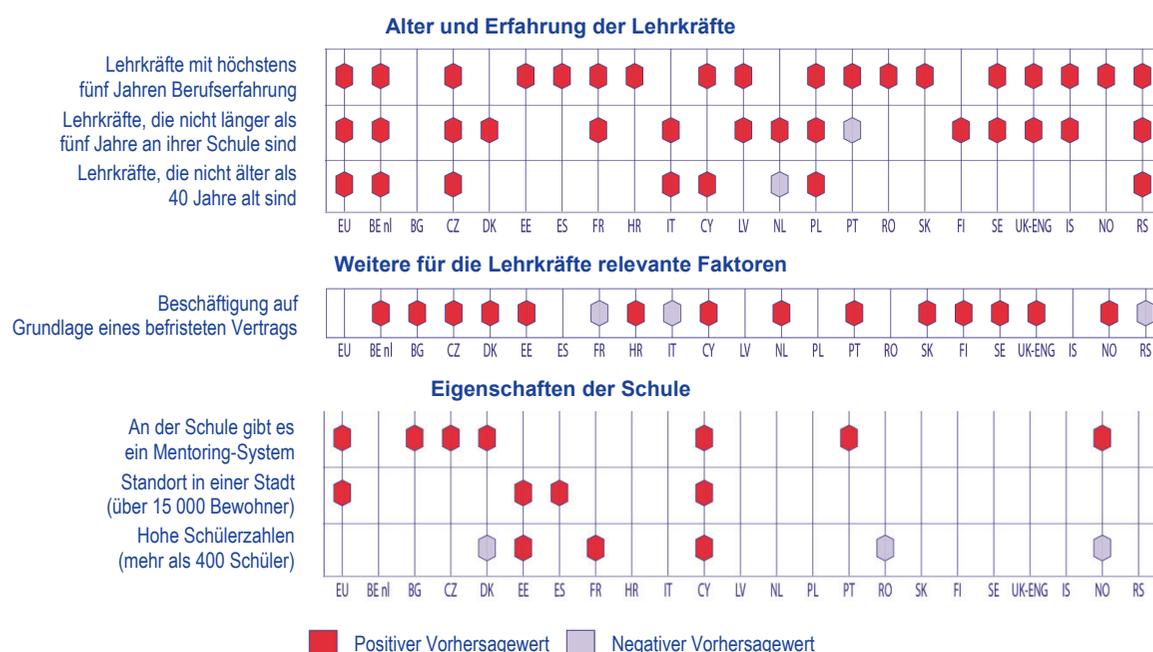
Der Anteil der Lehrkräfte unter 30 Jahren, der angibt, derzeit einen Mentor zu haben, liegt nur in fünf Ländern bei rund 30 % oder mehr. In Polen, im Vereinigten Königreich (England) und in Serbien ist Mentoring nach den zentralen Vorschriften für die öffentlichen Schulen verpflichtend vorgesehen (siehe Abbildung 2.9), während es in Zypern nur empfohlen wird. Die Niederlande sind das einzige Land mit einem Anteil über 30 %, obwohl Mentoring im Ermessen der einzelnen Schulen liegt.

Nur in zwei Bildungssystemen geben mindestens 10 % der Lehrkräfte aller Altersgruppen an, dass sie derzeit einen Mentor haben: Dabei handelt es sich um die Niederlande (mit Ausnahme der Lehrkräfte über 60 Jahren) und das Vereinigte Königreich (England). Doch selbst in diesen beiden Systemen haben Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren doppelt so häufig einen Mentor. Dies liegt auf der Hand, da weniger erfahrene Lehrkräfte unbestritten diese Form der Unterstützung wahrscheinlich mehr benötigen.

Relevante Faktoren für die Bewertung der Wahrscheinlichkeit von Mentoring

Abbildung 2.11 zeigt den Vorhersagewert von sieben anhand des Materials in der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 ermittelten Faktoren für die aktuelle Zuweisung eines Mentors. Die Wirkung jedes Faktors wird in Abhängigkeit von allen anderen Faktoren analysiert.

Abbildung 2.11: Vorhersagewert bestimmter ausgewählter Faktoren für die derzeitige Zuweisung eines Mentors für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.13 im Anhang).

Erläuterung

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Diese beziehen sich auf:

- Alter der Lehrkraft, Erfahrung (sowohl als Lehrkraft als auch in der Schule) sowie Beschäftigungsstatus
- kontextuelle Faktoren wie die Verfügbarkeit eines Mentoring-Systems an der Schule (nach Angaben der Schulleiter) sowie der Standort der Schule und die Schülerzahlen.

Von diesen drei wichtigsten prädiktiven Faktoren sind zwei mit der Erfahrung der Lehrkräfte verbunden. „Höchstens fünf Jahre Berufserfahrung“ ist in 17 Bildungssystemen ein positiver Vorhersagewert und „nicht länger als fünf Jahre an ihrer Schule“ stellt in 13 Ländern einen positiven Vorhersagewert dar. Dies bestätigt, dass die derzeitige Zuweisung eines Mentors mit dem Übergang von der Ausbildung in den Lehrerberuf verbunden ist, wie aus den Anteilen der Lehrkräfte mit einem Mentor nach Altersgruppe ersichtlich ist (siehe Abbildung 2.10). Die Tatsache, dass Lehrkräfte **nicht älter als 40 Jahre alt** sind, hat in sechs Bildungssystemen ebenfalls einen Vorhersagewert, wenn auch in den Niederlanden mit einer negativen Wirkung, die neben dem Vereinigten Königreich (England) eines der beiden Länder in Europa sind, wo auch ältere, erfahrenere Lehrkräfte Mentoren haben können.

Der dritte wichtige prädiktive Faktor ist die **Beschäftigung auf Grundlage eines befristeten Vertrags**, was in vielen Ländern auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass neu ausgebildete Lehrkräfte ihre berufliche Laufbahn mit einer Probezeit beginnen. In Frankreich, Italien und Serbien zeigt sich dagegen ein umgekehrter Trend, da der prädiktive Faktor die Beschäftigung auf Grundlage eines unbefristeten Vertrags ist. In Frankreich ist die Einarbeitungsphase mit einem Mentor für die Lehrkräfte bestimmt, die eine Auswahlprüfung für eine unbefristete Beschäftigung bestanden haben, und in Italien für Lehrkräfte mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag.

Die **Verfügbarkeit eines Mentoring-Systems an der Schule** ist in sechs Bildungssystemen ein prädiktiver Faktor.

Der **Standort in einer Stadt (über 15 000 Einwohner)** und **hohe Schülerzahlen (mehr als 400 Schüler)** hat keinen großen Einfluss auf die derzeitige Zuweisung eines Mentors, auch wenn beide Faktoren in drei Bildungssystemen einen positiven Vorhersagewert haben, während in drei anderen Bildungssystemen der Faktor hohe Schülerzahlen einen negativen Vorhersagewert aufweist.

Obwohl ein Mentor in der Lage sein kann, erfahreneren Lehrkräften bei Schwierigkeiten in komplexen oder ungewohnten Situationen zu helfen, richtet sich diese Art der Unterstützung in erster Linie nach wie vor an neu ausgebildete Lehrkräfte.

2.2.3. Profil, Vorbereitung und Ernennung von Mentoren

Mentoren sind erfahrene Lehrkräfte, die häufig auf einer höheren beruflichen Stufe als die von ihnen betreuten Lehrkräfte tätig sind. Sie können von der Schulleitung oder lokalen oder regionalen Behörden ernannt werden oder akkreditierte Mentoren sein. Einige Länder haben für diese spezielle Weiterbildungen und/oder Unterstützung eingeführt.

In der **Tschechischen Republik** nahmen im Schuljahr 2014-2015 an dem Projekt *Mentoring začínajících učitelů* (Mentoring-Unterstützung für neu ausgebildete Lehrkräfte), das vom Business Leader Forum unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport entwickelt wurde, mehrere Schulen teil. Ziel des Projekts ist die Bereitstellung einer umfassenden Methodik für Mentoring und Networking mit anderen Schulen sowie die Unterstützung erfahrener Lehrkräfte bei der Entwicklung umfassender Mentoring-Kompetenzen. Im Juli 2014 startete das nationale Institut für Bildung ein einjähriges Projekt namens *Lektoři a mentoři pro školy – LAMS* (Dozenten und Mentoren für Schulen), mit dem zum Thema Mentoring informiert und die Lehrkräfte verschiedener Fachrichtungen in die Umsetzung von Mentoring in den Schulen eingebunden werden sollen.

In **Estland** müssen Mentoren mindestens über drei Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft sowie Erfahrung in der Entwicklung verfügen und vor ihrer Ernennung ein 160-stündiges Weiterbildungsprogramm für Mentoren an einer Universität oder während der Supervision von neu ausgebildeten Lehrkräften in der Einarbeitungsphase durchlaufen.

In **Irland** haben viele Schulen jetzt Lehrkräfte des Kollegiums als Mentoren ausgebildet. Sie müssen eine über das nationale Einführungsprogramm für Lehrkräfte (*National Induction Programme for Teachers*, NIPT) organisierte 20-stündige Weiterbildung besuchen. Als Mentoren erhalten sie bei Bedarf auch Unterstützung per Telefon, E-Mail und Internet (www.teacherinduction.ie).

In **Lettland** wurden zwischen 2010 und 2013 rund 1 000 Mentoren an der Universität von Lettland im Rahmen des vom Europäischen Sozialfonds finanzierten Projekts *Inovācija un praksē balstīta pedagoģu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide* (Projekt für innovative und praxisorientierte Lehrerausbildung und Weiterbildung für Mentoren) ausgebildet. Angaben zu allen Mentoren, die den 72-stündigen Kurs abgeschlossen haben, können in einer elektronischen Datenbank abgerufen werden, auf die Lehrkräfte bei der Suche nach Mentoren Zugriff haben.

In **Rumänien** organisieren die Schulaufsichtsbehörden der Bezirke bzw. von Bukarest für die Auswahl von Mentoren ein Bewerbungsverfahren mit theoretischen und praktischen Prüfungen.

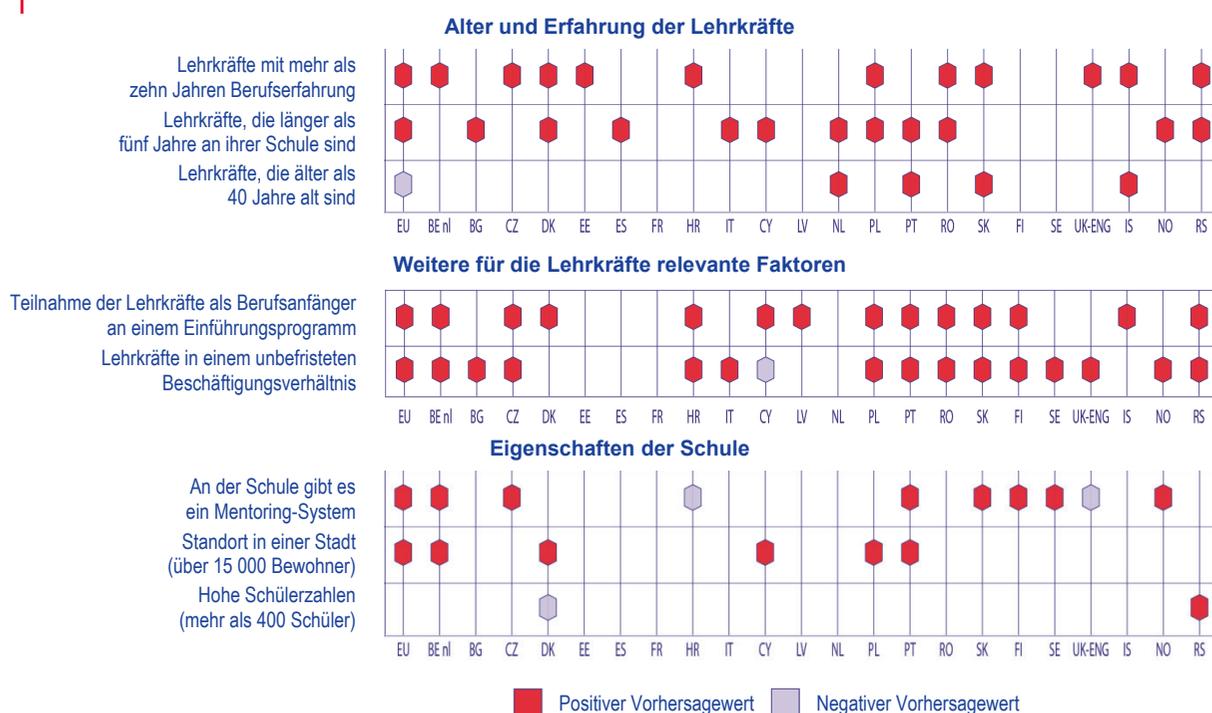
In **Montenegro** wurde vom *Bureau for Education Services* in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 ein dreitägiges Schulungsprogramm für Mentoren durchgeführt. Im Schuljahr 2012/13 wurde diese Schulung für alle Koordinatoren der beruflichen Weiterbildung an Schulen durchgeführt. Diese Koordinatoren sind mit der Unterstützung der Mentoren an den Schulen betraut. Das *Bureau for Education Services* hat zudem ein Handbuch zur Unterstützung der Mentoren veröffentlicht.

In der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die Lehrkräfte auch gefragt, ob sie derzeit als Mentoren für einen oder mehrere ihrer Kollegen tätig sind.

Aus dem Material der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden verschiedene Faktoren ausgewählt, um ihren Vorhersagewert bei der Ernennung von Lehrkräften als Mentoren zu bewerten. In Abbildung 2.12 werden die einzelnen Faktoren in Abhängigkeit von allen anderen Faktoren analysiert. Die ausgewählten Faktoren beziehen sich auf Folgendes:

- Alter der Lehrkraft und Erfahrung (sowohl als Lehrkraft als auch in der Schule);
- weitere für die Lehrkräfte relevante Faktoren wie ihr Beschäftigungsstatus oder ihre Teilnahme an einem Einführungsprogramm als Berufsanfänger;
- kontextuelle Faktoren wie die Verfügbarkeit eines Mentoring-Systems an der Schule (nach Angaben der Schulleiter) sowie der Standort der Schule und die Schülerzahlen.

Abbildung 2.12: Der Vorhersagewert bestimmter ausgewählter Faktoren für die Ernennung zum Mentor für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 2.14 im Anhang).

Erläuterung

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Ein prädiktiver Faktor ist in dreizehn Bildungssystemen die **Teilnahme der Lehrkräfte als Berufsanfänger an einem Einführungsprogramm**. Wie in OECD (2014, S. 96) ausgeführt, legen diese Ergebnisse nahe, dass frühe Interventionsmaßnahmen wie beispielsweise die Teilnahme an einem Einführungsprogramm als Berufsanfänger langfristige Auswirkungen auf die Bereitschaft der Lehrkräfte haben, andere Lehrkräfte bei der Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenzen zu unterstützen.

Ein weiterer Faktor auf Seiten der Lehrkräfte mit hohem Vorhersagewert bei der Ernennung von Mentoren ist der **Status als Lehrkraft in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis** der betreffenden Lehrkräfte. Dieser ist ein Indikator in vierzehn Bildungssystemen, obwohl dieser Status teilweise insofern von ihrer Erfahrung abhängt, als gilt: Je größer die Erfahrung als Lehrkraft, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit eines unbefristeten Arbeitsvertrags.

Verständlicherweise ist die Erfahrung der Lehrkräfte in fast allen Bildungssystemen von entscheidender Bedeutung. **Mehr als zehn Jahre Berufserfahrung** ist ebenso wie **länger als fünf Jahre an ihrer Schule** in elf Bildungssystemen ein prädiktiver Faktor. Beide Faktoren sind in Dänemark, Polen, Rumänien und Serbien ein positiver Vorhersagewert. Die Tatsache, dass Lehrkräfte **älter als 40 Jahre** sind, ist nur in vier Ländern prädiktiv (in den Niederlanden, Portugal, der Slowakei und Island), in allen Fällen jedoch in Kombination mit der Berufserfahrung oder der Erfahrung an ihrer Schule.

Beide Faktoren im Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld stellen bis zu einem gewissen Grad einen Vorhersagewert dar. Die **Verfügbarkeit eines Mentoring-Systems an der Schule** erhöht in sieben Bildungssystemen die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte als Mentoren benannt werden. Der Standort einer Schule **in einer Stadt (über 15 000 Einwohner)** ist in fünf Bildungssystemen ein positiver Vorhersagewert, wohingegen **hohe Schülerzahlen (mehr als 400 Schüler)** als Vorhersagewert zu vernachlässigen ist.

Wie zu erwarten, unterscheiden sich die Berufserfahrung und Qualifikationen der Mentoren von denen der betreuten Lehrkräfte. Mentoren sind erfahrene Lehrkräfte, die häufig unbefristet beschäftigt sind und deren eigene Teilnahme an einer Einarbeitungsphase bei ihrem Eintritt in den Lehrerberuf in vielen Ländern ein entscheidendes Kriterium für ihre spätere Benennung für diese Funktion darstellt.



KAPITEL 3: BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Die berufliche Weiterbildung steht im Mittelpunkt der europäischen Strategie zur Verbesserung der Bildungsqualität. In den Schlussfolgerungen des Rates von Mai 2014⁽¹⁷⁾ wird hervorgehoben, dass die hohe Qualität der beruflichen Weiterbildungsangebote entscheidend ist, dass „Lehrer die einschlägigen Kompetenzen besitzen und erhalten, die sie für eine erfolgreiche Tätigkeit im heutigen Schulwesen benötigen“. Des Weiteren wird betont, wie wichtig es ist, die berufliche Weiterbildung an den Wandel der Lehr- und Lernmethoden anzugleichen und disziplinübergreifende und kooperative Ansätze sowie digitale Kompetenzen und die Nutzung frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien zu fördern. Die Schlussfolgerungen stellen auf flexiblere Konzepte für die berufliche Weiterbildung ab, bei denen Lernmethoden für Erwachsene in Form von praxisbezogenen Arbeitsgemeinschaften sowie Online-Lernen und Lernen unter Kollegen zur Anwendung kommen, aber auch auf Unterstützung und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in wirksamen und innovativen Unterrichtsmethoden.

Der Bericht zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (OECD, 2014) bietet einen interessanten Einblick in die eigene Wahrnehmung der Lehrkräfte zu ihrem Bedarf und der Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung sowie zu den fördernden Faktoren und Hindernissen für die Teilnahme. In dem Bericht wird hervorgehoben, dass die Teilnahme der Lehrkräfte an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung insgesamt hoch ist, wobei sich Frauen und unbefristet beschäftigte Lehrkräfte stärker beteiligen als Männer und befristet beschäftigte Kollegen. Darüber hinaus wird in OECD (2014) der Einfluss einer finanziellen Unterstützung auf die Intensität der Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung deutlich, obwohl in manchen Ländern andere nicht-finanzielle Anreize offenbar ebenso gute Ergebnisse zeigen. Andererseits sind offenbar fehlende Anreize und Konflikte mit den Arbeitszeiten die häufigsten Hindernisse für eine Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung.

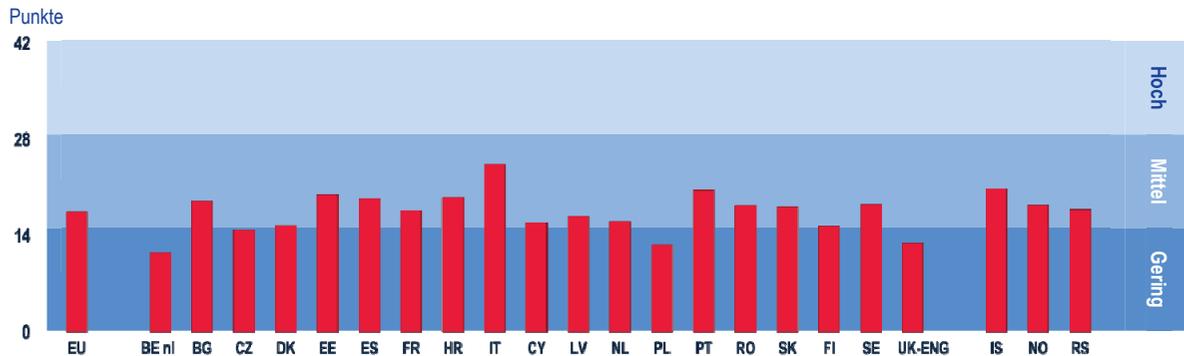
In diesem Kapitel werden die Ergebnisse einer Sekundäranalyse des im Rahmen des Fragebogens der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 von Lehrkräften genannten Bedarfs, der Teilnahme, fördernden Faktoren und Hindernissen für die berufliche Weiterbildung mit den im Rahmen des Eurydice-Netzwerks erhobenen Daten zu den nationalen und regionalen Bestimmungen und Maßnahmen verknüpft. Dies bietet eine präzisere Perspektive als die TALIS-Erhebung im Jahr 2013 sowohl in Bezug auf den Umfang, da dieser auf die europäischen Länder eingeschränkt wird, als auch in Bezug auf die Perspektive, da die Untersuchung bestimmter Aspekte wie des Bedarfs in Zusammenhang mit dem Alter, der Teilnahme oder der Rechtsvorschriften vertieft werden. Darüber hinaus werden strukturelle Elemente der beruflichen Weiterbildung entsprechend ihrer Konzeption in den Rechtsvorschriften der verschiedenen Bildungssysteme und die von den politischen Entscheidungsträgern zur Steigerung der Beteiligung konzipierten Instrumente untersucht.

3.1. Bedarf

Der Bedarf, den die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen decken sollen, unterscheidet sich sowohl zwischen als auch innerhalb der europäischen Bildungssysteme. Abbildung 3.1 ist zu entnehmen, dass sich in nahezu allen Ländern der von den Lehrkräften geäußerte Gesamtbedarf im mittleren Bereich bewegt und in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Polen und dem Vereinigten Königreich (England) knapp darunter liegt. Auf der anderen Seite nimmt Italien eindeutig die Spitzenstellung ein, mit wenig Abstand gefolgt von Bulgarien, Estland, Spanien, Kroatien, Portugal und Island. Der EU-Durchschnitt und die Position mancher Länder, in denen die Lehrkräfte von einem geringen Bedarf berichten, sind ermutigend. Allerdings spiegelt sich dieses Ergebnis insgesamt nicht immer in den von den einzelnen Variablen aufgezeigten Trends wider.

⁽¹⁷⁾ Schlussfolgerungen zu wirksamer Lehrerausbildung. Tagung des Rates „Bildung, Jugend, Kultur und Sport“ Brüssel, 20. Mai 2014.

Abbildung 3.1: Gesamtbedarf an beruflicher Weiterbildung, nach Angaben der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.1 im Anhang).

Erläuterung

Der Umfang des Bedarfs wurde analog zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 von „kein Bedarf“ in allen Bereichen mit Null bis zu „hoher Bedarf“ in allen Bereichen mit 42 Punkten berechnet. Der Bedarf wird von 0 bis 14 Punkten als „niedrig“, von 15 bis 28 Punkten als „mittel“ und von 29 bis 42 Punkten als „hoch“ bewertet.

3.1.1. Bedarf mit Blick auf Alter und Berufserfahrung

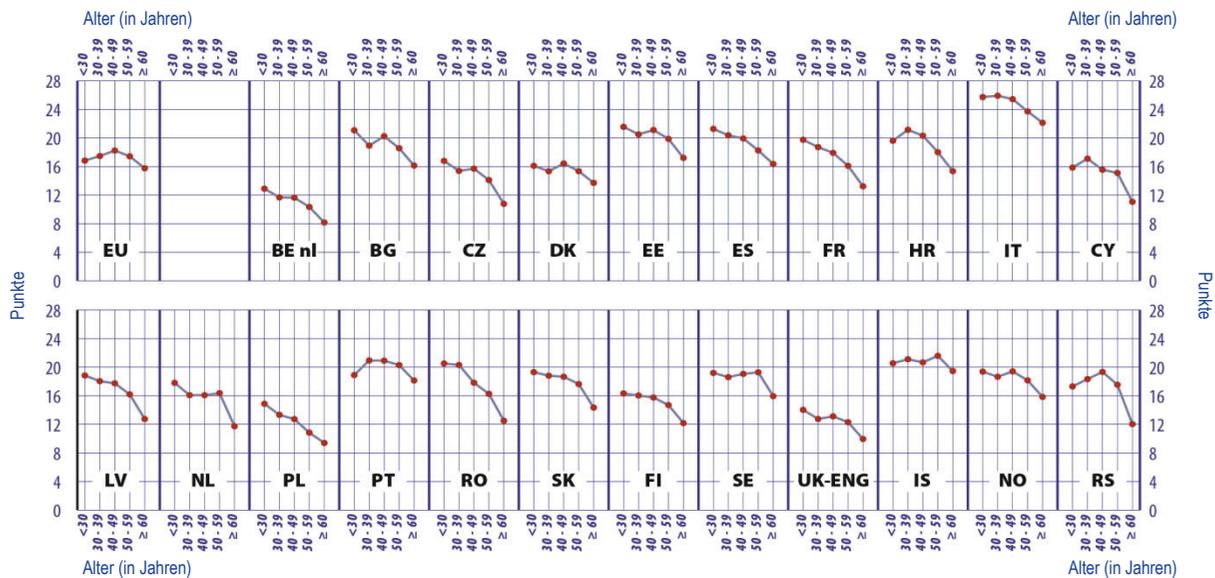
Abbildung 3.2 macht deutlich, dass der EU-Durchschnitt innerhalb der fünf betrachteten Altersgruppen nur wenig variiert. Die Kurve weist leicht die Form eines umgekehrten U auf, wobei die jüngsten und die ältesten Lehrkräfte einen geringeren Bedarf anmelden als die Lehrkräfte im Alter zwischen 40 und 49 Jahren. In Italien, Portugal und Island wird von allen Altersgruppen ein höherer Bedarf geäußert als im EU-Durchschnitt.

Zudem ist in einzelnen Ländern offenbar eines von zwei unterschiedlichen Mustern festzustellen. Das erste Muster entspricht einem weitgehend ähnlichen Bedarf in den ersten vier Altersgruppen und sinkt deutlich bei Lehrkräften im Alter ab 60 Jahren. Dies gilt für die nordischen Länder, Zypern, die Niederlande, die Slowakei, das Vereinigte Königreich (England) und Serbien. Bei dem zweiten Muster nimmt der Bedarf mit dem Alter stetig ab. Dies ist in Spanien, Frankreich, Kroatien, Lettland und Rumänien der Fall. Unabhängig von diesen Mustern ist jedoch der von Lehrkräften im Alter ab 60 Jahren angegebene mittlere Bedarf stets geringer als in allen anderen Altersgruppen. In Lettland und den Niederlanden beispielsweise liegt der Mittelwert der Kategorie, die den höchsten Bedarf angibt (< 30) um 6,1 Punkte niedriger als bei den Lehrkräften im Alter ab 60 Jahren. In Rumänien beträgt dieser Unterschied sogar 8 Punkte. Mit Ausnahme von Italien und Portugal sinkt der Durchschnittsbedarf der Lehrkräfte im Alter ab 60 Jahren in allen Ländern unter den EU-Durchschnitt (für alle Altersgruppen) und in vielen dieser Länder nennt die gleiche Altersgruppe grundsätzlich einen geringen Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Erwähnenswert ist auch, dass in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Polen und dem Vereinigten Königreich (England) der Mittelwert des zum Ausdruck gebrachten Bedarfs bei allen Altersgruppen stets unterhalb des EU-Durchschnitts liegt.

Die Berufserfahrung scheint in gleicher Weise Einfluss auf den Bedarf zu haben wie die Altersgruppen (siehe Tabelle 3.3 im Anhang).

Angesichts der Ähnlichkeit der Trends (siehe Abbildung 3.2) bei den Altersgruppen und der Berufserfahrung ist es denkbar, dass dieser von den Lehrkräften mit der meisten Berufserfahrung und den älteren Lehrkräften genannte Bedarf eher eine geringere Motivation zu einem späteren Zeitpunkt ihrer beruflichen Laufbahn als eine objektive Selbstbewertung des Bedarfs widerspiegelt.

Abbildung 3.2: Gesamtbedarf an beruflicher Weiterbildung, nach Angaben der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), nach Altersgruppen 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.2 im Anhang).

Erläuterung

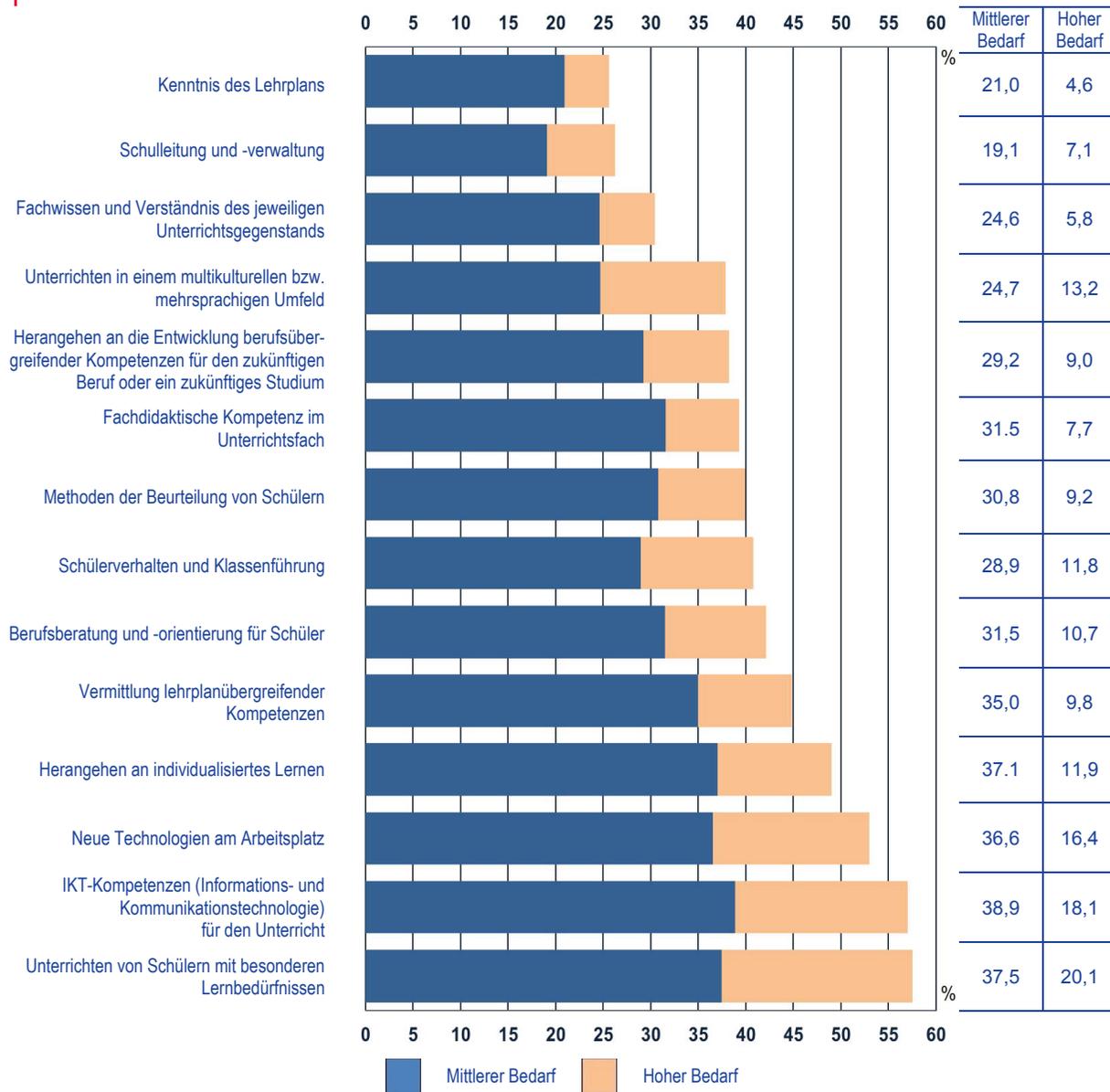
Der Umfang des Bedarfs wurde analog zu TALIS 2013 von „kein Bedarf“ in allen Bereichen mit Null bis zu „hoher Bedarf“ in allen Bereichen mit 42 Punkten berechnet. Der Bedarf wird von 0 bis 14 Punkten als „niedrig“, von 15 bis 28 Punkten als „mittel“ und von 29 bis 42 Punkten als „hoch“ bewertet.

Werden die vorstehenden Daten für die Politikgestaltung zugrunde gelegt, so muss der Lehrerschaft des betreffenden Systems Rechnung getragen werden. Ein hoher Anteil von Lehrkräften in einem bestimmten Alter oder mit einer bestimmten Berufserfahrung, der einen hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung anmeldet, ist auf die gesamte Lehrerschaft dieser Gruppe zu skalieren. In Bulgarien machen beispielsweise die Lehrkräfte im Alter zwischen 40 und 49 Jahren 31,5 % aller Lehrkräfte aus (siehe Tabelle 1.3 im Anhang), doch der von ihnen angegebene Bedarf folgt erst an zweiter Stelle nach den Lehrkräften im Alter unter 30 Jahren, auf die jedoch nur ein Anteil von 4,2 % aller Lehrkräfte entfällt. In Rumänien hingegen melden die Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren sowie im Alter zwischen 30 und 39 Jahren den höchsten Bedarf an und stellen gemeinsam einen Anteil von über 50 % aller Lehrkräfte.

3.1.2. Bedarf mit Blick auf Themen

Die Lehrkräfte in den verschiedenen Altersgruppen und mit unterschiedlicher Berufserfahrung äußern einen Bedarf in unterschiedlichen Bereichen. Im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden fünf Bereiche bzw. Themen ermittelt, für die ein hoher Anteil von Lehrkräften den höchsten Bedarf nannte: 1) „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen (eine Definition von besonderen Bedürfnissen findet sich im Glossar), 2) IKT-Kompetenzen für den Unterricht, 3) neue Technologien am Arbeitsplatz, 4) Schülerverhalten und Klassenführung sowie 5) Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld. Auch in Europa werden diese fünf Themen von den meisten Lehrkräften genannt, die einen hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung nennen. Werden zu dieser Gruppe mit einem „hohen Bedarf“ die entsprechenden Daten für die Lehrkräfte mit einem „mittleren Bedarf“ gerechnet, ist der prozentuale Anteil des Bedarfs an den ersten beiden Themen nahezu gleich und der Bereich „neue Technologien am Arbeitsplatz“ nimmt konstant die dritte Position ein, während es Änderungen bei der Reihenfolge der übrigen Bereiche gibt, in denen Lehrkräfte verstärkt einen Bedarf nennen. Wie aus Abbildung 3.3 hervorgeht, nennen proportional mehr Lehrkräfte einen Bedarf hinsichtlich „Herangehen an individualisiertes Lernen“ und „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“ und folgt an sechster Stelle das Thema „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“.

Abbildung 3.3: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, in Bezug auf 14 Themenbereiche, EU-Ebene, 2013



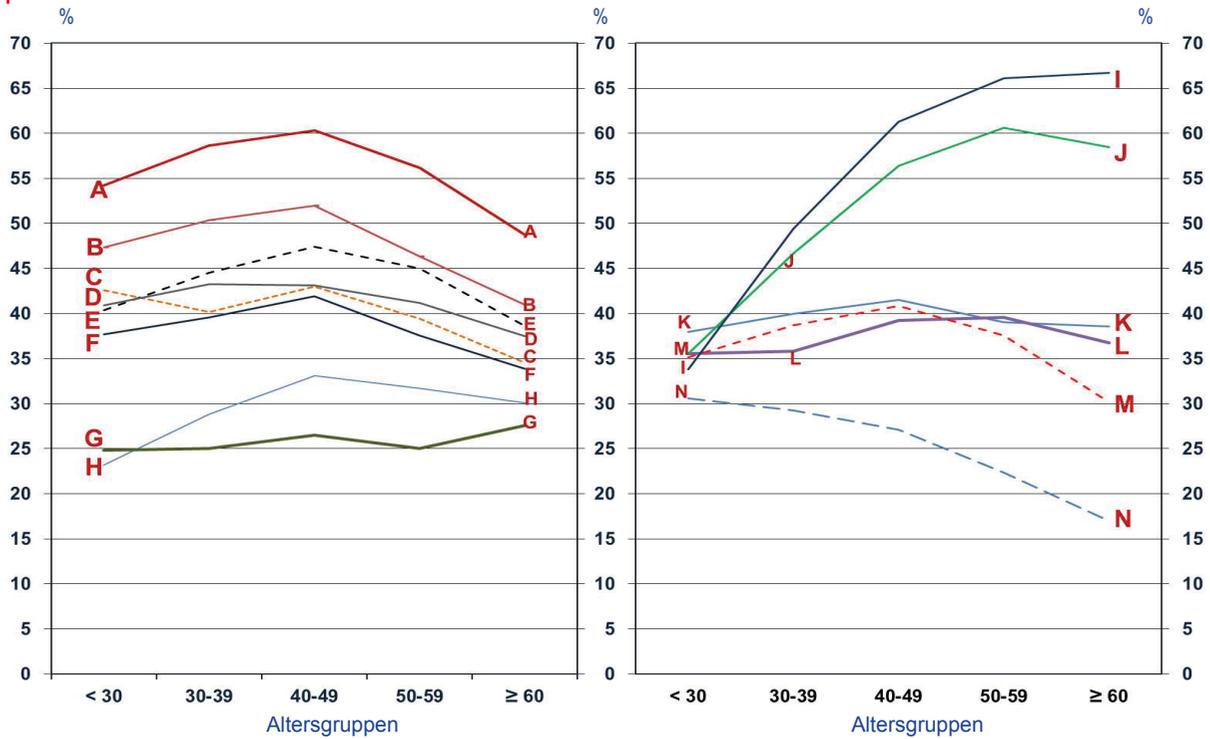
Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.4 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Erläuterung

Die Themenbereiche werden in aufsteigender Reihenfolge der kombinierten Gesamtanteile der Lehrkräfte, die einen „mittleren Bedarf“ und einen „hohen Bedarf“ angeben, dargestellt.

Die aggregierten Daten zum mittleren und hohen Bedarf weisen bei ihrer Verteilung nach Altersgruppen interessante Ergebnisse auf (siehe Abbildung 3.4). Bei einer einzelnen Betrachtung der meisten Themenbereiche entfällt auf die Lehrkräfte der Altersgruppe 40-49 Jahre, die einen mittleren bis hohen Bedarf nennen, ein höherer Anteil als auf alle anderen Gruppen, was weitgehend die Ergebnisse für alle 14 Themenbereiche gemeinsam (wie in Abbildung 3.2 dargestellt) widerspiegelt. Dies gilt nicht für alle Themen. Der relativ geringe Anteil der Lehrkräfte, die einen Bedarf an dem Bereich „Kenntnis des Lehrplans“ nennen, variiert in den unterschiedlichen Altersgruppen nur wenig, und beim Bedarf an dem Thema „Schulleitung und -verwaltung“ ist ein kontinuierlicher Rückgang festzustellen, wobei der Anteil der Lehrkräfte im Alter ab 60 Jahren, die einen mittleren oder hohen Bedarf angeben, nur halb so hoch ist wie der in der Altersgruppe der unter 30-jährigen Lehrkräfte.

Abbildung 3.4: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) nach Altersgruppen, die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, in Bezug auf 14 Themenbereiche, EU-Ebene, 2013



- | | |
|--|---|
| A Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen | H Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands |
| B Herangehen an individualisiertes Lernen | I IKT-Kompetenzen (Informations- und Kommunikationstechnologie) für den Unterricht |
| C Schülerverhalten und Klassenführung | J Neue Technologien am Arbeitsplatz |
| D Berufsberatung und -orientierung für Schüler | K Methoden der Beurteilung von Schülern |
| E Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen | L Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld |
| F Fachdidaktische Kompetenz im Unterrichtsfach | M Herangehen an die Entwicklung berufsübergreifender Kompetenzen für den zukünftigen Beruf oder das zukünftige Studium |
| b Kenntnis des Lehrplans | N Schulleitung und -verwaltung |

Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.5 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Auch der Anteil der Lehrkräfte, die einen Bedarf an den Themen „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“ und „Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld“ nennen, variiert in den unterschiedlichen Altersgruppen nur wenig. Sehr ähnliche Anteile der Lehrkräfte nennen einen mittleren oder hohen Bedarf an beiden Themenbereichen. Bei den meisten Themen ist der Anteil der Lehrkräfte im Alter ab 60 Jahren, die einen mittleren und hohen Bedarf angeben, verhältnismäßig kleiner als in allen anderen Altersgruppen, was einen rückläufigen Trend mit zunehmendem Alter widerspiegelt. Zwei wichtige Ausnahmen stehen jedoch mit IKT in Zusammenhang. Erstens ist der prozentuale Anteil der Lehrkräfte im Alter ab 60 Jahren, die einen mittleren oder hohen Bedarf an „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ angeben, höher als in den übrigen Altersgruppen. Der proportionale Unterschied zwischen Lehrkräften im Alter unter 30 Jahren und denen in der Altersgruppe der 30-39-Jährigen beträgt 15 Prozentpunkte, wobei sich dieser Wert für die Lehrkräfte im Alter zwischen 40 und 49 Jahren nahezu verdoppelt. Der prozentuale Anteil der Lehrkräfte in der Altersgruppe ab 50 Jahren beträgt hingegen das Doppelte (bezogen auf die unter 30-jährigen Lehrkräfte). Die zweite Ausnahme betrifft das Thema „Neue Technologien am Arbeitsplatz“, bei dem ein ähnlicher Trend festzustellen ist, wenn auch eine leicht rückläufige Entwicklung bei den Lehrkräften im Alter ab 60 Jahren zu verzeichnen ist. Dies weist auf eine noch zu überwindende Kluft zwischen den Generationen hin, die langfristige Auswirkungen auf die Integration der IKT in den Schulen hat.

3.1.3. Bedarf mit Blick auf unterrichtete Fächer

Die vorstehend dargelegte Rangfolge des von den Lehrkräften angegebenen Bedarfs in den verschiedenen Altersgruppen spiegelt sich auch in den von ihnen unterrichteten Fächern wider. Die vorliegende Analyse ist auf die fünf wichtigsten Fächer beschränkt: 1) Lesen, Schreiben und Literatur, 2) Mathematik, 3) Naturwissenschaften, 4) Sozialkunde und 5) moderne Fremdsprachen. Die Daten zeigen auf, dass geringfügige Unterschiede zwischen den Lehrkräften dieser Fächer bestehen (siehe Tabellen 3.6.a bis 3.6.e im Anhang).

Durchschnittlich geben knapp 60 % der Lehrkräfte der vorstehend genannten fünf Fächer einen mittleren oder hohen Bedarf für „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ sowie „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“ an, anschließend folgen „Neue Technologien am Arbeitsplatz“, „Herangehen an individualisiertes Lernen“ und „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“. Darüber hinaus scheint der Bedarf bei allen Lehrkräften, unabhängig vom unterrichteten Fach, in nahezu gleicher Weise vorhanden zu sein. Am anderen Ende des Spektrums ist ein ähnlicher Trend auch bei Fächern festzustellen, für die die kleinsten Anteile von Lehrkräften einen mittleren oder hohen Bedarf angegeben haben, nämlich „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“, „Kenntnis des Lehrplans“, „Schulleitung und -verwaltung“, „Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld“ sowie „Herangehen an die Entwicklung berufsübergreifender Kompetenzen für den zukünftigen Beruf oder das zukünftige Studium“.

3.1.4. Unterschiede beim Bedarf innerhalb Europas

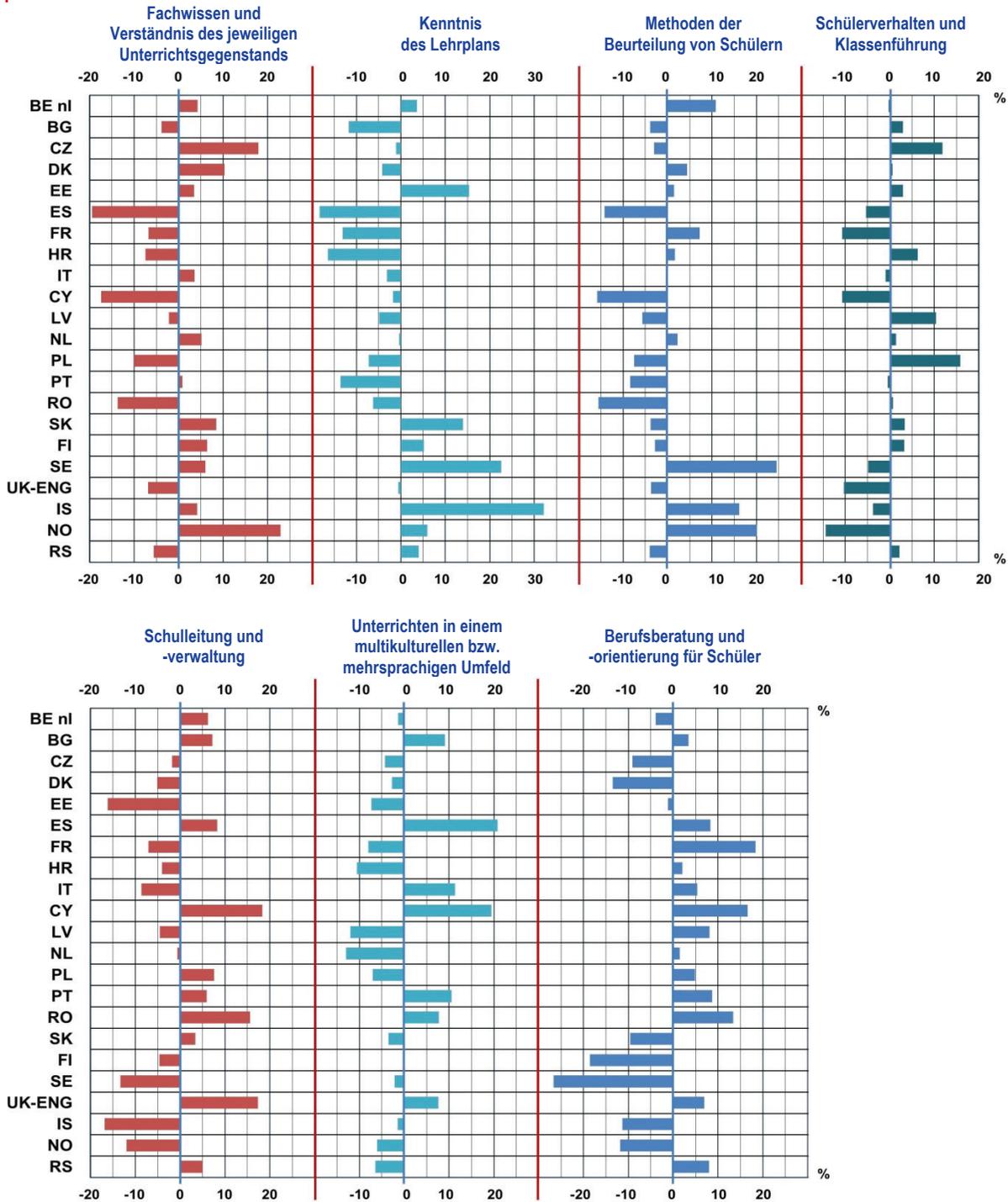
Offenbar bestätigen Lehrkräfte jeden Alters und mit unterschiedlicher Berufserfahrung, die eine Reihe von Fächern unterrichten, dass bei den fünf in Abschnitt 3.1.2 erörterten Themen der höchste Bedarf besteht. Darüber hinaus scheinen die Daten für die einzelnen Länder, die an der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 teilgenommen haben, aufzuzeigen, dass dieser Bedarf relativ gleichmäßig über diese Länder verteilt ist. Für jedes Land und jedes Thema ist in Tabelle 3.7 im Anhang der Unterschied zwischen dem prozentualen Anteil der Lehrkräfte, die tatsächlich einen mittleren oder hohen Bedarf angeben, und den erwarteten prozentualen Anteilen ausgewiesen⁽¹⁸⁾. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte bei vielen Themen einen sehr ähnlichen Bedarf angeben, woraus sich schließen lässt, dass die vorstehend genannte Rangfolge des Bedarfs in allen europäischen Ländern weitgehend gleich ist, wobei auf einige deutliche Abweichungen hinzuweisen ist. Obwohl es sich nicht um eines der Themen mit dem höchsten Bedarf handelt, ist auch der Bedarf im Bereich „Fachdidaktische Kompetenz im Unterrichtsfach“ europaweit einheitlich, wobei die zyprischen und polnischen Lehrkräfte einen geringeren Bedarf und die norwegischen Lehrkräfte einen höheren Bedarf angeben. Da knapp 40 % der Lehrkräfte in Europa einen mittleren oder hohen Bedarf angeben (siehe Abbildung 3.3), ist die Verteilung in den einzelnen Ländern, nach Altersgruppen und unterrichteten Fächern genau zu prüfen.

Der geäußerte Bedarf im Vergleich zu anderen Themen scheint weniger einheitlich zu sein (siehe Abbildung 3.5). „Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld“ wird in Spanien (20,8 %), Italien (11,3 %), Zypern (19,4 %) und Portugal (10,6 %) häufiger genannt, möglicherweise aufgrund der derzeitigen Migrationsströme in diesen Ländern, während der Bedarf in Kroatien (-10,6 %), Lettland (-12 %), und den Niederlanden (-13 %) weniger ausgeprägt ist.

Lehrkräfte in Schweden und Island äußern generell häufiger einen mittleren und hohen Bedarf in „Kenntnis des Lehrplans“ (22,6 % bzw. 32,2 %) als in anderen Ländern und anderen Themen. Dies gilt auch für „Methoden der Beurteilung von Schülern“ (24,5 % bzw. 16,2 %). Hinsichtlich des letztgenannten Themas gilt dies auch für Lehrkräfte in Norwegen (20,1 %). Der Bedarf der Lehrkräfte in Frankreich entspricht offenbar den europäischen Durchschnittswerten. Eine Ausnahme bildet dabei das Thema „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“, für das mit 18,4 % ein höherer Anteil der Lehrkräfte einen mittleren oder hohen Bedarf äußert. Am anderen Ende des Spektrums finden sich Lehrkräfte in Finnland und Schweden, für die das Thema „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“ offenbar deutlich weniger wichtig ist (-18,6 % bzw. -26,7 %).

⁽¹⁸⁾ Der erwartete prozentuale Anteil wird anhand des Mittelwerts für jedes einzelne Land für alle Fächer und der Mittelwerte aller Länder für jedes Fach ermittelt.

Abbildung 3.5: Themen mit den größten Unterschieden zwischen den Anteilen der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die einen mittleren und hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung angeben, und erwarteten prozentualen Anteilen, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.7 im Anhang).

Erläuterung

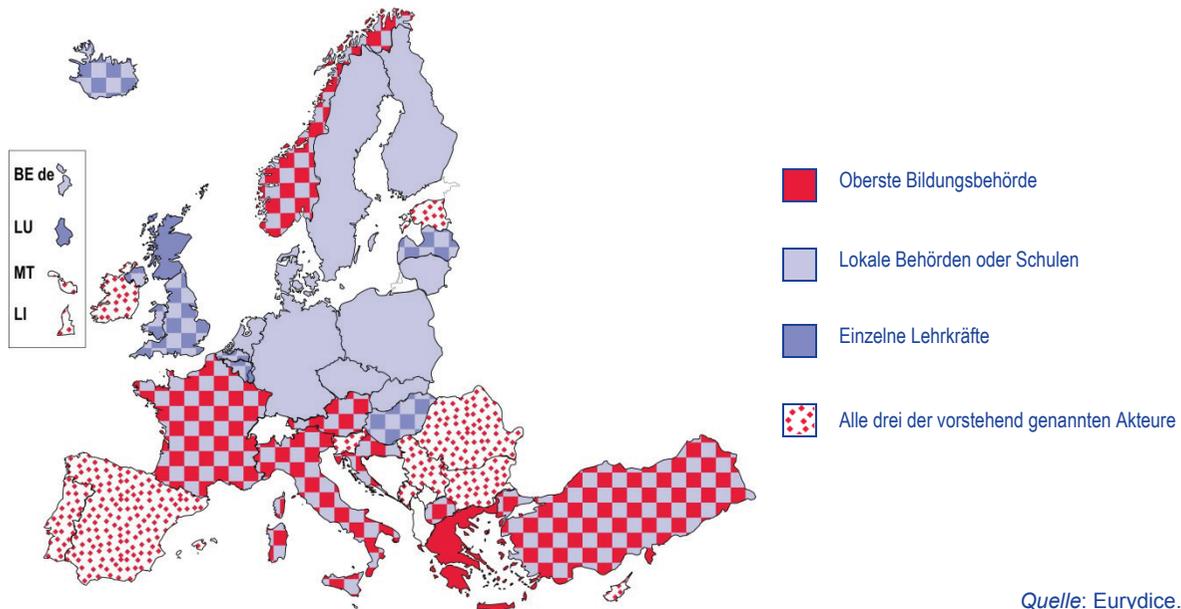
Der Bedarf gilt europaweit als weitgehend gleich, wenn höchstens fünf Länder einen Unterschied von mehr als 10 % oder -10 % zwischen dem Anteil der Lehrkräfte, die tatsächlich einen Bedarf geäußert haben, und dem erwarteten Anteil gemeldet haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Themen, zu denen die höchsten Anteile von Lehrkräften einen mittleren oder hohen Bedarf geäußert haben, offenbar den Wunsch nach Unterrichtsmethoden, Materialien, Ausrüstung und Kompetenzen erkennen lassen, die ihnen einen individuelleren, wirksameren, modernen, diversifizierteren und bereichsübergreifenderen Ansatz für den Unterricht ermöglichen, und Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit dem unterrichteten Fach weniger im Mittelpunkt stehen. „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ gehen Hand in Hand mit „Herangehen an individualisiertes Lernen“ und „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“. Diese Feststellung lässt zusammen mit den relativ niedrigen Werten für „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“ und „Kenntnis des Lehrplans“ darauf schließen, dass sich die Lehrkräfte hinsichtlich ihres Unterrichtsfachs und dessen Inhalt für kompetent halten, aber Weiterbildungsmaßnahmen zur Stärkung ihrer Unterrichtsmethoden benötigen (siehe auch Kapitel 2, Abschnitt 2.1.4). Diese Priorität wiederum scheint darauf hinzuweisen, dass sich die Lehrkräfte bereits des Paradigmenwechsels, was Qualität in der Bildung heutzutage bedeutet, bewusst sind. Sie äußern eindeutig einen Bedarf an Ressourcen, die es ihnen ermöglichen, ihren Hauptschwerpunkt von der Theorie auf den Unterricht selbst zu verlagern und die Schüler verstärkt dabei zu unterstützen, das eigene Lernen zu steuern, und den Unterricht gleichzeitig mit modernen und für die individuellen Anforderungen relevanten Methoden zu gestalten.

3.1.5. Definition des Bedarfs

Wer legt jedoch den beruflichen Weiterbildungsbedarf von Lehrkräften überhaupt fest? In Europa sind daran drei wichtige Akteure beteiligt: 1) die obersten Bildungsbehörden (in der Regel das nationale Bildungsministerium); 2) die lokalen Bildungsbehörden oder die Schulen selbst oder 3) die einzelnen Lehrkräfte. Wie Abbildung 3.6 zu entnehmen ist, wird mit einigen Ausnahmen in den meisten Bildungssystemen die Verantwortung gemeinsam getragen. In Griechenland beispielsweise ist die oberste Bildungsbehörde allein dafür zuständig, die Art des Weiterbildungsbedarfs von Lehrkräften und die zulässigen Anbieter festzulegen.

Abbildung 3.6: Akteure, die den beruflichen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungspläne für Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) festlegen, gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



In zehn Bildungssystemen – in Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, Dänemark, Deutschland, Litauen, den Niederlanden, Polen, der Slowakei, Finnland und Schweden – werden der Bedarf und die Weiterbildungspläne ausschließlich auf lokaler Ebene bzw. von den Schulen festgelegt, obwohl in der Regel eine Konsultation mit verschiedenen Interessengruppen, darunter den Lehrkräften, stattfindet. In Deutschland bieten Weiterbildungseinrichtungen und Berater der Schulaufsichtsbehörden Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung von

berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen. In Litauen wird der Weiterbildungsbedarf normalerweise im Zuge eines Konsultationsprozesses unter Beteiligung der Lehrkräfte festgelegt, in den interne und externe Evaluierungsempfehlungen sowie die Meinung der verschiedenen Akteure an der Schule einfließen. In der Slowakei entscheiden die Schulleiter nach einer Konsultation der Lehrkräfte zu ihrem individuellen Bedarf, welchen Weiterbildungsmaßnahmen Priorität eingeräumt wird, wobei der Bildungspraxis und dem Umfeld der Schulen gebührend Rechnung getragen wird.

Nur in Luxemburg und im Vereinigten Königreich (Schottland) liegt die Verantwortung für den Weiterbildungsplan in erster Linie bei den einzelnen Lehrkräften, obwohl der Bedarf mit dem Vorgesetzten erörtert und vereinbart wird.

In allen anderen Bildungssystemen tragen verschiedene Akteure aktiv zur Festlegung des beruflichen Weiterbildungsbedarfs und des Weiterbildungsplans bei. In Frankreich, Kroatien, Italien, Österreich, Norwegen, der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien und der Türkei sind sowohl die oberste Bildungsbehörde als auch die lokalen Behörden oder Schulen an der Festlegung des Weiterbildungsbedarfs beteiligt.

In **Frankreich** erarbeitet das Ministerium für Bildung für jedes Jahr ein nationales Weiterbildungsprogramm (*Programme National de Formation – PNF*), das den allgemeinen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsplänen durch Verwaltungseinrichtungen mit der Bezeichnung *académies* bildet (*Plans Académiques de Formation – PAF*).

In **Italien** werden beruflicher Weiterbildungsbedarf und -pläne von den Schulen selbst festgelegt. Allerdings ist die oberste Behörde beteiligt, wenn Weiterbildung mit Reformen oder Innovation in Zusammenhang steht.

In **Norwegen** wird in Zusammenarbeit zwischen dem Verband der lokalen und regionalen Behörden, den drei Lehrgewerkschaften, dem Verband der Schulleiter, dem nationalen Rat für Lehrerausbildung und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein nationaler Weiterbildungsplan erarbeitet. Auf lokaler Ebene sind die Behörden für die Ermittlung des Bedarfs von Lehrkräften und die Erstellung eines Kompetenzentwicklungsplans in Zusammenarbeit mit dem lokalen Arbeitnehmerverband zuständig.

In Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaften), Lettland, Ungarn, dem Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) sowie Island wird der Weiterbildungsbedarf von den lokalen Behörden und Schulen zusammen mit den einzelnen Lehrkräften bestimmt. Im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) muss der Weiterbildungsplan der einzelnen Lehrkräfte mit dem Schulentwicklungsplan verknüpft sein und einen Beitrag zu diesem leisten.

In den übrigen Bildungssystemen (Bulgarien, Estland, Irland, Spanien, Zypern, Malta, Portugal, Rumänien, Slowenien, Liechtenstein, Montenegro und Serbien) wirken offenbar alle vorstehend genannten Akteure an der Festlegung des beruflichen Weiterbildungsbedarfs und der Weiterbildungspläne mit. In den meisten Fällen legen die obersten Behörden einen allgemeinen Rahmen für die wichtigsten Prioritäten für ihre Bildungssysteme insgesamt fest, während die Lehrkräfte die Pläne auf Grundlage ihres individuellen Bedarfs erstellen. Die lokalen Behörden und Schulen verbinden anschließend beide Elemente im Rahmen ihres Schulentwicklungsplans.

In **Bulgarien** und **Irland** wird der berufliche Weiterbildungsplan auf Schulebene erstellt. Er beruht auf dem von den einzelnen Lehrkräften geäußerten Bedarf und landesweiten Kampagnen, die vom Bildungsministerium auf Grundlage allgemeiner Anforderungen oder im Fall von Irland von Bildungsprioritäten wie Lehrplanänderungen, Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz oder Kinderschutz durchgeführt werden.

In **Spanien** erarbeiten die Bildungsbehörden territoriale berufliche Weiterbildungspläne zur Festlegung von Weiterbildungsprioritäten, die anschließend in die beruflichen Weiterbildungspläne der Lehrkräfte integriert werden, wobei allerdings Unterschiede zwischen den einzelnen Autonomen Gemeinschaften festzustellen sind. Bei der Erarbeitung der territorialen Pläne wird jedoch dem von Schulen und Einzelnen geäußerten Bedarf, der von Weiterbildungs- und Ressourcenzentren erhoben wird, angemessen Rechnung getragen. Auch der Bedarf der Lehrkräfte wird berücksichtigt, entweder auf deren eigene Initiative wie im Fall von spezifischem Weiterbildungsbedarf oder im Zuge der Maßnahmen der Schulkoordinatoren für berufliche Weiterbildung, die üblicherweise die Weiterbildungs- und Ressourcenzentren informieren.

In **Portugal** sind die Weiterbildungszentren der Schulverbände stark eingebunden, wobei jede öffentliche Schule mit dem Zentrum in ihrer Region vernetzt ist. Diese Zentren erfassen die beruflichen Weiterbildungspläne und den Weiterbildungsbedarf auf individueller Ebene und auf Ebene der Schulen und bieten entweder direkt oder in Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen Weiterbildungsmaßnahmen an. Darüber hinaus kann das Bildungsministerium Vereinbarungen mit den Lehrerausbildungseinrichtungen oder anderen Stellen über die Durchführung besonderer Programme zu prioritären Bereichen abschließen.

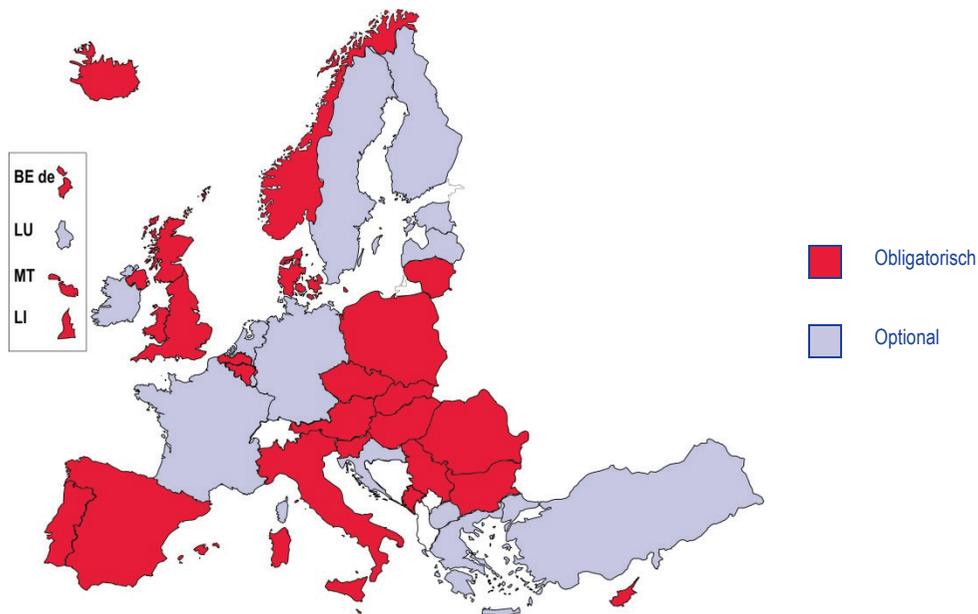
In **Slowenien** planen die Schulen die berufliche Weiterbildung für ihre Lehrkräfte im Rahmen des jährlichen Arbeitsplans, obwohl Letztere ein erhebliches Maß an Freiheit bei der Festlegung ihres Weiterbildungsbedarfs genießen. Des Weiteren legt das Bildungsministerium den Bedarf für das Bildungssystem insgesamt fest. Die Lehrkräfte erhalten Punkte für Weiterbildungs-

maßnahmen in den nationalen prioritären Bereichen, die bei Beförderungen von Belang sein können. Auch die Schulen legen obligatorische Formen der beruflichen Weiterbildung für ihre Lehrkräfte fest.

Interessanterweise scheint der Gesamtbedarf in den jeweiligen Ländern entsprechend der Darstellung in Abbildung 3.1 mit Maßnahmen der obersten Bildungsbehörden zu seiner Festlegung zu korrelieren ($r=0,58$). Die Korrelation auf Länderebene hängt von der Tatsache ab, dass diese Behörden am Prozess der Bedarfsermittlung beteiligt sind, und nicht von der Art oder Qualität ihrer diesbezüglichen Rolle. Wie bereits erwähnt, bestimmen die obersten Behörden in manchen Ländern die strategische Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte, während ihre Maßnahmen in anderen Ländern auf Reformbereiche beschränkt sind. Die Korrelation könnte implizieren, dass die von diesen Behörden festgelegte allgemeine Ausrichtung oder die obligatorischen Bereiche der beruflichen Weiterbildung sich vom wahrgenommenen Bedarf der Lehrkräfte unterscheiden. Tatsächlich besteht eine relativ hohe Korrelation auf Länderebene zwischen der Mitwirkung der obersten Behörden und manchen Themen, bezüglich derer die Lehrkräfte den größten Bedarf geäußert haben, wie „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“ ($r=0,65$), „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“ ($r=0,52$), „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ ($r=0,41$) sowie „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“ ($r=0,82$). Eine Korrelation auf Länderebene, unabhängig davon, ob diese negativ oder positiv ist, ist nicht festzustellen, wenn Schulen oder Lehrkräfte entweder individuell oder gemeinsam als Akteure bei der Bestimmung des beruflichen Weiterbildungsbedarfs berücksichtigt werden. Dies könnte implizieren, dass die bloße Annahme eines Bottom-up-Ansatzes nicht unbedingt zu einer besseren Wahrnehmung des Bedarfs führt. Es könnte jedoch auch implizieren, dass die Verfahren und der Umfang der Maßnahmen der obersten Ebene genauer abgestimmt werden müssen.

Ungeachtet der Kombination der Akteure, die an der Bestimmung des beruflichen Weiterbildungsbedarfs beteiligt sind, sind die Schulen offenbar immer Teil der Gleichung (mit Ausnahme von Griechenland), entweder im Zuge der Zusammenführung der Interessen und Wünsche der einzelnen Lehrkräfte in einen allgemeineren Schulentwicklungsplan oder durch die Kombination dieses Bedarfs mit den allgemeineren Interessen der Schule selbst oder der zuständigen Bildungsbehörde. Wie in Abbildung 3.7 aufgezeigt, sind Pläne für die berufliche Weiterbildung auf Schulebene in mehr als zwei Drittel der berücksichtigten Bildungssysteme verbindlich vorgeschrieben.

Abbildung 3.7: Status des Plans für die berufliche Weiterbildung auf Schulebene für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

Länderspezifischer Hinweis

Spanien: Die Abbildung zeigt die Situation in den meisten Autonomen Gemeinschaften.

In den Ländern, in denen ein formeller Plan für die berufliche Weiterbildung obligatorisch ist, kann die Zuständigkeit für seine Erarbeitung in der Praxis bei folgenden Stellen liegen: dem Schulleiter, wie es in Bulgarien, der Tschechischen Republik, Zypern, Ungarn, Österreich, Polen, der Slowakei und Slowenien der Fall ist, beim Schulverwaltungsteam oder -rat wie in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Litauen, Malta und Serbien, beim Bildungs- oder Unterrichtsrat wie in Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Portugal und Rumänien, einer bestimmten Lehrkraft, die für die Koordinierung der Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung an der Schule benannt ist, wie es in den meisten Autonomen Gemeinschaften in Spanien und in Montenegro der Fall ist, oder bei einzelnen Lehrkräften wie im Vereinigten Königreich. In Belgien (Französische Gemeinschaft) erarbeitet der Schulleiter den Plan für die berufliche Weiterbildung der Schule, während einzelne Lehrkräfte gebeten werden, ihren eigenen Weiterbildungsplan entsprechend dem für die Schule entworfenen Plan zu erstellen.

Europaweit sind Pläne zur beruflichen Weiterbildung üblicherweise ein Teil des jährlichen Arbeits- oder Entwicklungsplans der Schulen, auch wenn in einigen Bildungssystemen ein separates und unabhängiges Dokument erforderlich ist.

In manchen Bildungssystemen liegt die Annahme eines beruflichen Weiterbildungsplans in der gemeinsamen Verantwortung des gesamten Lehrerkollegiums. Beispielsweise muss in Belgien (Flämische Gemeinschaft) der Plan von einem lokalen Ausschuss, dem Vertreter des Schulverwaltungsrats und des Personals angehören, und ansonsten von der Personalversammlung genehmigt werden. In Italien muss der berufliche Weiterbildungsplan von der gesamten Lehrerkonferenz genehmigt werden. In der Tschechischen Republik wird er nach Verhandlungen mit einer maßgeblichen Gewerkschaftsorganisation festgelegt. Dabei müssen die Interessen der Lehrkräfte und die Anforderungen und finanziellen Mittel der Schulen berücksichtigt werden. In Ungarn wird der Plan vom Träger der Schule nach Beratungen mit dem gesamten Lehrpersonal angenommen.

In den meisten Fällen werden die beruflichen Weiterbildungspläne jährlich erstellt. In manchen Ländern werden sie jedoch weniger häufig aktualisiert – beispielsweise alle zwei Jahre in Portugal und Montenegro. In Polen erarbeiten die Schulleiter langfristige berufliche Weiterbildungspläne für ihre Lehrkräfte, bei denen der Schulentwicklungsplan angemessen berücksichtigt wird, einschließlich des allgemeinen Bedarfs des Personals, der Pläne der einzelnen Lehrkräfte und der Anträge von Lehrkräften auf eine Finanzierung ihrer beruflichen Weiterbildung.

Was den Inhalt der Pläne zur beruflichen Weiterbildung betrifft, so ist in Montenegro die Aufnahme bestimmter Elemente vorgeschrieben. Diese umfassen die allgemeinen mit dem Schulentwicklungsplan verbundenen Prioritäten, spezifische und operationelle Ziele, Maßnahmen, Zielgruppen, die betreffende zeitliche Planung, Zuständigkeiten und Indikatoren für die Überwachung der Umsetzung des Plans.

In manchen Bildungssystemen sind die beruflichen Weiterbildungspläne wichtige Elemente für die Evaluierung der Lehrkräfte. Dies ist beispielsweise in Polen der Fall. Dort werden die individuellen Pläne der Lehrkräfte vom Schulleiter genehmigt und zählen zu den Elementen, die beim Beurteilungsverfahren berücksichtigt werden. Im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) gilt der berufliche Weiterbildungsplan einzelner Lehrkräfte als eines der Instrumente, mit deren Hilfe das Personal versuchen kann, die Leistungsziele und die in den Beurteilungsleitlinien der Schule aufgeführten Standards zu erreichen. Auch in Serbien ist die Evaluierung ein wichtiger Aspekt der beruflichen Weiterbildungspläne von Lehrkräften. Dort jedoch wird der Plan selbst unter gebührender Berücksichtigung als eines von mehreren Elementen für die Evaluierung der Lehrkräfte erstellt, zu denen Meinungen von Schülern und Eltern über die Arbeit der Lehrkräfte an der Schule, ihre Selbstevaluierung, die Prioritäten und der Entwicklungsplan der Schule sowie die vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung vorgeschriebenen Standards zählen.

In dreizehn Bildungssystemen sind berufliche Weiterbildungspläne auf Ebene der Schulen nicht verbindlich vorgeschrieben. Allerdings bestehen unterschiedliche Verfahren für die Gewährleistung von Transparenz oder die Sicherstellung eines Angebots von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

In den **Niederlanden** sind die Schulverwaltungsräte für ihre Personalpolitik verantwortlich und es steht ihnen vollkommen frei, die an den Schulen notwendigen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung festzulegen. Seit Februar 2012 steht den Lehrkräften ein von *Onderwijscoöperatie* (Bildungsakademie) gefördertes Register zur freiwilligen Verwendung zur Verfügung. In dem für vier Jahre gültigen Register werden Informationen über ihre Kompetenzen erfasst, um sie dabei zu unterstützen, ihre Qualifikationen und Fähigkeiten nachzuweisen und aufzuzeigen, dass sie systematisch ihre beruflichen Kenntnisse aktualisieren. Dieses Register wird in die Rechtsvorschriften zum Bildungswesen aufgenommen und ab 2017 wird die Registrierung für alle Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich sowie in der beruflichen Bildung verpflichtend.

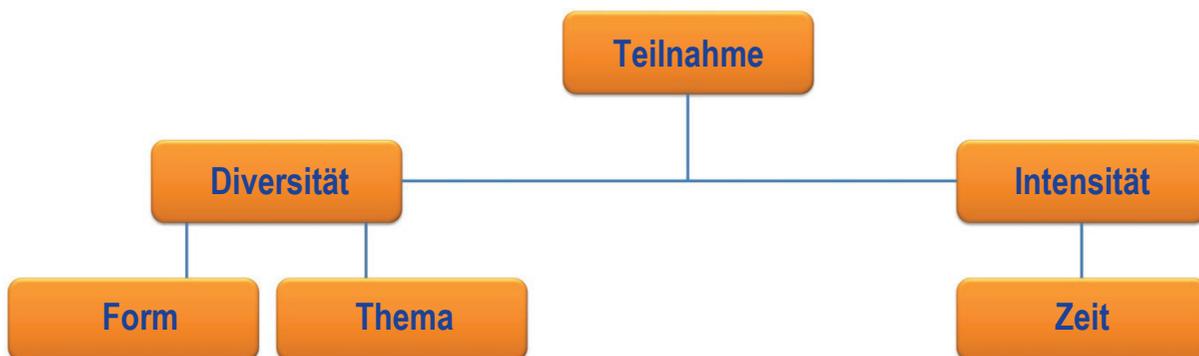
Obwohl der berufliche Weiterbildungsplan in **Schweden** nicht obligatorisch ist, muss der Bildungsträger (die Kommune oder eine private Stelle) sicherstellen, dass das Personal Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung hat.

Auch wenn der berufliche Weiterbildungsplan im **Vereinigten Königreich (Schottland)** verbindlich vorgeschrieben ist, wird seit 2014 mit der Einführung eines beruflichen Aktualisierungssystems für Lehrkräfte ein ähnlicher Ansatz zugrunde gelegt. Im Rahmen dieser Maßnahme sind jetzt die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung während der gesamten beruflichen Laufbahn (CLPL), das Führen eines individuellen Registers über die CLPL und eine alle fünf Jahre vom Vorgesetzten vorzunehmende Genehmigung neue Bedingungen für die weitere Registrierung beim *General Teaching Council for Scotland* (allgemeiner Unterrichtsrat für Schottland).

3.2. Beteiligung

Im Bericht über die TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (OECD, 2014) wird die Beteiligung anhand von zwei Indikatoren berücksichtigt: die Diversität der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, an denen die Lehrkräfte in den 12 Monaten vor der Erhebung teilgenommen haben, sowie die Intensität der Teilnahme. Letzterer bezieht sich auf die Zeit, die für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung aufgebracht wurde, während sich Ersterer auf die verschiedenen Arten der Maßnahmen bezieht: von formalen strukturierten Workshops und Kursen bis zur weniger strukturierten Teilnahme an Netzwerken von Lehrern. In diesem Rahmen wird die Frage der Diversität auch mit Blick auf die Themen erörtert, mit denen sich diese Aktivitäten befassen.

Abbildung 3.8: Für die Bewertung der Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zugrunde gelegte Indikatoren, 2013



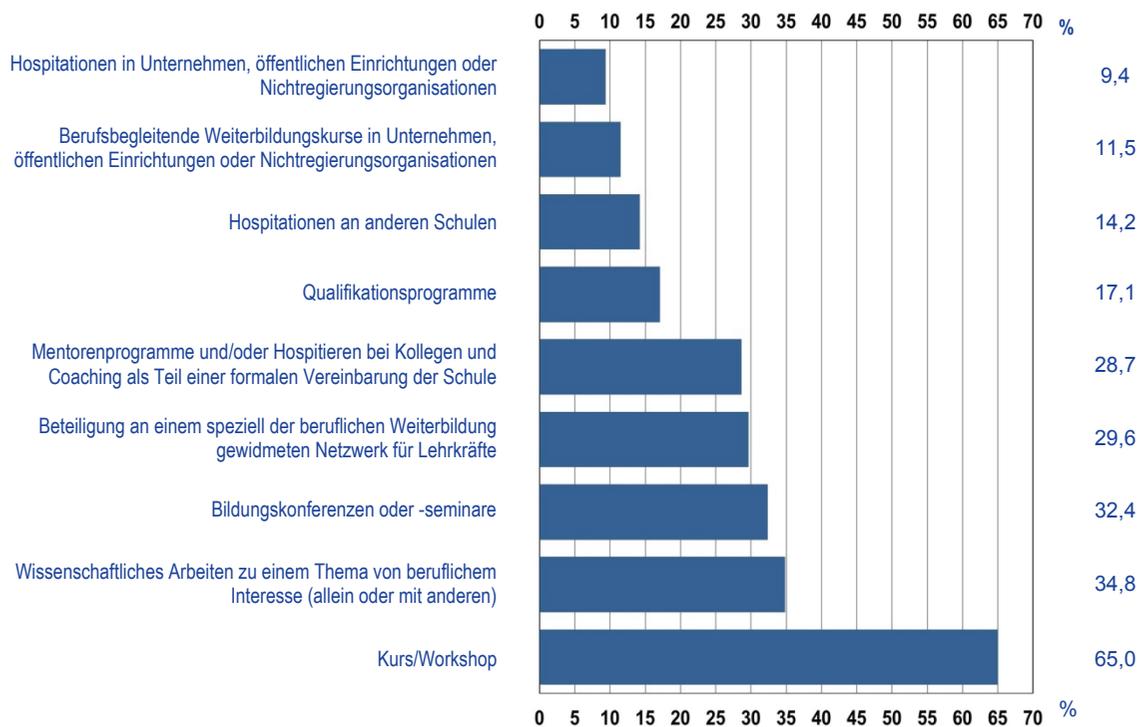
Quelle: Eurydice.

3.2.1. Diversität: Form und Themen

Was die erste Komponente der Diversität anbelangt, so gaben nach den Daten der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 65 % der Lehrkräfte an, an formalen und strukturierteren Formen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, die „Kurse oder Workshops“ umfassten. Darauf folgten mit einigem Abstand „Wissenschaftliches Arbeiten (allein oder mit anderen)“ sowie „Bildungskonferenzen oder -seminare“ (siehe Abbildung 3.9). Speziell der beruflichen Weiterbildung gewidmete Netzwerke von Lehrkräften sind die vierthäufigste Form und bieten eine berufliche Weiterbildung, die stärker auf dem „Peer“-Ansatz beruht, weniger strukturiert ist, auf dem Bottom-up-Ansatz basiert und möglicherweise durch IKT unterstützt wird. Auch ist darauf hinzuweisen, dass Hospitationen an anderen Schulen bzw. Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen deutlich dahinter zurückbleiben. Nicht einmal jede fünfte Lehrkraft gab an, an einer Schule hospitiert zu haben, und weniger als jede zehnte Lehrkraft nahm an einer Hospitation in Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen teil. Ebenso werden berufs begleitende Weiterbildungskurse für Lehrkräfte nur selten angeboten. Dennoch bestehen Möglichkeiten, die Form der Maßnahmen zu diversifizieren und die Ansätze für die berufliche Weiterbildung zu erweitern. Dies zeigt sich noch offensichtlicher im Fall einzelner Länder (siehe Tabelle 3.8 im Anhang), in denen deutliche Abweichungen vom EU-Durchschnitt festgestellt werden können. In der Slowakei beispielsweise stellt „Mentorenprogramme und/oder Hospitieren bei Kollegen und Coaching“ die berufliche Weiterbildungsmaßnahme mit der höchsten Beteiligungsquote dar. In Estland, Rumänien und Island gaben über 50 % der Lehrkräfte an, sie hätten sich an „einem speziell der beruflichen Weiterbildung gewidmeten Netzwerk für Lehrkräfte“ beteiligt, während

dieser Prozentsatz in Kroatien 62,6 % erreicht. In Bulgarien erklärten knapp 50 % der Lehrkräfte, sie nähmen an einem „Qualifikationsprogramm“ teil. „Hospitationen in Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen“ waren in Portugal am verbreitetsten (39,1 %), während in Lettland und Island über 50 % der Lehrkräfte angaben, an „Hospitationen an anderen Schulen“ teilgenommen zu haben.

Abbildung 3.9: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die in den 12 Monaten vor der Erhebung an unterschiedlichen Formen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen hatten, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.8 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Erläuterung

Die Kategorien sind in aufsteigender Reihenfolge des prozentualen Gesamtwerts der Lehrkräfte angeordnet, die angaben, sie hätten an einer der aufgeführten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.

Durch diese Diversität besteht für die Bildungssysteme die Möglichkeit, voneinander hinsichtlich der Verfahren, Strategien und Vorschriften zu lernen, mit denen unterschiedliche Formen und Konzepte der beruflichen Weiterbildung umgesetzt werden. Wenngleich nur wenige Korrelationen auf Länderebene zwischen der Form der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen und der Entscheidungsfindung über den Bedarf festzustellen sind, sei darauf hingewiesen, dass positive Korrelationen zwischen der Beteiligung der Lehrkräfte an der Festlegung ihres Bedarfs, wie in Abbildung 3.6 dargestellt, sowie der Teilnahme an „Hospitationen an anderen Schulen“ ($r=0,57$) und „Berufsbegleitenden Weiterbildungskursen in Unternehmen, öffentlichen Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen“ ($r=0,49$) festzustellen sind. Entsprechend ist eine positive Korrelation zwischen der Beteiligung der obersten Bildungsbehörden bei der Festlegung des Bedarfs und dem Bereich „Wissenschaftliches Arbeiten zu einem Thema von beruflichem Interesse (allein oder mit anderen)“ ($r=0,52$) zu verzeichnen.

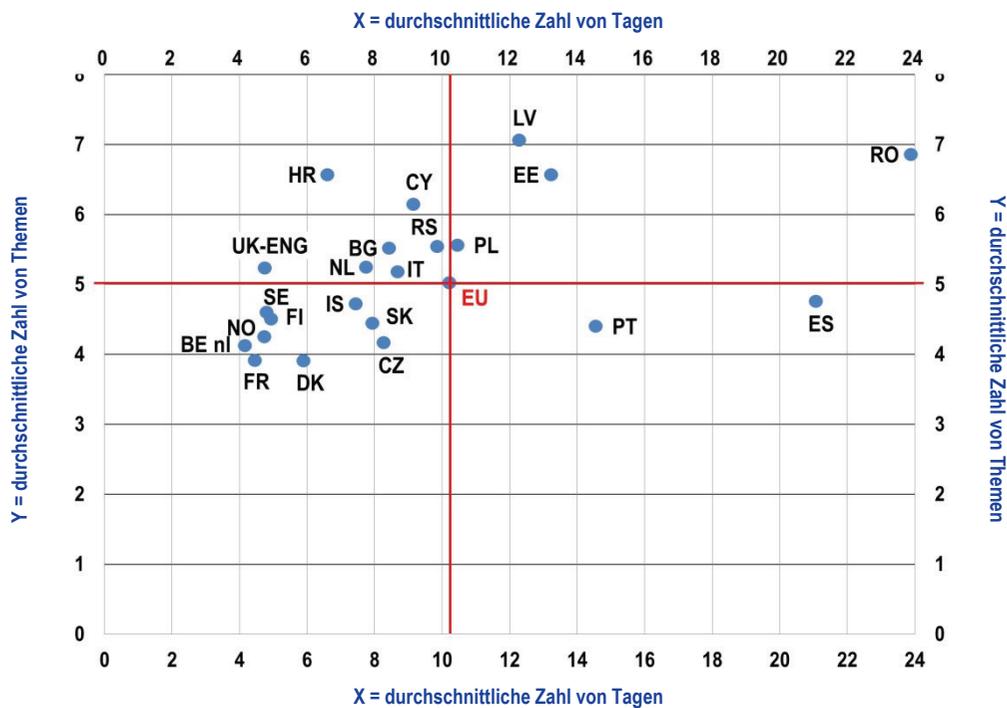
Die Formen der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Lehrkräfte teilgenommen haben, sind natürlich nur eines von mehreren Elementen, die es zu berücksichtigen gilt. Die zweite Komponente mit Blick auf die Diversität sind die Themen bzw. der Inhalt, mit denen sich die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen befassen. Die Analyse zeigt, dass sich die Lehrkräfte in der EU durchschnittlich mit fünf der vierzehn in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 aufgeführten Themen befassen haben. Wie Tabelle 3.9 im Anhang zu entnehmen ist, liegt der Wert für die Lehrkräfte in Estland, Kroatien, Lettland und Rumänien deutlich über dem EU-Durchschnitt, während Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark und Frankreich zu den Ländern zählen, die die geringsten Werte für die Teilnahme der Lehrkräfte melden. Vor

einer genaueren Betrachtung dieses zweiten Elements, insbesondere unter Bezugnahme auf den Inhalt der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (siehe Abschnitt 3.3), ist die Frage der Intensität zu erörtern, wodurch ein klareres Bild über die Teilnahme der Lehrkräfte an der beruflichen Weiterbildung in den einzelnen Ländern vermittelt wird.

3.2.2. Intensität und Zeitfaktor

Das Maß der Intensität wird eindeutig durch die Form der betreffenden Maßnahme bedingt. Ein in langsamerem Tempo durchgeführtes Qualifikationsprogramm kann Monate oder sogar Jahre dauern, während ein Kurs oder ein Workshop nach einem halben Tag abgeschlossen sein kann. Des Weiteren sind nicht alle Formen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ohne Weiteres in Bezug auf ihre Dauer quantifizierbar. Während sich die Dauer von Konferenzen und Seminaren in der Regel über einen leicht messbaren Zeitraum (der meistens in Stunden, Tagen oder Teilen von Tagen ausgedrückt wird) erstreckt, ist eine solche Messung für Mentorenprogramme, Hospitieren bei Kollegen und Coaching weniger leicht anzuwenden und möglicherweise wenig mehr als ein Näherungswert. Beispielsweise kann die Beteiligung an einem speziell der beruflichen Weiterbildung gewidmeten Netzwerk für Lehrkräfte asynchrone Kommunikation umfassen, wodurch eine Messung schwierig wird. Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, wie viele Tage sie den stärker strukturierten und messbaren Formen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gewidmet haben, einschließlich Kursen und Workshops, Hospitationen oder berufsbegleitenden Weiterbildungskursen.

Abbildung 3.10: Teilnahme der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), ermittelt in Bezug auf die durchschnittliche Zahl der Themen, mit denen sich die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen befasst haben, und die durchschnittliche Zahl der Tage, die für solche Maßnahmen in den zwölf Monaten vor der Erhebung aufgebracht wurden, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabellen 3.9 und 3.10 im Anhang).

Erläuterung

Zusätzlich zu der in Abbildung 3.10 ausgewiesenen durchschnittlichen Zahl von Tagen enthält Tabelle 3.10 im Anhang zudem die Werte für die mittlere Zahl von Tagen auf EU-Ebene und für jedes Land. Spanien und Rumänien heben sich mit einem Mittelwert von 10 bzw. 11 Tagen ab, gefolgt von Estland und Lettland. Andererseits beträgt der Mittelwert in Belgien (Flämische Gemeinschaft) nur die Hälfte des europäischen Durchschnitts.

Dabei ist natürlich nicht anzunehmen, dass die Zahl der für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgebrauchten Tage der Zahl der belegten Kurse oder der Zahl der betreffenden Themen entspricht. In einer einzelnen beruflichen Weiterbildungsmaßnahme, die nur einen Tag umfasst, können durchaus mehrere Themen behandelt werden bzw. kann ein einzelnes Thema Gegenstand mehrerer Maßnahmen gewesen sein, die sich über viele Tage erstrecken haben.

Indem die durchschnittliche Zahl der Tage, die in jedem Land für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendet wurden, mit der durchschnittlichen Zahl der Themen, mit denen sich den Berichten zufolge diese Maßnahmen befassen, in Beziehung gesetzt werden, ist es möglich, den Umfang der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Lehrkräfte teilgenommen haben, genauer zu beurteilen.

Abbildung 3.10 ist die Beziehung zwischen der Intensität, die auf der durchschnittlichen Zahl von Tagen, die für strukturiertere berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgebracht werden, und der Diversität, die hier in Bezug auf die durchschnittliche Zahl der Themen, die in diesen Maßnahmen behandelt wurden, berücksichtigt wird, zu entnehmen. Wie vorstehend dargelegt, umfasst das Konzept der Intensität nicht die Gesamtzahl der für die Maßnahmen aufgebrauchten Tage, da diese Informationen im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 nicht für alle Maßnahmenformen abgefragt wurden. Dennoch ist die Berechnung dabei hilfreich, einen Schätzwert für die in den einzelnen Ländern für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgebrauchte Zeit zu ermitteln. Die vier Quadranten in dem Diagramm zeigen die Abweichungen vom Durchschnittswert für die EU. Die meisten Länder befinden sich in den beiden linken Quadranten und haben ein Modell, das auf einer unter dem Durchschnitt liegenden Zahl von für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgebrauchten Tagen basiert. In neun Ländern, d. h. Belgien (Flämische Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, Frankreich, der Slowakei und den nordischen Ländern, geht hingegen eine unterdurchschnittliche Zahl von Tagen auch mit einer unterdurchschnittlichen Zahl von Themen einher, während in sieben Ländern – Bulgarien, Kroatien, Italien, Zypern, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich (England) und Serbien – eine unterdurchschnittliche Zahl von Tagen durch eine über dem Durchschnitt liegende Zahl von Themen ausgeglichen wird. In diesem letzteren Fall ist es daher möglich, dass das Modell auf relativ kurzen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen beruht. Sechs Länder befinden sich auf der rechten Seite des Diagramms und weisen eine überdurchschnittliche Zahl von Tagen auf, die für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendet werden. Während hingegen in vier von diesen Ländern (Estland, Lettland, Polen und Rumänien) eine überdurchschnittliche Zahl von Themen zu verzeichnen ist, werden in zwei Ländern (Spanien und Portugal) eine überdurchschnittliche Zahl von Tagen zu weniger Themen aufgewendet.

Diese Daten sind mit der Diversität und dem von den Lehrkräften geäußerten Bedarf in Bezug zu setzen. Ein vielfältiger Bedarf kann politische Maßnahmen fördern, um den Zugang zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu erweitern, die eine größere Diversität von Themen abdecken, während ein hoher Bedarf in weniger Bereichen zu weiteren Maßnahmen führen kann, die sich auf konkrete Themen konzentrieren, für die jeweils mehr Zeit aufgewendet wird. In Portugal beispielsweise ist eine unterdurchschnittliche Zahl von abgedeckten Themen bei einer überdurchschnittlichen Zahl von Tagen, die für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgebracht werden, festzustellen. Allerdings zeigen die im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 erhobenen Daten, dass 50-60 % der Lehrkräfte zu acht der vierzehn Themen einen mittleren und hohen Bedarf angeben (siehe Tabelle 3.4 im Anhang) und dieser Anteil in einem Bereich, nämlich „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“, 76 % beträgt. In Portugal wäre deshalb das Angebot einer größeren Diversität von Themen möglicherweise hilfreich. In Bulgarien hingegen sind relativ gesehen weniger Themen festzustellen, für die ein sehr hoher Anteil der Lehrkräfte einen hohen oder mittleren Bedarf geäußert hat. Dennoch ist auch eine überdurchschnittliche Zahl von abgedeckten Themen bei einer unterdurchschnittlichen Zahl von Tagen zu verzeichnen. In Bulgarien könnte ein besseres Gleichgewicht in Bezug auf eine höhere Zahl von Tagen, die sich auf weniger Themen konzentrieren, dazu beitragen, die Dringlichkeit des Bedarfs in bestimmten Bereichen zu mindern. In Italien sind sowohl die Brisanz als auch die Diversität des Bedarfs alarmierend. Zwischen 60 % und 70 % der Lehrkräfte äußern einen mittleren oder hohen Bedarf bei sieben der vierzehn Themen und bei drei weiteren Themen beträgt der entsprechende Anteil mindestens 70 %. In Italien wird eine unterdurchschnittliche Zahl von Tagen für eine leicht überdurchschnittliche Zahl von Themen aufgebracht. Dennoch ist dies offenbar nicht ausreichend, um dem von den italienischen Lehrkräften geäußerten Bedarf an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen Rechnung zu tragen. Den Ländern würde es daher möglicherweise zugutekommen, diese Daten gemeinsam mit dem von den Lehrkräften geäußerten Bedarf zu analysieren, um die optimale Kombination von Variablen zu bestimmen, die für die konkreten Umstände geeignet ist.

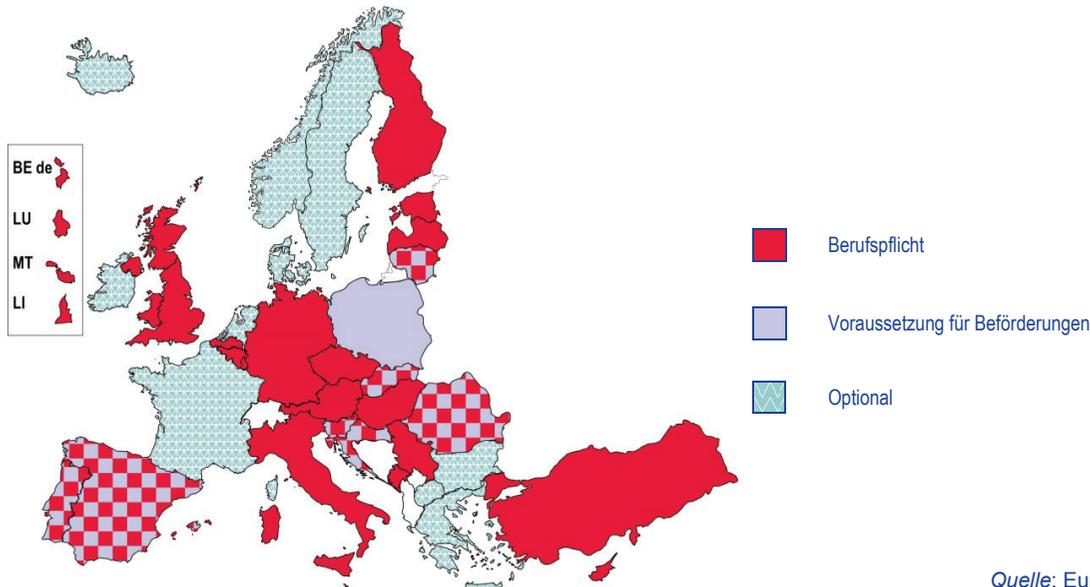
3.2.3. Status der beruflichen Weiterbildung

Ein weiterer Aspekt, der offenbar mit der Intensität und in gewissem Umfang mit der Diversität der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Zusammenhang steht, ist die Einbindung der beruflichen Weiterbildung in die nationalen Rechtsvorschriften.

Im Allgemeinen kann die berufliche Weiterbildung in Europa eine der folgenden Status aufweisen: Erstens kann sie als Berufspflicht gelten, zweitens kann sie für eine Beförderung erforderlich sein, drittens können beide Aspekte zutreffend sein und viertens kann es sich um eine optionale Aktivität handeln.

Wie Abbildung 3.11 zu entnehmen ist, gilt die berufliche Weiterbildung in 29 Bildungssystemen als Berufspflicht.

Abbildung 3.11: Status der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

Zeit, die mindestens pro Jahr für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden ist, nach den Bestimmungen in den Rechtsvorschriften oder Arbeitsverträgen

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
In Stunden	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12		8	13
In Tagen	3		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4		5	⊗	⊗
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	MK	ME	RS
In Stunden	18		15		25/50			⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170-190					5	68
In Tagen	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Quelle: Eurydice.

⊗ Kein Mindestwert

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Erläuterung

Berufspflichten sind Aufgaben, die als solche in Arbeitsvorschriften, Arbeitsverträgen, dem Arbeitsrecht oder anderen Bestimmungen über den Lehrerberuf beschrieben sind.

Länderspezifische Hinweise

Frankreich, Vereinigtes Königreich (Schottland) und Island: Die Werte stehen für den Mindest- oder Höchstanspruch an beruflicher Weiterbildung oder für einen empfohlenen Mindestwert.

Zypern: Die Mindestverpflichtung zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wird als 14 Stunden, die an vier Tagen zu belegen sind, angegeben.

Lettland: Die Mindestverpflichtung zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wird als 36 Stunden in drei Jahren angegeben.

Ungarn: Die Mindestverpflichtung zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wird als 90 Stunden in sieben Jahren angegeben (120 Einheiten von 45 Minuten).

Slowenien: Die Mindestverpflichtung zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wird als fünf Tage in einem Jahr oder 15 Tage in drei Jahren angegeben.

Montenegro: Die Mindestverpflichtung zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wird als 24 Stunden in fünf Jahren angegeben.

Auf die Berufspflicht wird in der Regel in den Rechtsvorschriften zum Lehrerberuf Bezug genommen oder sie ist in den Beschäftigungsverträgen oder Tarifvereinbarungen für Lehrkräfte dargelegt. In zehn der Systeme, in denen dies zutrifft, ist die Mindestzahl der Stunden festgelegt, die eine Lehrkraft jährlich für die berufliche Weiterbildung aufzubringen hat (Estland, Zypern, Lettland, Luxemburg, Ungarn, Malta, Österreich, Portugal, Montenegro und Serbien). Diese reicht von acht Stunden jährlich in Luxemburg bis zu 68 Stunden in Serbien. In fünf Systemen ist das Minimum als eine Zahl von Tagen festgelegt, wobei in diesem Fall die Unterschiede weniger ausgeprägt sind. Von Lehrkräften in Belgien (Französische Gemeinschaft) und Finnland wird erwartet, dass sie mindestens drei Tage pro Jahr an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, während dieser Mindestwert in Zypern vier Tage und in Litauen und Slowenien fünf Tage beträgt. In zehn Systemen, in denen die berufliche Weiterbildung als Berufspflicht gilt, ist keine Mindestzahl von Stunden oder Tagen festgelegt. Im Vereinigten Königreich (Schottland) sind die Lehrkräfte vertraglich verpflichtet, maximal 35 Stunden jährlich für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden, und müssen während eines Arbeitsjahres zudem fünf Tage an von ihrem Arbeitgeber geplanten Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Obwohl die berufliche Weiterbildung in Belgien (Flämische Gemeinschaft) als Berufspflicht gilt, können Weiterbildungsveranstaltungen nicht verbindlich vorgeschrieben werden, sofern der Schulleiter oder der Schulverwaltungsrat diese nicht für einzelne Lehrkräfte für erforderlich befindet.

In mehreren Ländern, in denen die berufliche Weiterbildung als Berufspflicht gilt, wird die Beteiligung zudem gefördert, indem diese für eine Beförderung notwendig ist. In Spanien, Kroatien, Litauen, Portugal, Rumänien, Slowenien und der Slowakei ist die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen eine Pflicht und eine Voraussetzung für Beförderungen und Gehaltserhöhungen. Auch wenn in den meisten Bildungssystemen die berufliche Weiterbildung keine explizite Voraussetzung für eine Beförderung darstellt, gilt sie als wesentlicher Vorteil.

Polen ist das einzige Land, in dem die berufliche Weiterbildung ausschließlich mit der Beförderung verknüpft ist, da bei der Beurteilung und beruflichen Entwicklung der einzelnen Lehrkräfte der Umfang berücksichtigt wird, in dem diese einen zuvor vereinbarten beruflichen Weiterbildungsplan erfüllt haben. Die Lehrkräfte sind aber dennoch verpflichtet, ihre allgemeinen und beruflichen Kenntnisse im Rahmen der sogenannten „Charta für Lehrkräfte“ zu verbessern.

In Bulgarien, Dänemark, Irland, Griechenland, Frankreich, den Niederlanden, Schweden, Island und Norwegen gilt die Teilnahme von Lehrkräften an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nicht als Berufspflicht und ist nicht direkt mit den Beförderungsverfahren verknüpft. Obwohl in Island die berufliche Weiterbildung optional und keine Berufspflicht ist, wird den Lehrkräften empfohlen, jährlich an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen über 170 bis 190 Stunden teilzunehmen. In Frankreich wird die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen als Recht angesehen und in den Rechtsvorschriften ist festgelegt, dass die Lehrkräfte über einen Anspruch von mindestens 20 Stunden jährlich verfügen.

In den **Niederlanden** sind in dem seit 1. August 2014 geltenden und von den Sozialpartnern unterzeichneten Tarifvertrag für Lehrkräfte im Sekundarbereich ein jährliches Budget von 600 EUR pro Lehrkraft und ein Anspruch auf 83 Stunden beruflicher Weiterbildung vorgesehen.

Die in Abbildung 3.10 enthaltenen Daten und der in Abbildung 3.11 ausgewiesene Status der beruflichen Weiterbildung korrelieren auf zwei Arten: Es besteht eine negative Korrelation ($r=-0,47$) zwischen der Zahl der Tage und dem Status der beruflichen Weiterbildung als Option sowie eine positive Korrelation ($r=0,48$) zwischen der Zahl der Tage und dem Status der beruflichen Weiterbildung als Berufspflicht und Voraussetzung für eine Beförderung. Tatsächlich liegt in Ländern, in denen die berufliche Weiterbildung optional ist, die durchschnittliche Zahl von Tagen, die dafür aufgebracht wird, unter dem EU-Durchschnitt und mit Ausnahme von Bulgarien und den Niederlanden auch unter dem EU-Durchschnitt bei der Zahl der Themen. Da Weiterbildung in Belgien (Flämische Gemeinschaft) nur verpflichtend ist, wenn sie vom Schulleiter oder Schulverwaltungsrat für erforderlich befunden wird, kann diese Region auch als zu dieser Gruppe gehörig betrachtet werden. In vier der sechs Länder, in denen die berufliche Weiterbildung sowohl als Berufspflicht als auch als Voraussetzung für eine Beförderung gilt, liegt die Intensität der Teilnahme hingegen deutlich über dem EU-Durchschnitt (Spanien, Lettland, Portugal und Rumänien).

3.3. Abstimmung zwischen Beteiligung und Bedarf

Die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen umfassen eindeutig konkrete Inhalte und Themen. Doch entsprechen diese den Inhalten und Themen, für die die Lehrkräfte einen mittleren oder hohen Bedarf geäußert haben? Wie in Tabelle 3.11 im Anhang ausgewiesen wird, heben sich „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“ und „Fachdidaktische Kompetenz im Unterrichtsfach“ als die beiden Themen ab, die am häufigsten Gegenstand von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sind. Zu den fünf Themen, zu denen der größte Bedarf geäußert wurde, zählte, wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, auch das Thema „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“, das von über 50 % der Lehrkräfte bei ihren Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung berücksichtigt wird. Zwar sind „Herangehen an individualisiertes Lernen“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ die am sechst- bzw. siebthäufigsten berücksichtigten Themen, doch weniger als 40 % der Lehrkräfte nahmen an einer entsprechenden Maßnahme teil. Etwas beunruhigend ist es, dass „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“ und „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“ nur an neunter bzw. zehnter Stelle des Angebots zu finden sind und nur etwas mehr als ein Drittel der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu diesen beiden Themen teilnahm.

Die Nachfrage nach Themen unter den Lehrkräften ist offenbar teilweise von ihrem Alter abhängig (siehe Tabelle 3.12 im Anhang). Allerdings spiegelt sich die im Rahmen des Bedarfs beobachtete Struktur (siehe Abbildung 3.2) in diesem Zusammenhang nicht einheitlich wider. Zwar scheint der Bedarf in allen Themen mit Ausnahme von mit IKT in Zusammenhang stehenden Weiterbildungsmaßnahmen kontinuierlich zu sinken, doch sind mit Blick auf die Beteiligung drei Gruppen zu unterscheiden.

Zu der ersten Gruppe zählen Themen, an denen ältere Lehrkräfte weniger teilnehmen als ihre jüngeren Kollegen, wie „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“, „Fachdidaktische Kompetenz im Unterrichtsfach“ und „Schulleitung und -verwaltung“.

Die zweite Gruppe umfasst Themen, an denen die Teilnahme der verschiedenen Altersgruppen sehr ähnlich ist. Dazu zählen „Herangehen an die Entwicklung berufsübergreifender Kompetenzen für den zukünftigen Beruf oder ein zukünftiges Studium“, „Unterrichten in einem multikulturellen bzw. mehrsprachigen Umfeld“ und „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“.

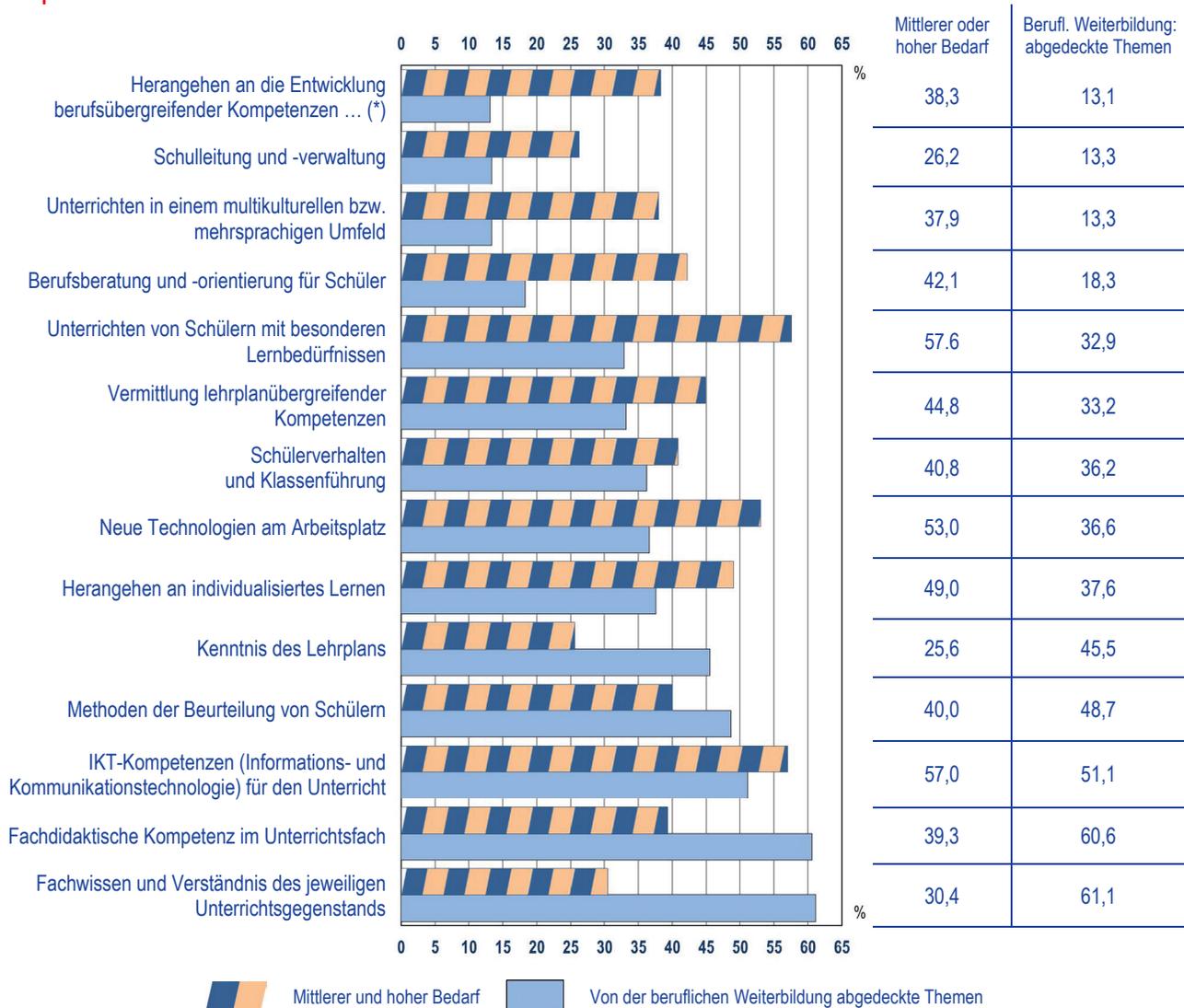
Zu der dritten Gruppe zählen Themen, in denen die Teilnahmestruktur insbesondere mit Blick auf die Altersgruppen weniger einheitlich ist. In dieser Gruppe ist beispielsweise die Beteiligung am Thema „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“ von älteren Lehrkräften ausgeprägter als von ihren jüngeren Kollegen. Die Themen „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ spiegeln jeweils die Änderungen beim Bedarf wider und es ist eine höhere Beteiligung von Lehrkräften in der Mitte oder am Ende ihrer beruflichen Laufbahn als von jüngeren Lehrkräften festzustellen. Bei den Themen „Kenntnis des Lehrplans“ und „Methoden der Beurteilung von Schülern“ ist der Anteil der teilnehmenden jüngeren Lehrkräfte und von Lehrkräften am Ende ihrer beruflichen Laufbahn hoch, ihr Anteil liegt aber unter demjenigen von Lehrkräften in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn. Was schließlich die Themen „Herangehen an individualisiertes Lernen“, „Schülerverhalten und Klassenführung“ sowie „Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen“ angeht, so sind mit Ausnahme der jüngeren Lehrkräfte, die sich durch eine hohe Beteiligung auszeichnen, nur geringfügige Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen festzustellen.

Den Tabellen 3.13.a bis 3.13.e im Anhang ist zu entnehmen, dass die Unterschiede bei der Beteiligung mit Blick auf die fünf wichtigsten Unterrichtsfächer geringfügig sind, wobei sich für Lehrkräfte sämtlicher dieser fünf Fächer (Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde und moderne Fremdsprachen) eine ähnliche Struktur zeigt.

Dabei ist interessant, dass die Trends bei der Beteiligung an den von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in der EU abgedeckten Themen bei gemeinsamer Betrachtung mit den erwarteten Durchschnittswerten für Länder und Unterrichtsfächer weitgehend ähnlich sind (siehe Tabelle 3.14 im Anhang). Nur im Fall von „Kenntnis des Lehrplans“, „Methoden der Beurteilung von Schülern“ und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ weichen die tatsächlichen Werte von den erwarteten Werten in mehr als fünf Ländern um mehr als 10 % ab.

Möglicherweise ist die wichtigste aus den vorstehenden Daten zu ziehende Feststellung mit Blick auf die vielen unterschiedlichen Themen der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen die fehlende Abstimmung zwischen dem von den Lehrkräften geäußerten Bedarf und dem tatsächlichen Inhalt dieser Maßnahmen (siehe Abbildung 3.12).

Abbildung 3.12: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die angaben, ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung hätten bestimmte Themen abgedeckt, sowie Anteil der Lehrkräfte, die einen mittleren oder hohen Bedarf an beruflicher Weiterbildung zu diesen Themen geäußert haben, auf EU-Ebene, 2013



(*)... für den zukünftigen Beruf oder ein zukünftiges Studium

Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabellen 3.4 und 3.11 im Anhang, in denen Daten nach Ländern enthalten sind).

Erläuterung

Die Daten werden in aufsteigender Reihenfolge der von der beruflichen Weiterbildung abgedeckten Themen ausgewiesen.

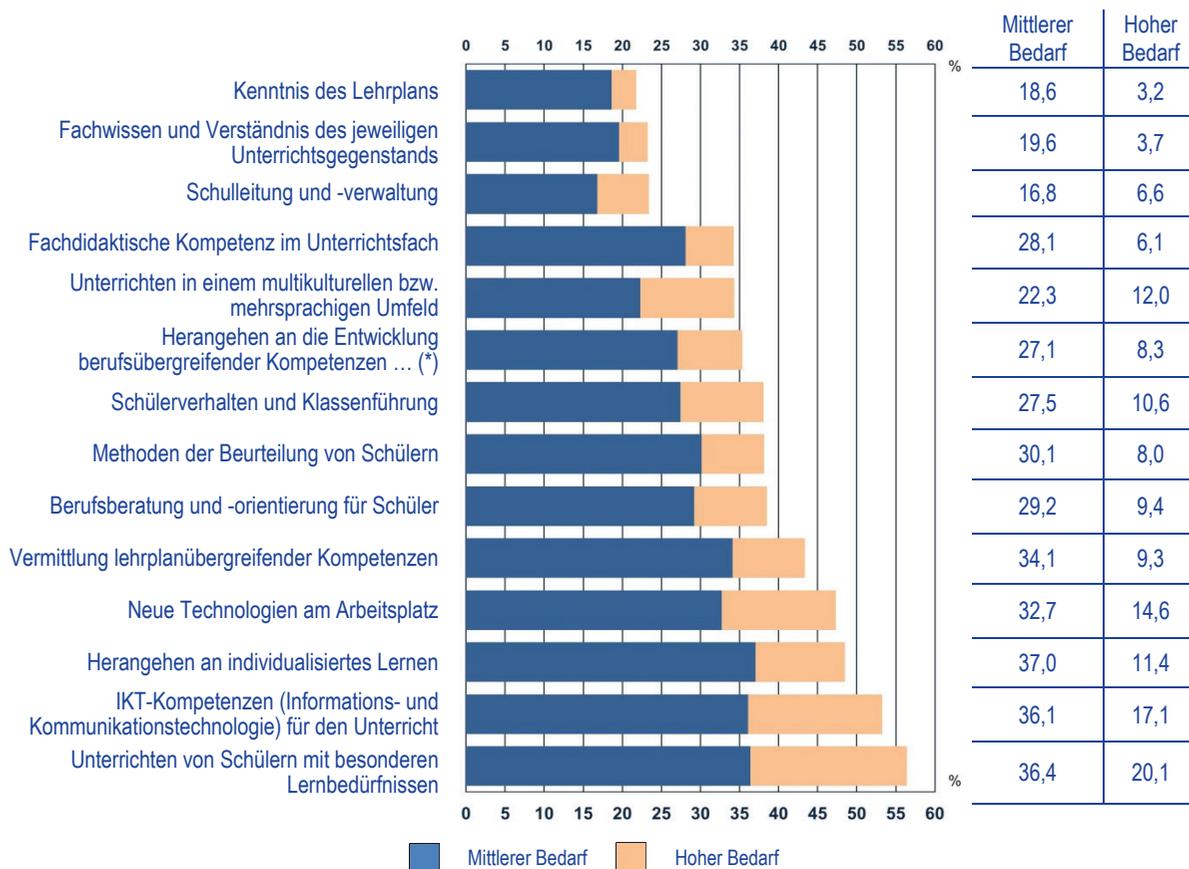
Während über 60 % der Lehrkräfte angeben, ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen hätten „Fachwissen und Verständnis des jeweiligen Unterrichtsgegenstands“ zum Thema gehabt, äußern etwa 30 % einen mittleren oder hohen Bedarf an einer Maßnahme zu diesem Thema. Entsprechend äußerten nur etwa 25 % der Lehrkräfte einen mittleren oder hohen Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema „Kenntnis des Lehrplans“, doch 45 % geben an, einer Maßnahme zu diesem Thema teilgenommen zu haben. Am anderen Ende der Bedarfsskala hingegen äußerten mehr als 57 % der Lehrkräfte einen hohen oder mittleren Bedarf an Maßnahmen zum Thema „Unterrichten von Schülern mit besonderen

Lernbedürfnissen“, doch nur 33 % nahmen nach eigenen Angaben an einer entsprechenden Weiterbildungsmaßnahme teil. „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ und „Schülerverhalten und Klassenführung“ sind die beiden einzigen Themen (beide in der oberen Hälfte der Bedarfsskala), für die der Bedarf und das Angebot offenbar gut abgestimmt sind und der Unterschied bei etwa 5 % liegt.

Der Status der beruflichen Weiterbildung scheint zudem auf Länderebene mit dem Angebot von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu bestimmten Themen zu korrelieren. Ein optionaler Status der beruflichen Weiterbildung korreliert negativ mit den Themen „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“ ($r=-0,44$), „Vermittlung lehrplanübergreifender Kompetenzen“ ($r=-0,53$) und „Neue Technologien am Arbeitsplatz“ ($r=-0,41$). Gilt die berufliche Weiterbildung hingegen als Berufspflicht und Voraussetzung für Beförderungen, korreliert sie positiv mit dem Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema „IKT-Kompetenzen für den Unterricht“.

Die Diskrepanz zwischen Bedarf und von der beruflichen Weiterbildung abgedeckten Themen kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden, wie z. B. durch die Auswirkungen der Weiterbildungsmaßnahme, entweder in Bezug auf die Senkung des Bedarfs oder auf einen ausgelösten höheren Bedarf. Allerdings könnte es auch möglich sein, dass die Themen der Maßnahmen, die den Lehrkräften angeboten werden oder zu denen sie Zugang haben, nicht immer denjenigen entsprechen, zu denen sie den größten Bedarf angegeben haben. In diesem Zusammenhang ist möglicherweise den Themen besondere Aufmerksamkeit zu widmen, die nicht von den beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte abgedeckt wurden, obwohl diese diesbezüglich einen (hohen oder mittleren) Bedarf geäußert haben (siehe Abbildung 3.13).

Abbildung 3.13: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die in den 12 Monaten vor der Erhebung an keinen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zu den Themen, zu denen sie einen mittleren oder hohen Bedarf geäußert haben, teilgenommen haben, EU-Ebene, 2013



(*) ... für den zukünftigen Beruf oder ein zukünftiges Studium

Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.15 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Erläuterung

Die Kategorien werden in aufsteigender Reihenfolge der kombinierten Anteile der Lehrkräfte, die einen „mittleren Bedarf“ und einen „hohen Bedarf“ angegeben haben, dargestellt.

Den Daten ist zu entnehmen, dass besonders viel für eine Stärkung des Angebots von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zu den ersten fünf Themen am oberen Ende der Bedarfsskala spricht.

Das Argument, das Angebot auf diese Themen auszurichten, wird zudem durch die Korrelation zwischen einem geringeren Angebot zu einem Thema und dem zu erkennenden Trend bezüglich der Aussage, das fehlende Angebot einschlägiger Maßnahme verhindere eine Beteiligung, untermauert. Wie in Tabelle 3.16 im Anhang aufgezeigt, ist dieser Aspekt in Bulgarien, Estland, Italien und Lettland besonders wichtig.

Eine vergleichende Analyse des Bedarfs und des von der beruflichen Weiterbildung abgedeckten Inhalts kann tatsächlich dabei hilfreich sein, das Angebot stärker mit den Themen abzustimmen, in denen der Bedarf an beruflicher Weiterbildung am größten ist. Konkrete politische Strategien können nicht erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Lehrkräfte nicht mit den Kompetenzen und dem Fachwissen ausgestattet sind, die für die Wahrnehmung der Aufgaben im Unterricht entsprechend diesen politischen Strategien erforderlich sind. Beispielsweise besteht eine positive Korrelation auf Länderebene ($r=0,48$) zwischen dem Anteil der Lehrkräfte, die einen mittleren oder hohen Bedarf bezüglich des Themas „Berufsberatung und -orientierung für Schüler“ angeben (siehe Tabelle 3.4 im Anhang), und dem prozentualen Anteil der Schulabbrecher⁽¹⁹⁾. Dennoch ist der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, ihre beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen hätten Aspekte dieses Themas umfasst, sehr niedrig (18 % in der EU – siehe Tabelle 3.11 im Anhang). In manchen Ländern wie Frankreich und Italien, in denen die Lehrkräfte einen hohen Bedarf mit Blick auf dieses Thema äußern und in denen die Beratung größtenteils durch Personen ohne eine entsprechende formale Ausbildung erfolgt (Europäische Kommission/EACEA/ Eurydice, 2014a, Abbildung 5.5, S. 96), ist es von wesentlicher Bedeutung, die Beteiligungsquoten mit der Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung zu diesem Thema in Einklang zu bringen, um wirksame Strategien zur Verringerung der Abbrecherquoten in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu entwickeln. Den Lehrkräften scheint dies bewusst zu sein, sie können sich aber nicht auf eine berufliche Weiterbildung stützen, die ihre Anforderungen erfüllt.

Allerdings führt das Angebot geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen nicht zwangsläufig dazu, zur Teilnahme zu motivieren. Im nachfolgenden Unterabschnitt werden mehrere Faktoren untersucht, die offenbar zu einer Stärkung der wirksamen Beteiligung oder im Gegenteil zu ihrer Schwächung führen können.

3.4. Fördernde Faktoren und Hindernisse

Die Beteiligung kann positiv oder negativ von mehreren Faktoren beeinflusst werden. Bestimmte Anreize, wie Beförderungen oder Gehaltszulagen, können dazu beitragen, die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung zu fördern, die zudem durch weitere flankierende Maßnahmen, einschließlich eines kostenlosen Angebots und bezahlten Bildungsurlaubs, unterstützt werden kann. Ein Hindernis für die Teilnahme kann es hingegen sein, wenn die berufliche Weiterbildung mit anderen beruflichen Pflichten in Konflikt steht oder es an der Unterstützung der Arbeitgeber der Lehrkräfte mangelt, wodurch die vorstehend genannten Vorteile unwirksam sein können.

3.4.1. Fördernde Faktoren

Anreize und flankierende Maßnahmen werden häufig gemeinsam betrachtet, obwohl sie sich unterscheiden. Wenn Anreize auf zusätzlichen Leistungen (z. B. Gehaltserhöhungen oder Beförderung) beruhen, wird durch flankierende Maßnahmen versucht, die Auswirkungen von Faktoren, die anderenfalls einer Beteiligung möglicherweise im Wege stehen, wie ungeeignete Terminierung oder von der Lehrkraft zu tragende Kosten der Weiterbildung, auszugleichen. Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die Lehrkräfte gebeten, solche fördernden Faktoren, wie Gehaltszulagen und die Übernahme von Kosten, die durch die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen entstehen, anzugeben. Nach den Ergebnissen der Erhebung ist als häufigste flankierende Maßnahme die zeitliche Planung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb der regulären Arbeitszeiten an der Schule zu nennen (siehe Tabelle 3.17 im Anhang).

Bei der vorliegenden Betrachtung liegt der Schwerpunkt zunächst auf vier Formen von Anreizen für die berufliche Weiterbildung und anschließend auf unterschiedlichen Arten von flankierenden Maßnahmen. Bei den Ersteren handelt es sich um 1) finanzielle Anreize wie Gehaltserhöhungen und diverse Zulagen für Lehrkräfte ohne eine Änderung ihrer Besoldungsgruppe oder Einstufung, 2) Beförderungen, 3) Beibehaltung der betreffenden Besoldungsgruppe und 4) berufliche Mobilität oder Versetzungen an eine

⁽¹⁹⁾ Eurostat, EU-AKE [edat_ifse°_14], (Daten von Oktober 2014)
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1>

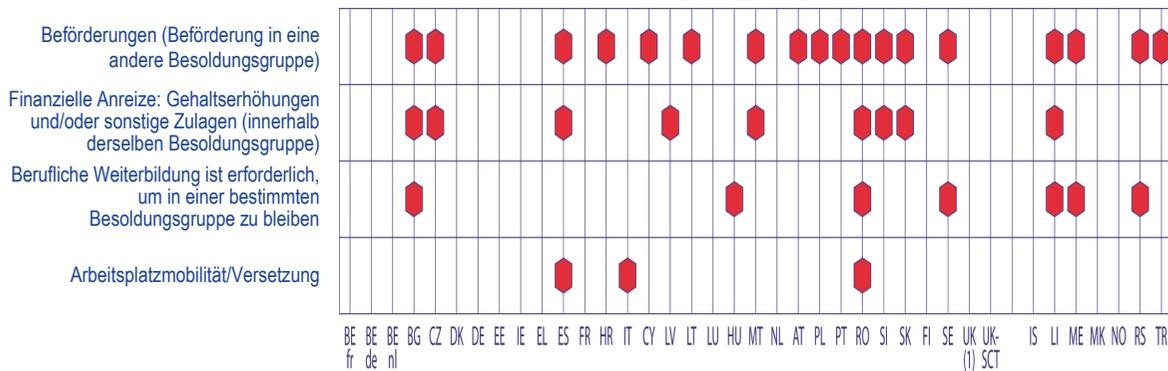
andere Schule. Die flankierenden Maßnahmen sind vorwiegend finanzieller Art und umfassen die Übernahme der Kosten der Weiterbildung durch die Behörden, die Unterstützung von Lehrkräften, die diese Kosten selbst tragen müssen, bezahlten Bildungsurlaub für Lehrkräfte, die an längerfristigen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, sowie gegebenenfalls finanzielle Unterstützung für Schulen für die Kosten von Vertretungslehrkräften. Anreize und flankierende Maßnahmen werden wiederum gesondert betrachtet.

Anreize

Anreize für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen bestehen in nahezu zwei Drittel der berücksichtigten Bildungssysteme (siehe Abbildung 3.14). Beförderungen sind die am häufigsten zu findende Form von Anreizen. Während die Lehrkräfte in acht Bildungssystemen normalerweise befördert werden, wenn sie an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen, wird in zehn weiteren Bildungssystemen die Teilnahme bei ihrer Evaluierung berücksichtigt, ist aber in keinem Fall die einzige Voraussetzung für eine Beförderung.

In den meisten Ländern führt der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen zu einem beruflichen Aufstieg. Dies ist manchmal mit langen formalen Bildungs- und Qualifikationsprogrammen verbunden, die von vollständig akkreditierten Anbietern erbracht werden. Dies scheint sich in der positiven Korrelation zwischen der Teilnahme an „Qualifikationsprogrammen“ und dem Status der beruflichen Weiterbildung als Berufspflicht und Voraussetzung für Beförderungen widerzuspiegeln ($r=0,45$). Beispielsweise gibt es in Rumänien, Slowenien, der Slowakei und Montenegro ein System von Punkten bzw. Leistungspunkten, die im Zuge der Teilnahme an zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen, die von zugelassenen Einrichtungen angeboten werden, erworben werden können. In Portugal müssen die Lehrkräfte akkreditierte berufsbegleitende Weiterbildungskurse über mindestens 25 oder 50 Stunden (abhängig von der Besoldungsgruppe) erfolgreich abschließen. Allerdings handelt es sich in den meisten Ländern bei der zusätzlichen Qualifikation nur um eine unerlässliche Voraussetzung für die betreffende Stelle, die auf der Grundlage einer besonderen Prüfung oder eines Tests besetzt wird. In Spanien ist für Lehrkräfte im Sekundarbereich eine Beförderung in die Besoldungsgruppe der *Catedráticos de enseñanza secundaria* (Lehrkräfte in Leitungsfunktionen im Sekundarbereich) möglich. Der Zugang zu dieser Kategorie umfasst ein leistungsbezogenes Auswahlverfahren, bei dem die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und weiterführenden Kursen zu den berücksichtigten Kriterien zählt.

Abbildung 3.14: Anreize zur Förderung der Teilnahme von Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2) an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, gemäß zentralen Vorschriften, 2013/14



Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Erläuterung

Unter **Beförderung** ist der Aufstieg in eine höhere Besoldungsgruppe zu verstehen. Diese bezieht sich ausschließlich auf eine andere Lehrerstelle, eine Beförderung auf eine Stelle als Schulleiter, Lehrerausbilder oder Inspektor wird nicht berücksichtigt. Als **finanzielle Anreize** gelten Gehaltserhöhungen und/oder sonstige Zulagen innerhalb derselben Besoldungsgruppe.

Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE fr): Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs I mit einem speziellen Master-Abschluss im Bildungsbereich erhalten das Gehaltsniveau von Lehrkräften des Sekundarbereichs II.

Belgien (BE de): Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs I mit einem beliebigen Master-Abschluss erhalten das Gehaltsniveau von Lehrkräften des Sekundarbereichs II.

Dänemark und Niederlande: Die Nutzung von Anreizen liegt im Ermessen der betreffenden Schulen. Es gibt keine Vorschrift der obersten Behörde zu Anreizen. Alle Formen von Anreizen sind möglich und werden von den Schulen möglicherweise angewendet.

In neun Bildungssystemen gibt es finanzielle Anreize entsprechend der Definition in Abbildung 3.14. In Bulgarien, Malta und Slowenien sind diese Anreize an den Erwerb einer weiterführenden formalen Qualifikation gebunden, wie etwa aufgrund einer (akademischen) Spezialisierung, ein forschungsgestützter Master-Abschluss oder eine Promotion. In der Tschechischen Republik sind Zulagen davon abhängig, dass die Lehrkräfte nach dem Abschluss bestimmter Kurse zusätzliche Verantwortlichkeiten übernehmen. Auch wenn Lehrkräfte in Liechtenstein eine kleine Gehaltserhöhung bei Erfüllung der Anforderungen bezüglich der beruflichen Weiterbildung erhalten können, erfolgt diese nicht automatisch und muss bei der Evaluierung eine bessere Leistung nachgewiesen werden. In Spanien hingegen erhalten Lehrkräfte mit Beamtenstatus alle fünf oder sechs Jahre weitere Zulagen, sofern sie an von zugelassenen Stellen angebotenen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung über einen Mindestzeitraum (60-100 Stunden) teilgenommen haben. Auf diese Weise können den Lehrkräften während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn bis zu fünf Gehaltszulagen gewährt werden. Neben diversen Zulagen für neue Qualifikationen können Lehrkräfte im Sekundarbereich in Slowenien, die drei Fächer unterrichten, nach Abschluss eines ergänzenden Bildungsgangs eine Gehaltserhöhung erhalten. In der Slowakei erhalten die Lehrkräfte eine Gehaltszulage, wenn sie 30 Leistungspunkte für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen erzielt haben. Die Leistungspunkte haben eine Gültigkeit von sieben Jahren.

In sieben Bildungssystemen müssen die Lehrkräfte eine Mindestzahl von Stunden für die berufliche Weiterbildung aufbringen, um ihre Besoldungsgruppe beizubehalten.

In **Ungarn** müssen die Lehrkräfte innerhalb von sieben Jahren Weiterbildungsmaßnahmen über 90 Stunden besuchen, um ihren Beruf weiter ausüben zu können.

In **Rumänien** muss jede Lehrkraft im Rahmen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen mindestens 90 nationale Leistungspunkte innerhalb von fünf Jahren erwerben.

In **Montenegro** müssen die Lehrkräfte ebenfalls innerhalb eines Zeitraums von fünf Jahren an akkreditierten Weiterbildungsmaßnahmen über 24 Stunden teilgenommen haben, die 16 Stunden zu den vom Bildungsministerium festgelegten prioritären Bereichen sowie acht Stunden in anderen Bereichen umfassen.

In **Serbien** müssen die Lehrkräfte mindestens 120 nationale Leistungspunkte im Rahmen der beruflichen Weiterbildung über einen Zeitraum von fünf Jahren erworben haben. Mindestens 100 dieser Leistungspunkte müssen im Zuge akkreditierter beruflicher Weiterbildungsprogramme und bis zu 20 Leistungspunkte durch die Teilnahme an beruflichen Tagungen, Sommer- bzw. Winterschulen und beruflichen Studienaufenthalten erworben worden sein.

In Spanien, Italien und Rumänien sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen bei der Beantragung von Versetzungen an andere Schulen maßgeblich.

In **Spanien** sind berufliche Weiterbildungsmaßnahmen bei der Bewerbung im Rahmen offizieller „Mobilitätsaufforderungen“ (Auswahlverfahren für Versetzungen) und bei der Besetzung von Stellen als Lehrkräfte mit Beamtenstatus und fachliche Berater im Ausland von Vorteil.

Bei offiziellen Mobilitätsaufforderungen, die eine Rangfolge umfassen, wie für Versetzungen und Entsendungen, werden Lehrkräften in **Italien** im Allgemeinen Punkte gewährt, wenn sie an bestimmten Arten beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen oder weiterführende Qualifikationen erworben haben. Darüber hinaus kann die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen als Kriterium bei der Festlegung interner Rankings an Schulen im Fall von „Zwangsmobilität“ herangezogen werden, wie z. B. wenn die Schulen aufgrund einer gesunkenen Schülerzahl weniger Lehrkräfte benötigen. In diesen Fällen kann die berufliche Weiterbildung bei der Bestimmung maßgeblich sein, welche Lehrkräfte ihr Recht auf Beschäftigung an der betreffenden Schule behalten.

Mit der Einführung neuer Rechtsvorschriften werden manchmal bestimmte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für einige Gruppen von Lehrkräften erforderlich.

Nach der Billigung der neuen Qualifikationsanforderungen durch das Bildungsgesetz (2010) in **Schweden** wird von Lehrkräften, die diese nicht erfüllen, erwartet, dass sie an bestimmten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teilnehmen, um bestimmte Altersgruppen oder Fächer unterrichten zu können.

Auch in **Dänemark** müssen nach der 2014 durchgeführten Reform des Primar- und Sekundarbereichs I bis 2020 alle Schüler an der *Folkeskole* von Lehrkräften unterrichtet werden, die entweder im Zuge ihrer Lehrerausbildung eine Unterrichtsbefähigung in dem jeweiligen Fach oder eine ähnliche berufliche Kompetenz durch berufliche Weiterbildungsmaßnahmen erworben haben. Tatsächlich wurde im Zeitraum 2014-2020 ein Betrag von 1 Mrd. DKK für den Ausbau der Weiterbildung von Lehrkräften und Sozialpädagogen an der *Folkeskole* zugewiesen.

Von diesen drei Methoden sind das Angebot von Kursen bzw. Regelungen für ein kostenloses Angebot am verbreitetsten. In Belgien (Französische Gemeinschaft), Zypern, Österreich, Portugal, dem Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland), Montenegro und der Türkei handelt es sich dabei um die einzige Methode. In diesen Ländern werden die Kurse von zentral festgelegten oder akkreditierten Einrichtungen angeboten. Die Kombination aus kostenlosen Kursen als einzige Maßnahme für die berufliche Weiterbildung und der Beschränkung des Angebots auf eine zentrale Einrichtung weist in Richtung des Staats als Hauptverantwortlichem für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften, zumindest in den Bereichen, die für die Qualität des Bildungssystems als wesentlich erachtet werden. Interessanterweise sind in Ländern, in denen dies nicht die einzige Möglichkeit für den Zugang zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen darstellt, die kostenlose Kurse auf Themen beschränkt, die für die Lehrkräfte als obligatorisch gelten oder die in die von den obersten Behörden festgelegten prioritären Bereiche fallen.

Das öffentlich geförderte Angebot beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen, die von den Schulen selbst durchgeführt werden, ist die zweithäufigste Methode, um die Lehrkräfte von den Kosten zu entlasten. Zwar handelt es sich dabei um die einzig angewandte Methode in Kroatien und Island, doch findet sie zusammen mit anderen Methoden in 26 europäischen Bildungssystemen Anwendung. In den meisten von ihnen wird sie mit dem Angebot kostenloser Kurse kombiniert und zielt eher auf grundlegende schulische Anforderungen. Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung ist grundsätzlich in den Haushalt der Schulen integriert. In Italien hingegen sind Fördermittel zweckgebunden für Projekte der beruflichen Weiterbildung, die von den Schulen im Zuge von Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen zu prioritären Themen eingereicht werden. In Litauen sind Zuschüsse für den Haushalt der Schule und projektbasierte Fördermittel möglich. In Ländern, in denen Fördermittel für die berufliche Weiterbildung Teil des Haushalts der Schulen sind, können diese entweder zweckbestimmt sein (d. h. sie entsprechen einem vorab festgelegten konkreten Betrag) oder einem Betrag entsprechen, über den die Schulen selbst entsprechend ihren eigenen Anforderungen entscheiden können. In der Tschechischen Republik beispielsweise ist das Budget für berufliche Weiterbildung ein Teil der den Schulen bereitgestellten Gesamtfinanzierung. Auch in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) sind Fördermittel für die berufliche Weiterbildung Teil des Schulbudgets und nicht zweckgebunden.

Das Konzept, nach dem die berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte im Wesentlichen den Schulen und ihren Verwaltungsbehörden vorbehalten ist, kann stärker auf die Anforderungen der einzelnen Schulen ausgerichtet sein. Allerdings wird dabei möglicherweise den weitergehenden festgestellten Anforderungen weniger wirksam Rechnung getragen und auch die Position der Lehrkräfte im Verhandlungsprozess über die Prioritäten der Schule wird geschwächt, sofern keine anderen Formen der Finanzierung (z. B. direkte Finanzierungen für die Lehrkräfte) zur Verfügung stehen.

In **Estland** war der Zeitraum 2000-2012 von einem Konzept des freien Marktes im Bereich der beruflichen Weiterbildung geprägt. Den Schulen wurden Mittel zur Verfügung gestellt, die diese für von ihnen als geeignet erachtete Weiterbildungsveranstaltungen verwenden konnten. Seit 2013 werden jedoch mehrere dieser Aktivitäten auf zentraler Ebene verwaltet, wobei angenommen wird, dass Universitäten den nationalen Bildungsprioritäten Rechnung tragen. Dennoch wird weiterhin 1 % der jährlichen Mittel für Gehälter der Lehrkräfte direkt aus dem Staatshaushalt an die Schulen übertragen und ist für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zweckgebunden. In diesem Fall treffen die Schulen ihre Entscheidungen über berufs begleitende Weiterbildungskurse auf der Grundlage ihrer eigenen Anforderungen und Entwicklungspläne.

In neun Bildungssystemen können die Lehrkräfte selbst öffentliche Mittel zur Finanzierung der Kosten von beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen beantragen, die nicht von den Schulen, Bildungsbehörden oder sonstigen öffentlichen Einrichtungen angeboten werden. In allen Fällen besteht diese Möglichkeit zusätzlich zu kostenlos angebotenen oder geförderten beruflichen Weiterbildungsangeboten. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) steht den Lehrkräften diese Möglichkeit nur offen, wenn sich die Weiterbildungsmaßnahme auf mindestens zehn Stunden erstreckt. In manchen Ländern können Anträge für ein breites Spektrum an Aktivitäten gestellt werden, darunter Kurse, Seminare, Konferenzen, Arbeitsgruppen und schulische Weiterbildungsprojekte. In anderen Ländern können sie sich auf vollständige Studiengänge erstrecken. Beispielsweise gibt es in den Niederlanden einen Zuschuss zur beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften, mit dem Lehrkräfte unterstützt werden, die an einer Weiterbildung zum Erwerb eines zusätzlichen Bachelor- oder Master-Abschlusses teilnehmen. Darüber hinaus können Lehrkräfte einen Zuschuss für eine Promotion beantragen, der die Möglichkeit bietet, für die

Dauer von vier Jahren zwei Tage wöchentlich ein Forschungsprojekt zur Promotion an einer Universität bei Fortzahlung des vollen Gehalts durchzuführen. Auch in Malta gibt es Stipendien für den Erwerb eines Master-Abschlusses und allgemeine Postgraduiertenstudiengänge, die von einem Auswahlverfahren abhängen. In Slowenien, Liechtenstein und Norwegen stehen Zuschüsse für Lehrkräfte zur Verfügung, die zwar nicht speziell auf die Übernahme von Kosten eines Postgraduiertenstudiengangs abzielen, aber auf Lehrkräfte ausgerichtet sind, die eine Qualifikation für den Unterricht auf einer höheren Stufe (Slowenien) oder die Verbesserung der Qualität ihres Unterrichts (Liechtenstein) erwerben möchten. Unabhängig von der Art ist eine positive Korrelation zwischen einer direkt für die Lehrkräfte verfügbaren finanziellen Unterstützung ($r=0,56$) und „Qualifikationsprogrammen“ (siehe Abbildung 3.8) festzustellen, was darauf hinweist, dass eine direkte finanzielle Unterstützung von Lehrkräften eine sehr geeignete flankierende Maßnahme für diese Form der beruflichen Weiterentwicklung darstellen dürfte.

Manche Länder zahlen den Lehrkräften Pauschalzulagen. In Griechenland beispielsweise erhalten Lehrkräfte, die bestimmte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen besuchen, eine einmalige Geldleistung. In den Niederlanden haben Lehrkräfte des Sekundarbereichs Anspruch auf eine Weiterbildungszulage von mindestens 500 EUR pro Jahr (Schuljahr 2013/14). In Frankreich wird der Pauschalbetrag nur bezahlt, wenn die Weiterbildungsmaßnahme in den Schulferien stattfindet. Er entspricht der Hälfte des Stundensatzes der betreffenden Lehrkraft.

In manchen Bildungssystemen gibt es drei weitere Arten von flankierenden Maßnahmen, nämlich die Erstattung von Reisekosten, bezahlten Bildungsurlaub und Unterstützung zur Deckung der Kosten für Vertretungslehrkräfte.

Was Reisekosten betrifft, so werden in 27 Bildungssystemen die Reisekosten für bestimmte Arten beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen erstattet, insbesondere, wenn diese obligatorisch sind oder Kurse betreffen, die von den obersten Bildungsbehörden angeboten werden. In diesen Fällen werden die Kosten direkt von den betreffenden Behörden oder der Schule erstattet. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) übernehmen beispielsweise die meisten Schulen die Reisekosten und Kosten von Lernmaterialien für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aus ihrem Haushalt. In Italien werden Reisekosten für vom Bildungsministerium organisierte Maßnahmen erstattet. In Zypern trifft dies auf Maßnahmen zu, die vom Pädagogischen Institut in Zypern angeboten werden. Polen übernimmt die Reise- und Aufenthaltskosten ganz oder teilweise, wenn die Lehrkräfte von der Schule zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aufgefordert werden. In Rumänien werden die Kosten für Maßnahmen erstattet, wenn die Teilnahme in Abstimmung mit den Bildungsbehörden erfolgt. Häufig gelten für Erstattungen geografische Einschränkungen, etwa werden in Portugal Reisekosten nur erstattet, wenn die Entfernung zwischen dem Wohnort der Lehrkraft und dem Ort der Weiterbildungsveranstaltung über einer festgelegten Mindestentfernung liegt.

In manchen Bildungssystemen wird Lehrkräften bezahlter Bildungsurlaub für eine mittel- oder langfristige Abwesenheit vom Arbeitsplatz gewährt, um Weiterbildungsmaßnahmen zu besuchen, die zu einer formal anerkannten Qualifikation führen.

In **Griechenland** können Lehrkräfte einen bezahlten Bildungsurlaub von bis zu vier Jahren für den Erwerb eines Postgraduiertenabschlusses beantragen.

In **Spanien** können Lehrkräfte für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, die mit Bildungsinnovationen und Forschungstätigkeiten in Zusammenhang stehen, bezahlten Studienurlaub von bis zu einem Jahr in Anspruch nehmen.

In **Frankreich** kann Lehrkräften bezahlter Bildungsurlaub von bis zu drei Jahren bei Fortzahlung von 85 % ihres Gehalts sowie ein weiterer Unterhaltszuschuss für bis zu einem Jahr gewährt werden, wenn sie an längerfristigen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.

Italien gewährt Lehrkräften einen bezahlten Bildungsurlaub von 150 Stunden für den Erwerb eines weiteren Abschlusses oder einer anderen akademischen Qualifikation.

In **Slowenien** wird Lehrkräften, die an einem Bildungsgang zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen teilnehmen, Urlaub von fünf Tagen für das Ablegen einer Prüfung, 15 Tagen für das Verfassen einer Abschlussarbeit und 35 Tagen für die Erstellung einer Dissertation gewährt.

Es besteht eine positive Korrelation ($r=0,60$) zwischen dieser Maßnahme und „Wissenschaftliches Arbeiten zu einem Thema von beruflichem Interesse (allein oder mit anderen)“ (siehe Abbildung 3.8). Ebenso wie direkt für die Lehrkräfte verfügbare finanzielle Unterstützung scheint auch bezahlter Bildungsurlaub diesen Zweck gut zu erfüllen.

Bei den Kosten für Vertretungslehrkräfte handelt es sich um die von den Schulen zu tragenden Kosten, um ihre Tätigkeit zufriedenstellend aufrechtzuerhalten, wenn Lehrkräfte aufgrund ihrer Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nicht zur Verfügung stehen. Nur in sechs Ländern, nämlich in Irland, Lettland, Ungarn, den Niederlanden, Liechtenstein und Norwegen, erhalten die Schulen unter bestimmten Umständen eine öffentliche Finanzierung, die speziell der Deckung solcher Kosten dient. In Irland wird diese gewährt, wenn Lehrkräfte, die an national finanzierten Programmen der beruflichen Weiterbildung teilnehmen, für einen oder zwei Tage vertreten werden. In Ungarn wird sie als Teil der Gesamtfinanzierung der Schule berechnet. In den Niederlanden steht eine solche Unterstützung nur für die Vertretung von Lehrkräften zur Verfügung, die einen Zuschuss zur beruflichen Weiterbildung oder einen Zuschuss für eine Promotion erhalten.

Die Rolle von Anreizen und flankierenden Maßnahmen

Bei einem kurzen Blick auf die Abbildungen 3.14 und 3.15 scheinen flankierende Maßnahmen verbreiteter und vielfältiger zu sein als Anreize. Sowohl Anreize als auch flankierende Maßnahmen können eine positive Wirkung auf die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen haben. Die Korrelationen zwischen einerseits der Beteiligung an wissenschaftlicher Arbeit und bezahltem Studienurlaub oder andererseits der Verfügbarkeit direkter Finanzierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Qualifikationsprogrammen bzw. der Rolle einer Promotion bei der Steigerung der für berufliche Weiterbildung aufgebrauchten Zeit und der Diversität der Themen lassen den Schluss zu, dass bestimmte Maßnahmen in der Tat eine Rolle spielen können.

Allerdings entspricht die Wirkung möglicherweise nicht immer den Erwartungen. Beispielsweise ist das kostenlose Angebot beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen eine häufig genutzte flankierende Maßnahme (siehe Abbildung 3.15), die auf den ersten Blick die Teilnahme fördern sollte. Doch besteht auf Länderebene keine positive Korrelation zwischen dieser Maßnahme und einer stärkeren Teilnahme. Vielmehr ist eine negative Korrelation ($r=-0,45$) mit „Beteiligung an einem speziell der beruflichen Weiterbildung gewidmeten Netzwerk für Lehrkräfte“ festzustellen, was möglicherweise darauf hinweist, dass die Verfügbarkeit kostenloser Kurse der Entwicklung solcher Netzwerke im Wege steht. Des Weiteren ist die mittlere Beteiligung (berechnet in Bezug auf die Zahl der Themen) von Lehrkräften, denen anteilige Kosten für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen entstehen, höher als von Lehrkräften, die sämtliche oder aber überhaupt keine Kosten zu tragen haben (siehe Tabelle 3.18 im Anhang). Dies könnte bedeuten, dass sich Lehrkräfte zusätzlich zu den kostenlos angebotenen Maßnahmen für berufliche Weiterbildungsveranstaltungen anmelden, für die sie (teilweise) die Kosten zu tragen haben. Zum einen könnte ihre Teilnahme an kostenpflichtigen Aktivitäten als Mittel zur weiteren Diversifizierung der Themen im Rahmen ihrer beruflichen Weiterbildung betrachtet werden. Zum anderen könnte sie jedoch auch darauf hinweisen, dass die Lehrkräfte an Aktivitäten teilnehmen müssen, die sich mit dem wichtigsten Bedarf befassen, auch wenn diese nicht kostenlos sind. So sind kostenlose Angebote zwar eine flankierende Maßnahme, ohne die die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung vermutlich sinken würde, doch müssen diese relevanter gestaltet werden und die von den Lehrkräften selbst wahrgenommenen Anforderungen berücksichtigen.

Zudem können weniger greifbare Faktoren auch einen positiven Einfluss auf die Motivation aufweisen, durch die Lehrkräfte dazu bewogen werden, weitere Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Insbesondere drei dieser Faktoren scheinen die Beteiligung in Bezug auf die Zahl der unterschiedlichen, bei den beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen abgedeckten Themen zu steigern. Erstens handelt es sich dabei um spezielle Aspekte mit Blick auf die Organisation dieser Maßnahmen, zweitens um das Feedback, das die Lehrkräfte erhalten, und drittens um ihren eigenen Unterrichtsstil. Die Regressionsanalyse (siehe Tabelle 3.19 im Anhang) zeigt auf, dass Lehrkräfte, die generell eine stärkere Tendenz zur Zusammenarbeit mit ihren Kollegen aufweisen, die ein stärkeres Feedback bei ihrer Evaluierung erfahren sowie an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, die Möglichkeiten für aktives Lernen umfassen, auch von einer größeren Diversität bezüglich der Themen ihrer beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen berichtet haben.

3.4.2. Hindernisse

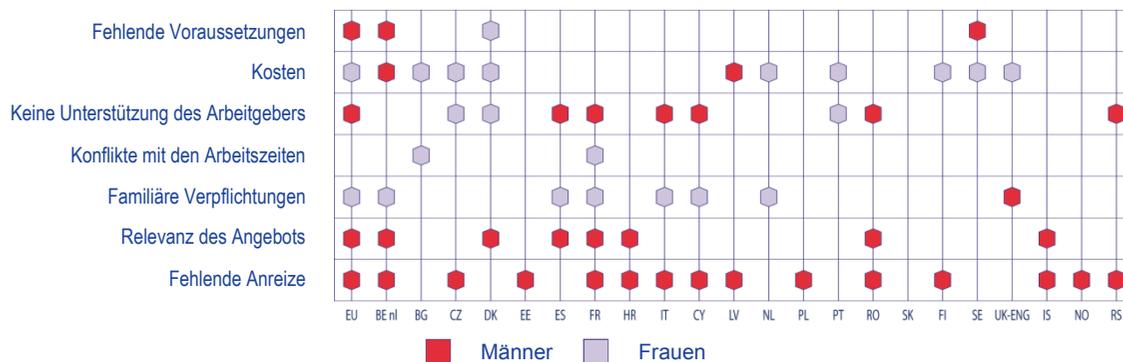
Nach den Ergebnissen der TALIS-Erhebung (OECD, 2014) sind „Konflikte mit den Arbeitszeiten“ das häufigste Hindernis für eine Beteiligung, obwohl für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen bereitgestellte Zeit innerhalb der regulären Arbeitszeiten offenbar keine positive Wirkung auf diese Wahrnehmung hat.

Doch welche Lehrkräfte sind der Auffassung, dass die Wirkung einer bestimmten Art von Hindernis für ihre Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung stärker ist als die von anderen? In der folgenden kurzen Darstellung wird die Wahrscheinlichkeit nach Geschlecht, Erfahrung oder Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte⁽²⁰⁾ beschrieben, dass ein konkretes Hindernis der in der TALIS-Erhebung im Jahr⁽²¹⁾ aufgeführten sieben Hindernisse genannt wird.

Geschlecht

In der EU insgesamt betreffen mit einer Ausnahme alle Hindernisse für die berufliche Weiterbildung Männer und Frauen in unterschiedlicher Weise (siehe Abbildung 3.16). Beispielsweise ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Frauen dem Fehlen von Voraussetzungen, der fehlenden Unterstützung des Arbeitgebers, dem Fehlen eines geeigneten Angebots für die berufliche Weiterentwicklung und dem Fehlen von Anreizen als Hindernisse zustimmen oder nachdrücklich zustimmen. In manchen Ländern hingegen ist der entgegengesetzte Trend zu beobachten. Es ist wahrscheinlicher, dass weibliche Lehrkräfte in der Tschechischen Republik, Dänemark und Portugal der fehlenden Unterstützung durch den Arbeitgeber und in Dänemark auch dem Fehlen von Voraussetzungen als Hindernis für die berufliche Weiterbildung zustimmen oder nachdrücklich zustimmen.

Abbildung 3.16: Vorhersagewert des Geschlechts bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.20 im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Erläuterung

Eine weiterführende Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Weibliche Lehrkräfte in der EU sind häufiger als männliche Lehrkräfte der Ansicht, dass die Kosten der beruflichen Weiterbildung und familiäre Verpflichtungen Hindernisse für die berufliche Weiterbildung darstellen. In manchen Ländern werden diese Probleme von Frauen stärker wahrgenommen als in anderen. Die gilt mit Blick auf familiäre Verpflichtungen für Frankreich, Italien und die Niederlande und hinsichtlich der Kosten beruflicher Weiterbildung für Bulgarien, Dänemark und Portugal. Im Vereinigten Königreich (England) berichten männliche Lehrkräfte häufiger als Frauen von familiären Verpflichtungen als Hindernis für die berufliche Weiterbildung. Auch in Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Lettland sind

⁽²⁰⁾ Die Wahrscheinlichkeitsquoten werden anhand eines logistischen Regressionsmodells mit den drei unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter und Beschäftigungsstatus berechnet, wobei die Ermittlung gesondert für jede der sieben abhängigen Variablen mit einer Unterteilung in die entgegengesetzten Gruppen „nicht einverstanden“ und „überhaupt nicht einverstanden“ bzw. „Zustimmung und nachdrückliche Zustimmung“ erfolgt. Die Wahrscheinlichkeitsquoten sind deshalb als die höhere Wahrscheinlichkeit einer der von den beiden übrigen abhängigen Variablen zu betrachten.

⁽²¹⁾ Zu diesen zählen fehlende Voraussetzungen, Kosten, fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber, Konflikte mit den Arbeitszeiten, familiäre Verpflichtungen, Relevanz der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und Fehlen von Anreizen.

mehr männliche als weibliche Lehrkräfte der Ansicht, dass die Kosten für die berufliche Weiterbildung ein Hindernis darstellen.

Das am häufigsten genannte Hindernis (d. h. berufliche Weiterbildung steht im Konflikt mit den Arbeitszeiten) scheint schließlich nicht geschlechtsspezifisch zu sein, da männliche und weibliche Lehrkräfte praktisch im gleichen Maß davon betroffen sind.

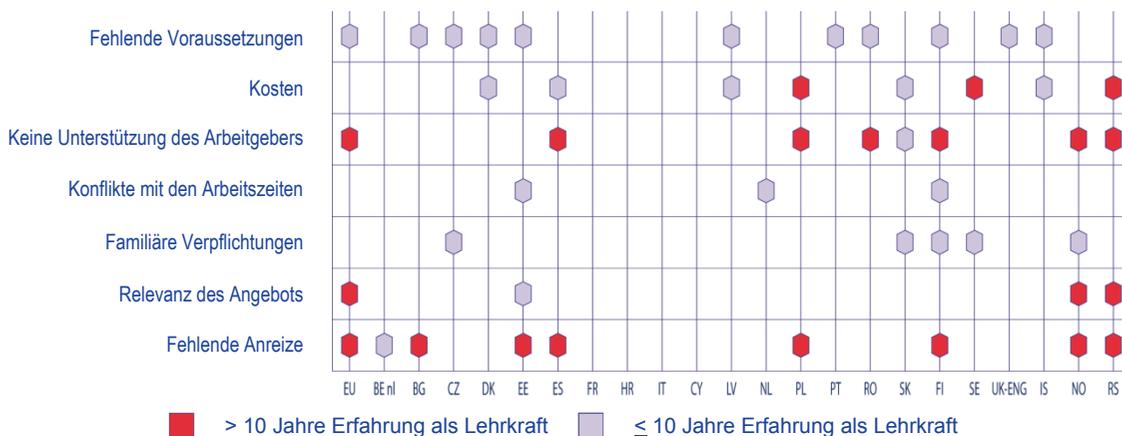
Erfahrung

Die unabhängige Variable der Erfahrung wurde in zwei entgegengesetzte Gruppen von Lehrkräften mit einer Berufserfahrung von bis zu zehn Jahren bzw. mit einer Berufserfahrung von über zehn Jahren unterteilt.

In der EU insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Lehrkräfte mit einer Berufserfahrung über zehn Jahren angeben, das Fehlen einer Unterstützung durch den Arbeitgeber, die Relevanz der angebotenen beruflichen Weiterbildung und das Fehlen von Anreizen seien Hindernisse für die berufliche Weiterbildung, als dies bei der Gruppe mit einer Berufserfahrung von bis zu zehn Jahren der Fall ist (siehe Abbildung 3.17). Bei der zweiten Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie „Fehlen von Voraussetzungen“ als Hindernis nennt. Dieses Hindernis für die berufliche Weiterbildung scheint kohärent von der Gruppe mit weniger Berufserfahrung in zehn der 22 berücksichtigten Länder wahrgenommen zu werden. In der Tschechischen Republik, Estland, Lettland, Finnland und Island scheint diese Reaktion besonders ausgeprägt zu sein und sie ist auch in den übrigen Ländern alles andere als unbedeutend (siehe Tabelle 3.20 im Anhang).

Die Kosten der beruflichen Weiterbildung und Konflikte mit den Arbeitszeiten scheinen die Lehrkräfte in der EU gleichermaßen zu betreffen, unabhängig von ihrer Berufserfahrung, obwohl, wie in Tabelle 3.20 im Anhang dargestellt ist, gewisse Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen.

Abbildung 3.17: Vorhersagewert der Erfahrung bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.20 im Anhang, in der die Wahrscheinlichkeitsquoten nach Ländern ausgewiesen sind).

Erläuterung

Eine weiterführende Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

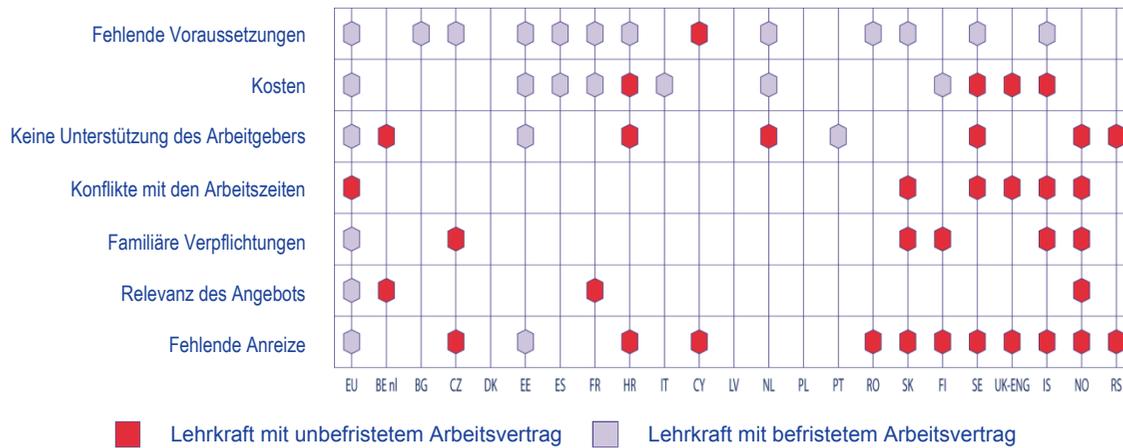
Beschäftigungsstatus

Wie beim Aspekt der Erfahrung wurden die Lehrkräfte hinsichtlich des Beschäftigungsstatus auf Grundlage der Antworten der Lehrkräfte im einführenden Teil des Fragebogens zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 in unbefristet und befristet beschäftigte Lehrkräfte unterteilt.

Abbildung 3.18 ist zu entnehmen, dass in der EU insgesamt befristet beschäftigte Lehrkräfte häufiger als unbefristet beschäftigte Lehrkräfte der Meinung sind, dass sechs der sieben aufgeführten abhängigen Variablen Hindernisse für die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung darstellen (mit

Ausnahme der Variablen „Konflikte mit den Arbeitszeiten“). Somit ist bei der Gruppe der befristet beschäftigten Lehrkräfte der Anteil, der zustimmt oder nachdrücklich zustimmt, dass das Fehlen von Voraussetzungen ein Hindernis darstellt, höher als bei der Gruppe der unbefristet beschäftigten Lehrkräfte. Dies trifft auch mit Blick auf die Kosten, die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber, familiäre Verpflichtungen, die Relevanz des Angebots und das Fehlen von Anreizen zu.

Abbildung 3.18: Vorhersagewert des Beschäftigungsstatus bei der Ermittlung der Auswirkungen von Hindernissen für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 3.20 im Anhang, in der die Wahrscheinlichkeitsquoten nach Ländern ausgewiesen sind).

Erläuterung

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Unbefristet beschäftigte Lehrkräfte in der EU geben hingegen häufiger an, dass Konflikte mit den Arbeitszeiten ein Hindernis für ihre Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung seien. Im Vereinigten Königreich (England) und Norwegen scheint dieses Problem für unbefristet beschäftigte Lehrkräfte besonders ausgeprägt zu sein.

Obwohl befristet beschäftigte Lehrkräfte in der EU häufiger familiäre Verpflichtungen, die fehlende Relevanz des Angebots und fehlende Anreize als Hindernisse für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen nennen, sind in vielen Ländern gegenläufige Trends zu beobachten. In der Tschechischen Republik, Kroatien, Zypern, Rumänien, der Slowakei, Finnland, Schweden, dem Vereinigten Königreich (England), Island, Norwegen und Serbien geben beispielsweise unbefristet beschäftigte Lehrkräfte häufiger an, das Fehlen von Anreizen sei ein starkes oder sehr starkes Hindernis für die Teilnahme.

KAPITEL 4: GRENZÜBERSCHREITENDE MOBILITÄT

In seinen Schlussfolgerungen vom 12. Mai 2009 betonte der Rat der Europäischen Union die Notwendigkeit, die grenzüberschreitende Mobilität, insbesondere von Lehrkräften, allmählich auszuweiten, „damit Lernphasen im Ausland – innerhalb und außerhalb Europas – die Regel werden und nicht mehr die Ausnahme sind“⁽²²⁾. In seinen Schlussfolgerungen vom 28./29. November 2011 ersuchte der Rat der EU die Europäische Kommission, Indikatoren zur Mobilität von Lehrkräften zu entwickeln, um die Fortschritte auf diesem Gebiet zu beobachten⁽²³⁾. Wie im neuen Programm Erasmus+, dem EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport (2014-2020)⁽²⁴⁾ dargelegt, müssen die Intensität und der Umfang der Mobilität von Schulpersonal gesteigert werden, um die Qualität der Schulbildung in der Union zu verbessern.

Die grenzüberschreitende Mobilität für Lehrkräfte ist aus mehreren Gründen von Bedeutung. Für die beteiligten Lehrkräfte stellt die Mobilitätserfahrung einen direkten Kontakt mit einem anderen Bildungssystem dar, in dem sich Unterrichtskonzepte sowie Methoden und Organisation unterscheiden können. Sie bietet Lehrkräften eine einzigartige Möglichkeit, ihre eigenen Unterrichtsformen zu reflektieren und sich mit Kollegen im Ausland über ihre Erfahrungen auszutauschen. Die grenzüberschreitende Mobilität kann zudem dazu beitragen, Skepsis mit Blick auf andere Unterrichtsmethoden abzubauen, indem die Möglichkeit geboten wird, ihren Einsatz und ihre Auswirkungen auf die Schüler direkt zu beobachten. Diese Erfahrungen können wiederum dazu motivieren, eigenständig Kenntnisse in innovativeren Konzepten zu erwerben. Umgekehrt kann sie auch die Möglichkeit bieten, die eigenen Konzepte mit Lehrkräften an der Gasteinrichtung zu erörtern und dadurch ein stärkeres Gefühl der Befähigung und beruflicher Anerkennung zu entwickeln. Schließlich dürften Arbeitsbesuche von Lehrkräften in einem Land, dessen Landessprache nicht ihre Muttersprache ist, dazu beitragen, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, ein Aspekt, der besonders für diejenigen von Bedeutung ist, die moderne Fremdsprachen unterrichten.

Auch die Schüler können von grenzüberschreitender Mobilität der Lehrkräfte profitieren – sei es unmittelbar – wenn sie an Kooperationsprojekten unter Nutzung IKT-basierter Technologien oder an einem von ihren Lehrkräften initiierten Austausch mit einer Schule im Ausland teilnehmen – oder mittelbar, wenn ihre Lehrkräfte motiviert sind, ihre Unterrichtskennnisse weiterzuentwickeln und dem Lernen in der Schule eine stärkere europäisch oder international ausgerichtete Dimension verleihen. Dies kann insbesondere für Schüler von Bedeutung sein, die selbst nicht ins Ausland reisen können.

Auch den Schulen kann die grenzüberschreitende berufliche Mobilität ihrer Lehrkräfte zugutekommen. Diese Lehrkräfte können dazu beitragen, bewährte praktische Lösungen zu verbreiten und ihre Kollegen durch den Austausch von Informationen, Ideen und Erfahrungen zu fördern. Sie können zudem das Engagement der gesamten Schulgemeinschaft für eine virtuelle oder physische Mobilität unterstützen (z. B. über europäische Kooperationsprojekte). Gastlehrkräfte aus einem anderen Land sind überdies eine Möglichkeit, die Erfahrungen der Schulgemeinschaft zu bereichern.

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die grenzüberschreitende berufliche Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) vermittelt. Mobilität wird in diesem Zusammenhang als physische Mobilität aus beruflichen Gründen in Bezug auf ein anderes Land als das Wohnsitzland definiert, sei es im Zuge der Lehrerausbildung oder als im Beruf stehende Lehrkraft. Private Mobilität – wie Urlaubsreisen ins Ausland aus nicht beruflichen Gründen – werden hierbei nicht berücksichtigt. Darüber hinaus wird im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 diese Definition auf Zeiträume von mindestens einer Woche, die an einer ausländischen Bildungseinrichtung oder Schule verbracht werden, eingeschränkt und werden Reisen ins Ausland für die Teilnahme an Konferenzen oder Workshops nicht berücksichtigt.

Dieses Kapitel bietet zudem Informationen über die Gesamtbeteiligung und den Zeitpunkt, zu dem Lehrkräfte in der beruflichen Laufbahn an grenzüberschreitender Mobilität teilnehmen. Es werden die wichtigsten Gründe, aus denen Lehrkräfte aus beruflichen Gründen ins Ausland gehen, sowie der Einfluss bestimmter Faktoren auf ihre grenzüberschreitende Mobilität untersucht, darunter das Alter, die Zahl der

⁽²²⁾ Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), ABl. C 119 vom 28.5.2009, S. 3.

⁽²³⁾ Schlussfolgerungen des Rates zu einer Benchmark für die Lernmobilität, ABl. C 372 vom 20.12.2011, S. 33.

⁽²⁴⁾ Verordnung (EU) Nr. 1288/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 11. Dezember 2013 zur Einrichtung von „Erasmus+“, dem Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, und zur Aufhebung der Beschlüsse Nr. 1719/2006/EG, Nr. 1720/2006/EG und Nr. 1298/2008/EG, ABl. L 347 vom 20.12.2013, S. 52.

Dienstjahre, das Geschlecht, die unterrichteten Fächer sowie auf EU-Ebene bestehende oder von nationalen oder regionalen Behörden organisierte Mobilitätsprogramme. Schließlich folgt eine Analyse der verschiedenen kombinierten Faktoren, um ihren prädiktiven Wert bei der Bestimmung der Wahrscheinlichkeit einer grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften zu beurteilen.

Die TALIS-Erhebung im Jahr 2013 umfasst 22 europäische Länder, darunter 19 EU-Mitgliedstaaten. Zwei EU-Mitgliedstaaten – Bulgarien und das Vereinigte Königreich (England) – sowie ein Drittland – Serbien – beteiligten sich jedoch nicht an den Fragen zur grenzüberschreitenden Mobilität. Folglich werden alle Durchschnittswerte für die EU mit Blick auf Zahlen aus der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 in diesem Kapitel unter Bezugnahme auf 17 statt 19 EU-Mitgliedstaaten ermittelt.

4.1. Teilnahme und Alter

Die erste Frage zur Auslandsmobilität von Lehrkräften zu beruflichen Zwecken im Fragebogen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 lautete wie folgt: Waren Sie während ihrer beruflichen Laufbahn als Lehrkraft oder während ihrer Lehrausbildung bzw. im Zuge der beruflichen Weiterbildung aus beruflichen Gründen im Ausland? Somit können anhand der TALIS-Erhebung keine Schlussfolgerungen zur Häufigkeit von Reisen ins Ausland aus beruflichen Gründen von Lehrkräften oder zu deren Zeitpunkt gezogen werden.

Wie Abbildung 4.1 zu entnehmen ist, waren 27,4 % der Lehrkräfte in der EU mindestens einmal aus beruflichen Gründen im Ausland. In nahezu der Hälfte der berücksichtigten europäischen Bildungssysteme ist der Anteil der – in diesem Sinne – mobilen Lehrkräfte jedoch noch niedriger. Dies ist in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Frankreich, Kroatien, Italien, Polen, Portugal, Rumänien und der Slowakei der Fall.

In den nordischen und baltischen Ländern ist der Anteil der mobilen Lehrkräfte am höchsten. Besonders hoch ist ihr Anteil in Island, wo mehr als zwei Drittel aller Lehrkräfte einen Auslandsaufenthalt aus beruflichen Gründen absolviert haben, sowie in Norwegen, wo dies auf über die Hälfte zutrifft.

Abbildung 4.1: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die beruflich im Ausland waren, 2013



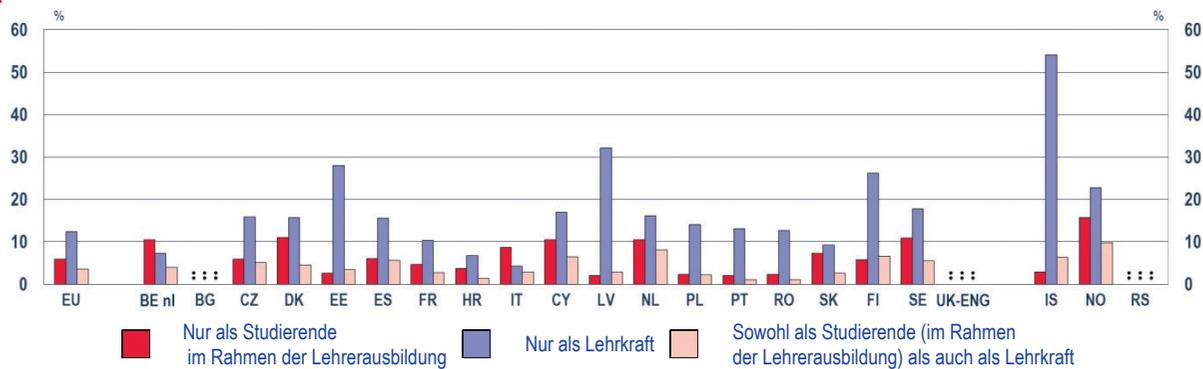
Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.1 im Anhang).

In den meisten Ländern ist das Durchschnittsalter von (grenzüberschreitend) mobilen und nicht mobilen Lehrkräften weitgehend gleich (siehe Tabelle 4.2 im Anhang). Dies bedeutet, dass das Alter im Allgemeinen keinen entscheidenden Faktor für Auslandsreisen aus beruflichen Gründen darstellt. In manchen Ländern beträgt die Differenz zwischen dem Durchschnittsalter von mobilen und von nicht-mobilen Lehrkräften jedoch mehr als drei Jahre. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) ist das Durchschnittsalter von mobilen Lehrkräften (36,6 Jahre) deutlich niedriger als das mittlere Alter von nicht-mobilen Lehrkräften (40,0 Jahre), was darauf hinweist, dass die erste Gruppe in der Regel jünger ist, während in Estland, Finnland und Island der gegenteilige Trend festzustellen ist (mit einem Durchschnittsalter der mobilen Lehrkräfte von 49,9, 46,3 bzw. 46,5 Jahren und der nicht-mobilen Lehrkräfte von 46,6, 42,3 bzw. 41,3 Jahren).

4.2. Zeitpunkt der grenzüberschreitenden Mobilität in der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften

Lehrkräfte können entweder während ihrer Lehrerausbildung oder als im Berufsleben stehende Lehrkräfte aus beruflichen Gründen mobil sein. Die Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 liefert hilfreiche Informationen über den Anteil der Lehrkräfte, die in einer oder beiden dieser Phasen einen Auslandsaufenthalt absolviert haben.

Abbildung 4.2: Verteilung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die während ihrer Lehrerausbildung oder als im Berufsleben stehende Lehrkraft (oder beides) beruflich im Ausland waren, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.3 im Anhang).

Aus Abbildung 4.2 ist ersichtlich, dass in nahezu allen im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 berücksichtigten europäischen Ländern der Anteil derjenigen, die als im Berufsleben stehende Lehrkräfte im Ausland waren, deutlich höher ist als in den beiden anderen ausgewiesenen Kategorien. EU-weit geben 12,4 % der Lehrkräfte an, dass sie nur als im Berufsleben stehende Lehrkräfte im Ausland gewesen seien, für 5,9 % der Lehrkräfte trifft dies nur während der Lehrerausbildung zu und 3,6 % geben an, dass sie sowohl als im Berufsleben stehende Lehrkräfte als auch als Studierende im Ausland gewesen seien. In Estland, Lettland, Finnland und Island, wo höhere Mobilitätsquoten der Lehrkräfte festzustellen sind (siehe Abbildung 4.1), ist der Anteil derjenigen, die angeben, nur als im Berufsleben stehende Lehrkraft aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen zu sein, besonders hoch und reicht von 26,2 % (in Finnland) bis zu 54,1 % (in Island).

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Italien hingegen ist der Anteil der grenzüberschreitend mobilen Lehrkräfte höher, die nur als Studierende aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen sind.

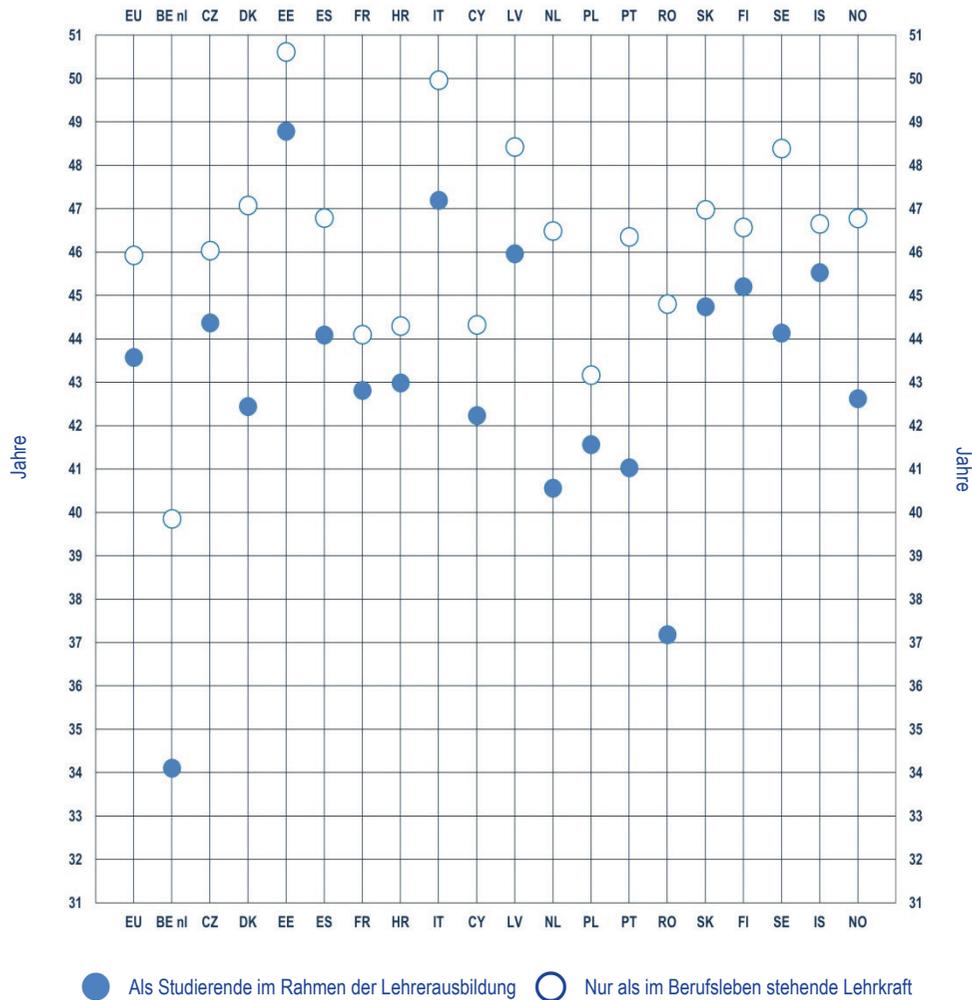
In Norwegen, einem der Länder mit den höchsten Mobilitätsquoten von Lehrkräften (siehe Abbildung 4.1), ist ein ungewöhnliches Muster festzustellen. Zwar steht die Mobilität als Lehrkraft in Norwegen mit 22,8 % an erster Stelle, doch auch bei den beiden übrigen Kategorien sind hohe Werte festzustellen, die die höchsten Werte unter den berücksichtigten Ländern darstellen (mit einem Anteil von 15,7 % für „nur als Studierender im Rahmen der Lehrerausbildung“ und von 9,8 % in der Kategorie „sowohl als Studierender als auch als im Berufsleben stehende Lehrkraft“).

Die angehenden Lehrkräfte absolvieren in der Regel die Lehrerausbildung in jungem Alter. Eine indirekte Möglichkeit, um zu bestimmen, ob es sich bei einem Auslandsaufenthalt im Rahmen der Lehrerausbildung um einen jüngeren Trend handelt, besteht somit darin, das Durchschnittsalter von Lehrkräften, die einen Auslandsaufenthalt in dieser Phase absolviert haben, mit dem Durchschnittsalter derjenigen zu vergleichen, die nur als im Berufsleben stehende Lehrkräfte im Ausland waren.

Wie Abbildung 4.3 zu entnehmen ist, besteht in der EU nahezu kein Unterschied zwischen dem Durchschnittsalter derjenigen, die angeben, im Rahmen ihrer Lehrerausbildung im Ausland gewesen zu sein, und dem Durchschnittsalter der Gruppe, die angibt, als im Berufsleben stehende Lehrkräfte einen Auslandsaufenthalt absolviert zu haben. Allerdings ist in Belgien (5,8 Jahre in der Flämischen Gemeinschaft), den Niederlanden (5,9 Jahre), Portugal (5,4 Jahre) und Rumänien (7,6 Jahre) das mittlere Alter derjenigen,

die als Studierende im Ausland waren, über fünf Jahre niedriger als das ihrer Kollegen, die als im Berufsleben stehende Lehrkräfte einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Dies weist darauf hin, dass es sich bei der Mobilität in der Lehrerausbildung in diesen Bildungssystemen um einen jüngeren Trend handelt.

Abbildung 4.3: Durchschnittsalter der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die während ihrer Lehrerausbildung oder als im Berufsleben stehende Lehrkraft aus beruflichen Gründen im Ausland waren, 2013



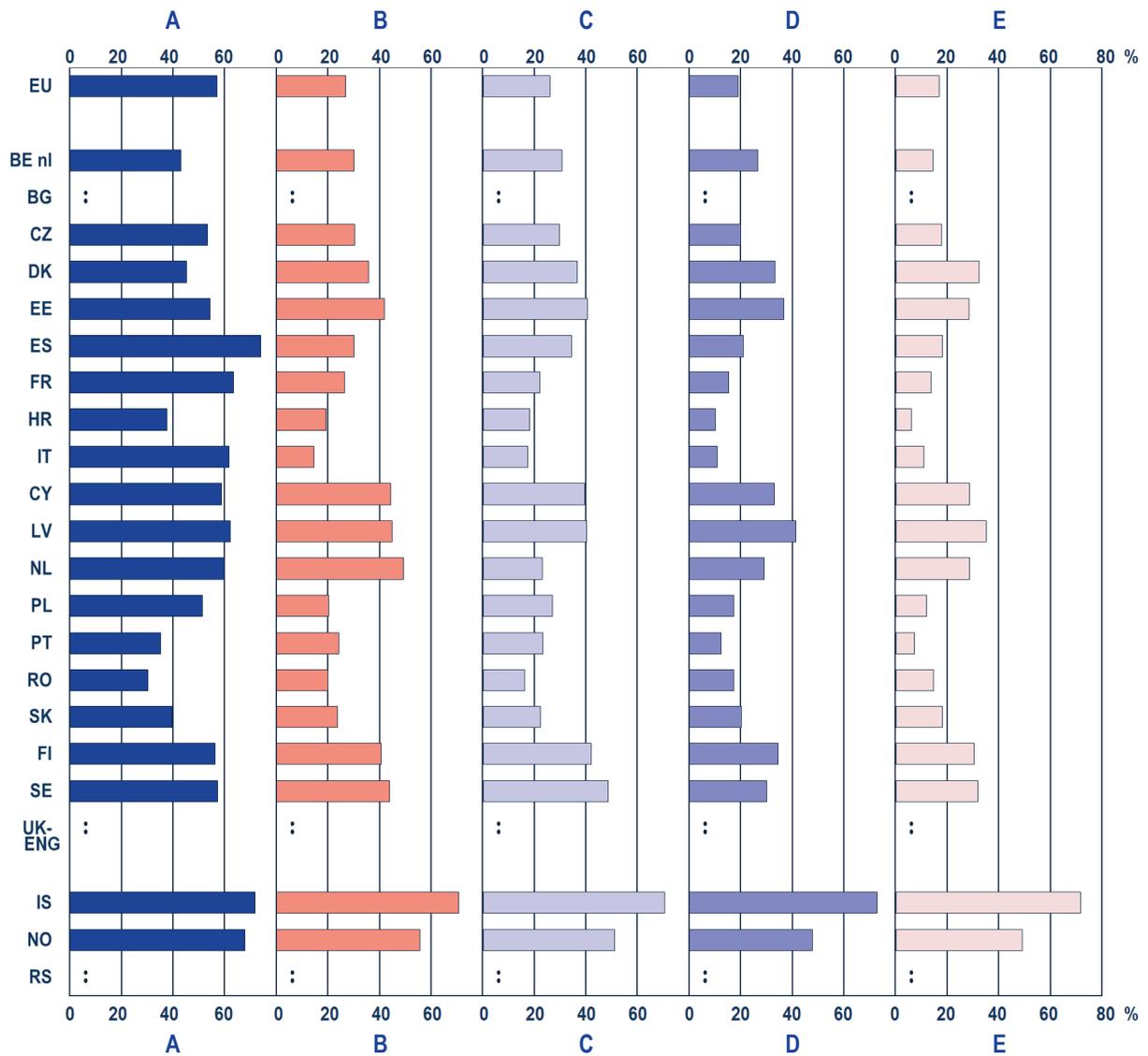
Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.4 im Anhang).

4.3. Einfluss der unterrichteten Fächer

Die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften kann auch von der Art der unterrichteten Fächer abhängen, wie Abbildung 4.4 zu entnehmen ist.

Mit Ausnahme von Island war in allen berücksichtigten Ländern die Mobilität von **Lehrkräften für moderne Fremdsprachen** höher als von Lehrkräften für die übrigen vier in Abbildung 4.4 dargestellten Hauptfächer. EU-weit hat mehr als die Hälfte von ihnen einen Auslandsaufenthalt absolviert. Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen müssen natürlich die Sprache, die sie unterrichten, üben und praktizieren. Sie müssen zudem einen engen Kontakt mit einem der Länder pflegen, in denen die von ihnen unterrichtete Sprache Landessprache ist, um ihren Schülern einen tieferen kulturellen Einblick vermitteln zu können. Für diese Lehrkräfte ist grenzüberschreitende Mobilität offenbar mehr als für Lehrkräfte anderer Fächer ein berufliches Erfordernis.

Abbildung 4.4: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die beruflich im Ausland waren, nach Unterrichtsfächern, 2013



A Moderne Fremdsprachen B Sozialkunde C Lesen, Schreiben und Literatur D Naturwissenschaften E Mathematik

Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.5 im Anhang).

Auf der anderen Seite jedoch waren über 40 % der Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen in den berücksichtigten EU-Mitgliedstaaten niemals aus beruflichen Gründen im Ausland – eine Feststellung, die möglicherweise für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung ist. In manchen Ländern ist dies möglicherweise teilweise auf die Stellung der betreffenden Fremdsprachen zurückzuführen. Beispielsweise gilt in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens Französisch insofern als moderne Fremdsprache, als dass es nicht die Unterrichtssprache ist, obwohl es eine Landessprache in Belgien ist (siehe EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012, S. 18 und S. 47). Dies bedeutet, dass belgische Lehrkräfte für Französisch in der Flämischen Gemeinschaft ihre Sprachkenntnisse innerhalb ihres Landes pflegen können.

Spanien, das an 10. Stelle im vergleichenden Ranking der Länder nach dem Anteil aller befragten Lehrkräfte, die aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen sind (siehe Abbildung 4.1), steht, weist den höchsten Anteil von Lehrkräften für moderne Fremdsprachen aus, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Im Hinblick auf die berufliche Mobilität von Lehrkräften für moderne Fremdsprachen liegt dieses Land etwa 10 Prozentpunkte über dem EU-Durchschnitt.

Nach den Lehrkräften für moderne Fremdsprachen sind Lehrkräfte für **Sozialkunde** und für **Lesen, Schreiben und Literatur** als mobilste Gruppen nach Unterrichtsfächern zu nennen. Etwa ein Viertel dieser beiden Gruppen ist aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen, obwohl es sich dabei nur um die Hälfte des Anteils der Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen handelt.

Lehrkräfte für **Naturwissenschaften** und **Mathematik** sind die Gruppen in der EU mit der geringsten grenzüberschreitenden Mobilität: Weniger als 20 % von ihnen gaben an, aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen zu sein.

Die sieben Länder mit dem höchsten Anteil von Lehrkräften, die aus beruflichen Gründen im Ausland gewesen sind, nämlich Estland, Zypern, Lettland, Finnland, Schweden, Island und Norwegen (siehe Abbildung 4.1), weisen auch die höchsten, mindestens 10 Prozentpunkte über dem EU-Durchschnitt liegenden Anteile von mobilen Lehrkräften in mindestens drei der fünf Hauptfächer auf.

Island stellt eine bemerkenswerte Ausnahme von diesen Trends dar, da es den höchsten Anteil von international mobilen Lehrkräften zu verzeichnen hat, die sich ungeachtet des von ihnen unterrichteten Faches durch eine kohärent hohe Beteiligung an beruflichen Tätigkeiten im Ausland auszeichnen, wie aus Abbildung 4.4 ersichtlich ist.

4.4. Zweck der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften

In Abbildung 4.5 sind die Anteile der grenzüberschreitend mobilen Lehrkräfte nach Art des beruflichen Grunds für ihren Auslandsaufenthalt dargestellt. Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die mobilen Lehrkräfte gebeten, so viele Antworten wie nötig anzugeben. Aus diesem Grund können die in Abbildung 4.5 ausgewiesenen prozentualen Anteile nicht sinnvoll mit den übrigen dargestellten Anteilen verglichen werden.

Die **Begleitung von Gastschülern** ist der häufigste Grund für berufliche Mobilität von Lehrkräften und wird von 44,2 % in der EU angegeben. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in der Tschechischen Republik, Frankreich, Zypern und Portugal gaben an, aus diesem Grund im Ausland gewesen zu sein.

Auch das **Erlernen von Sprachen** ist ein häufiges Motiv und wird von 39,6 % der mobilen Lehrkräfte in der EU als Grund für ihren Auslandsaufenthalt genannt, dieser Beweggrund wurde auch von mehr als der Hälfte der mobilen Lehrkräfte in Spanien und Italien angegeben.

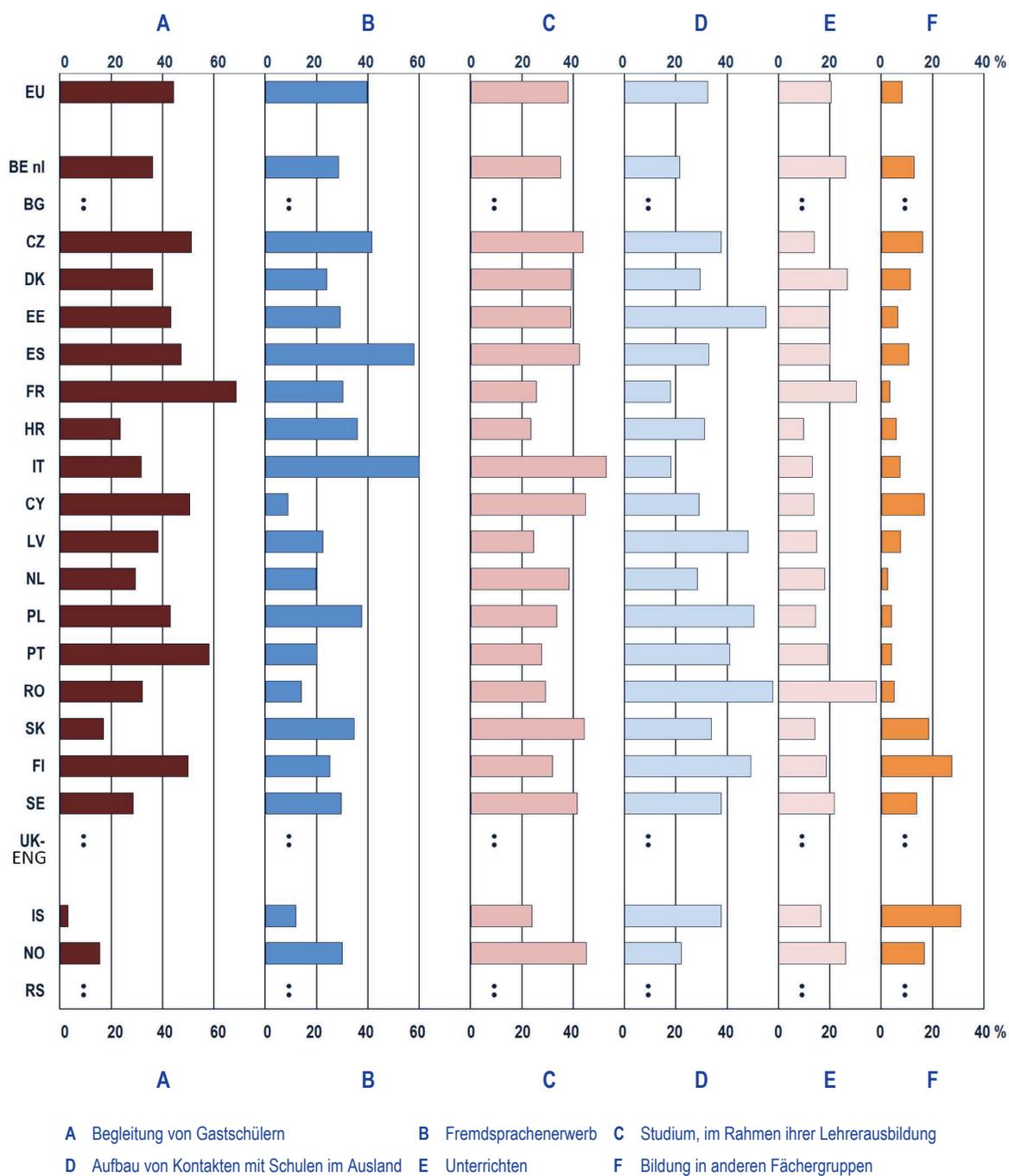
Auch ein **Auslandsstudium im Rahmen der Lehrerausbildung** wird nahezu ebenso häufig genannt: 37,8 % der mobilen Lehrkräfte in der EU und nahezu jede zweite mobile Lehrkraft in Italien geben dies an.

Der **Aufbau von Kontakten mit Schulen im Ausland** ist Teil der Vorbereitungsphase für die Organisation einer Kooperation zwischen Schulen oder von Besuchen von Schülern an einer Schule im Ausland. Bei dieser Art von Mobilität sind in der Regel Lehrkräfte und Schüler an einem mittelfristigen Projekt beteiligt, von dem der Besuch einen kleinen Teil eines längeren Zeitraums einer physischen oder virtuellen Mobilität von Schülern, häufig unter Verwendung von IKT, darstellt. In der EU gaben 32,2 % der mobilen Lehrkräfte an, ihr Auslandsaufenthalt habe zum Aufbau von Kontakten gedient, während in Estland, Polen und Rumänien mehr als der Hälfte der mobilen Lehrkräfte dies als Grund nannte.

Unterrichten im Ausland gaben nur 20,4 % der mobilen Lehrkräfte in der EU als Mobilitätsgrund an. In Rumänien wurde dieser Grund am häufigsten genannt (37,9 % der betreffenden Lehrkräfte). In diesem Land steht Mobilität aus diesem Grund an zweiter Stelle nach „Aufbau von Kontakten mit Schulen im Ausland“ (57,6 % der Lehrkräfte). Rumänien ist zudem eines der drei Länder, in denen die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften nur knapp 20 % erreicht (siehe Abbildung 4.1).

Nur 8,1 % der mobilen Lehrkräfte in der EU gaben schließlich an, dass sie zum **Erlernen anderer Fächer** einen Auslandsaufenthalt absolviert hätten. Dieses Motiv ist somit deutlich weniger häufig als die übrigen Gründe für Mobilität.

Abbildung 4.5: Anteil der mobilen Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), in Bezug auf ihre beruflichen Gründe für einen Auslandsaufenthalt, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.6 im Anhang).

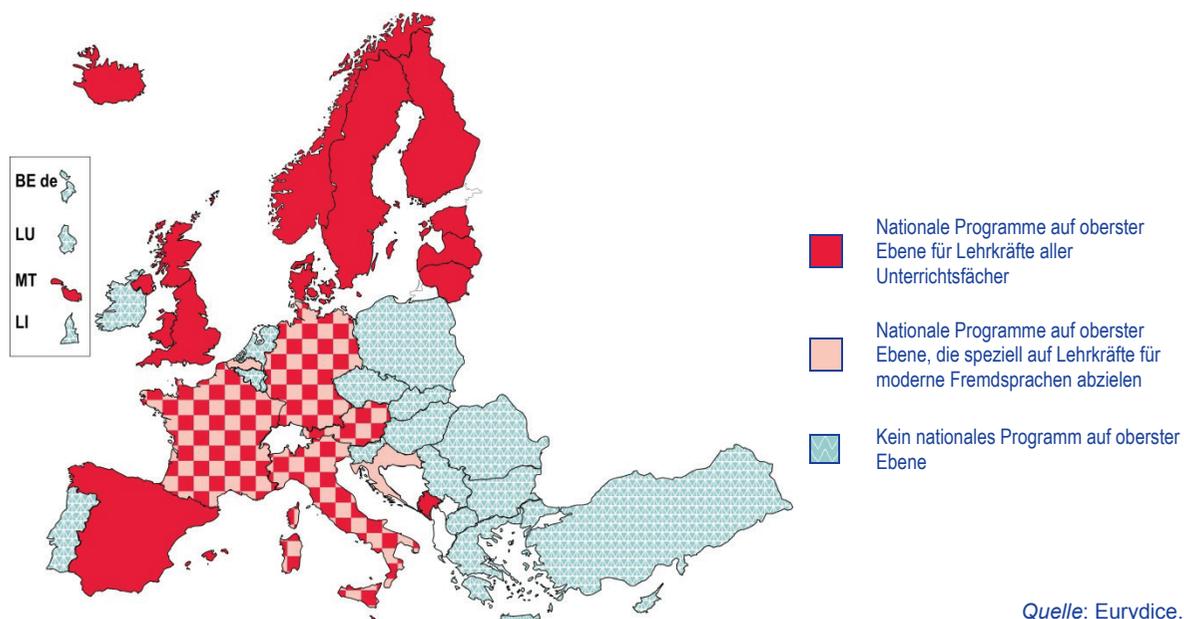
4.5. Finanzierungsprogramme

Organisation

In der EU ist die wichtigste Form der Finanzierung von Mobilität von Lehrkräften sowohl während der Lehrerausbildung als auch von berufstätigen Lehrkräften Erasmus+ (2014-2020), das Programm der Union für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport⁽²⁵⁾. Im Rahmen dieses Programms können sowohl sich in Ausbildung befindliche als auch berufstätige Lehrkräfte Mobilitätszuschüsse für die Aufnahme eines Studiums oder eine berufliche Weiterbildung im Ausland erhalten und können zudem an grenzüberschreitenden Projekten teilnehmen, die Mobilität beinhalten.

Abbildung 4.6 sind die Länder mit nationalen Programmen der obersten Ebene für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften zu entnehmen. Solche Programme gibt es in mehr als der Hälfte aller europäischen Länder, hauptsächlich in West- und Nordeuropa. In Spanien gibt es Mobilitätsprogramme für Lehrkräfte auf nationaler Ebene und auf Ebene der Autonomen Gemeinschaften. In manchen Ländern ohne ein zentrales Programm gibt es jedoch regionale Mobilitätsprogramme. Dies ist in der Tschechischen Republik, Polen und Rumänien der Fall.

Abbildung 4.6: Nationale Programme auf oberster Ebene für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013/14



Länderspezifischer Hinweis

Italien: Dieses auf Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen ausgerichtete Programm umfasst auch Lehrkräfte für integriertes Lernen von Inhalt und Sprache (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*).

In Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich zielen manche der bestehenden nationalen Programme auf oberster Ebene speziell auf Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen ab. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Kroatien handelt es dabei um das einzige derzeit bestehende Programm.

Zur Förderung des Unterrichts ihrer Landessprache im Ausland haben manche Länder grenzüberschreitende Mobilitätsprogramme für Lehrkräfte für moderne Fremdsprachen, die ihre Landessprache in anderen Ländern unterrichten, oder Mobilitätsprogramme für ihre eigenen Staatsbürger im Rahmen bilingualer Bildungsprojekte eingeführt.

⁽²⁵⁾ Dieses Programm schließt sich vergleichbaren Vorgängerprogrammen an, in deren Rahmen die Mobilität des Personals gefördert wurde, einschließlich des Programms für lebenslanges Lernen (2007-2013) und insbesondere des Teilprogramms Comenius für den Schulbereich.

In **Deutschland** werden im Rahmen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) Ausbildungs- und Hospitationsprogramme in Deutschland für Lehrkräfte für Deutsch unterstützt. Auch das Goethe-Institut bietet Lehrkräften für Deutsch im Ausland individuelle Mobilitätzuschüsse.

Österreich unterstützt bilinguale Schulprojekte in manchen nicht-deutschsprachigen Nachbarländern, indem es Hilfe durch österreichische Lehrkräfte anbietet.

Belgien (Flämische Gemeinschaft), Deutschland, Spanien, Frankreich, Kroatien, Italien, Lettland, Österreich, das Vereinigte Königreich und Montenegro haben bilaterale Vereinbarungen zur Unterstützung der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften geschlossen.

In Finnland, wo die Internationalisierung entsprechend dem Entwicklungsplan für Bildung und Forschung 2011-2016 ⁽²⁶⁾ einen wichtigen Aspekt der Bildung darstellt, werden für Projekte, die auf eine Internationalisierung der Schulen abzielen und häufig eine Komponente zur Mobilität des Personals beinhalten, nationale Zuschüsse gewährt.

Im Vereinigten Königreich können Lehrkräfte unter Inanspruchnahme einer Unterstützung des Commonwealth Teacher Exchange Programme (Lehreraustauschprogramm des Commonwealth) an einem Austausch mit den Ländern des Commonwealth teilnehmen.

Acht nordische und baltische Länder (Dänemark, Estland, Lettland, Litauen, Finnland, Schweden, Island und Norwegen) sind am Programm Nordplus beteiligt, in dessen Rahmen ihre Mitwirkung an einer Vielzahl von Kooperationsaktivitäten im Bildungsbereich unterstützt wird. Nordplus umfasst mehrere Teilprogramme, die auf unterschiedliche Zielgruppen und Bildungsbereiche ausgerichtet sind. Im Rahmen des Programms Nordplus Junior wird unter anderem die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I finanziell gefördert.

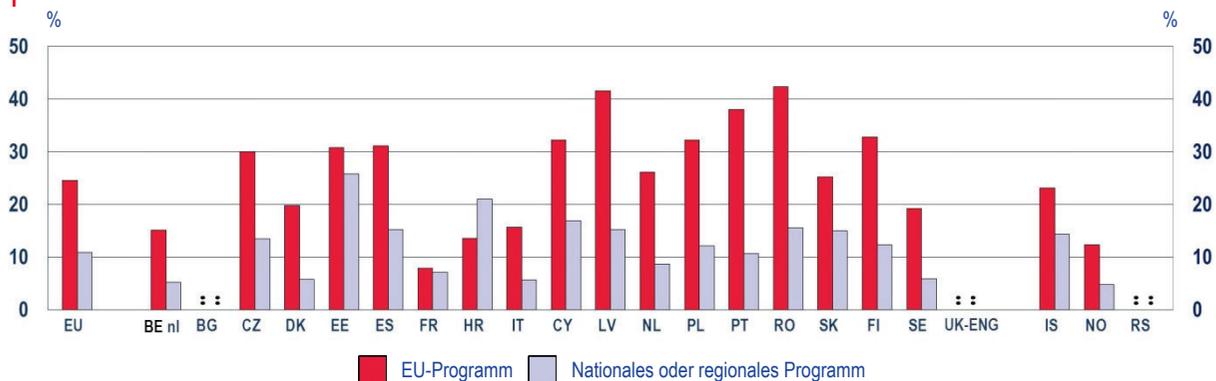
Teilnahme

Nach der Vorstellung der bestehenden nationalen Programme auf oberster Ebene ist es von Interesse, den Anteil der mobilen Lehrkräfte zu untersuchen, die angaben, an diesen Programmen und/oder an einem EU-Programm teilgenommen zu haben. Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden den Lehrkräften in diesem Zusammenhang zwei Fragen gestellt, nämlich ob sie „als Lehrkraft im Rahmen eines EU-Programms (z. B. Comenius)“ und/oder „als Lehrkraft im Rahmen eines regionalen oder nationalen Programms“ aus beruflichen Gründen im Ausland waren. Aus diesem Grund stehen keine Informationen über die Teilnahme von sich in Ausbildung befindlichen Lehrkräften während der Lehrerausbildung an diesen Programmen zur Verfügung.

Abbildung 4.7 ist zu entnehmen, dass das EU-Programm das bei Weitem am wichtigste Finanzierungsprogramm darstellt. Fast ein Viertel der „mobilen Lehrkräfte“ hat im Rahmen des EU-Programms beruflich einen Auslandsaufenthalt absolviert; im Vergleich dazu hat ein Zehntel nationale oder regionale Programme genutzt. Innerhalb der EU nahm nahezu ein Viertel der mobilen Lehrkräfte eine EU-Förderung in Anspruch, während nur jeder Zehnte ein nationales oder regionales Programm genutzt hatte. In manchen Ländern, in denen mehr als dreimal so viele Lehrkräfte eine EU-Förderung anstatt einer nationalen oder regionalen Förderung in Anspruch nahmen, ist dieser Trend sogar noch ausgeprägter. Dies war in Dänemark, den Niederlanden, Portugal und Schweden der Fall. Nur in Estland und in Frankreich waren die Auswirkungen beider Finanzierungsquellen weitgehend gleich, obwohl die Teilnahme an beiden Arten von Finanzierungsprogrammen in Estland relativ hoch und in Frankreich niedrig war.

⁽²⁶⁾ <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Abbildung 4.7: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit der Unterstützung eines Mobilitätsprogramms beruflich im Ausland waren, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.7 im Anhang).

Erläuterung

Die Abbildung zeigt die Verteilung der Lehrkräfte, die mit der Unterstützung des EU-Programms und die mit einer Förderung aus einem nationalen oder regionalen Programm im Ausland waren. Die Lehrkräfte können beide Arten von Programmen in Anspruch genommen haben. Sie können auch ohne die Förderung dieser Programme im Ausland gewesen sein.

Nur 10,9 % der mobilen Lehrkräfte in der EU erhalten eine nationale Förderung. Lediglich Kroatien gab an, dass mobile Lehrkräfte hauptsächlich im Rahmen einer solchen Förderung im Ausland gewesen seien. Allerdings könnte die Tatsache, dass Kroatien das Land mit der am wenigsten mobilen Lehrerschaft aller berücksichtigten europäischen Länder ist (siehe Abbildung 4.1) und erst seit Kurzem an den EU-Mobilitätsprogrammen teilnehmen kann, der Grund für die geringeren Auswirkungen der EU-Förderung auf die grenzüberschreitende Mobilität der Lehrkräfte sein.

Aus der allgemeinen Betrachtung der Quoten der grenzüberschreitenden Mobilität der Lehrkräfte (siehe Abbildung 4.1), dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein nationaler Mobilitätsprogramme auf oberster Ebene (siehe Abbildung 4.6) und dem Anteil der mobilen Lehrkräfte, die an einem EU-Programm und/oder nationalen oder regionalen Programm teilgenommen haben, können mehrere Schlussfolgerungen gezogen werden.

Zunächst führt das Vorhandensein eines nationalen Programms auf oberster Ebene nicht zwangsläufig zu einem höheren Anteil von international mobilen Lehrkräften. In der Hälfte der Länder mit einer unter dem EU-Durchschnitt liegenden Quote für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften bestehen Mobilitätsprogramme auf oberster Ebene, nämlich in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Kroatien, Frankreich und Italien. Mit Ausnahme von Kroatien ist jedoch der Anteil der im Rahmen dieser Art von Programmen unterstützten international mobilen Lehrkräfte niedrig (zwischen 5,2 % und 7,1 %). Eine Erklärung könnte sein, dass die für diese Programme bereitgestellten Mittel zu gering sind. In der anderen Hälfte der Länder mit einer unter dem EU-Durchschnitt liegenden grenzüberschreitenden Mobilität der Lehrkräfte, in denen keine nationalen Programme auf oberster Ebene bestehen, spielt das EU-Programm eine wichtige Rolle. Dies ist eindeutig in Polen, Portugal und Rumänien sowie in geringerem Umfang in der Slowakei der Fall.

Die sechs Länder mit der höchsten beruflichen Mobilität von Lehrkräften (Estland, Lettland, Finnland, Schweden, Island und Norwegen) zählen zu den nordischen und baltischen Ländern, die am Programm Nordplus teilnehmen – ein seit Langem bestehendes Mobilitätsprogramm, das vom Nordischen Ministerrat finanziert wird. Estland ist das Land mit dem höchsten Anteil von mobilen Lehrkräften, die durch eine nationale oder regionale Förderung unterstützt wurden (25,8 %), während auch in Estland, Lettland und Finnland ein über dem EU-Durchschnitt liegender Anteil der mobilen Lehrkräfte eine EU-Förderung erhalten hatte.

4.6. Relative Auswirkungen bestimmter Faktoren

Wird der Schwerpunkt auf den potenziellen Wert eines bestimmten Faktors für die Prognose der Wahrscheinlichkeit einer grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften gelegt, so wird sein realer möglicher Einfluss auf die Mobilität möglicherweise falsch dargestellt. Elf der in der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 ermittelten Faktoren wurden ausgewählt, um ihre prädiktive Wirkung auf die grenzüberschreitende Mobilität, jeweils in Abhängigkeit voneinander, zu bestimmen (siehe Abbildung 4.10). Folgende Aspekte wurden dabei berücksichtigt:

- Geschlechtsmerkmale: männlich;
- unterrichtetes Fach: Unterricht in einer modernen Fremdsprache;
- Beschäftigungskriterien: Lehrkräfte in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis; Lehrkräfte mit mehr als zehn Dienstjahren; Lehrkräfte, die in einer Stadt mit über 15 000 Einwohnern tätig waren;
- Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung: Lehrkräfte, die in den vorangegangenen zwölf Monaten an einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung teilgenommen hatten. Auch zwei potenzielle Hindernisse für die Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, die auch der grenzüberschreitenden Mobilität im Wege stehen könnten, wurden berücksichtigt: zeitliche Beschränkungen aufgrund familiärer Verpflichtungen sowie Kosten der beruflichen Weiterbildung;
- Zufriedenheit mit dem Beruf und Unterrichtskonzepte: Einführung eines kooperativen Konzepts; Einführung eines konstruktivistischen Konzepts.

Es wäre interessant gewesen, weitere prädiktive Faktoren, wie die Möglichkeit einer Vertretung von Lehrkräften während eines Auslandsaufenthalts, zu berücksichtigen. Allerdings stehen zu diesem Thema keine Daten aus der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 zur Verfügung.

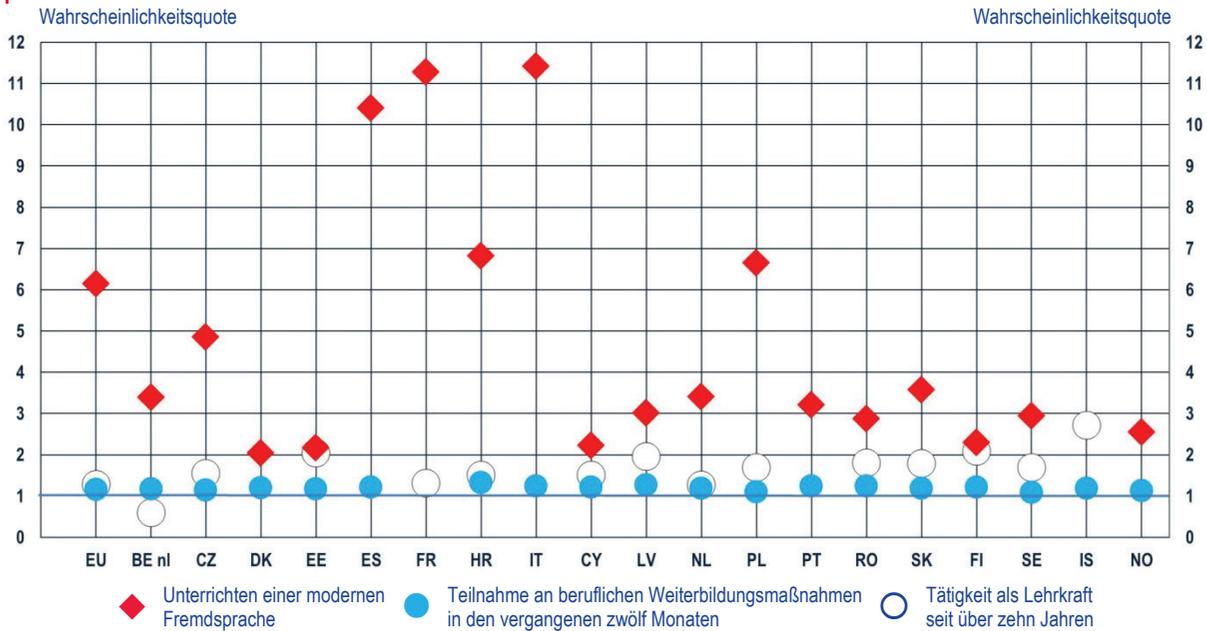
Die Untersuchung jedes dieser Faktoren in Abhängigkeit von allen übrigen Faktoren ließ den Schluss zu, dass insbesondere drei Faktoren eine starke prädiktive Wirkung auf die Mobilität aufweisen:

1. „Unterrichten einer modernen Fremdsprache“;
2. „Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in den vergangenen zwölf Monaten“;
3. „Tätigkeit als Lehrkraft seit über zehn Jahren“.

Abbildung 4.8 sind die Wahrscheinlichkeitsquoten dieser drei wichtigsten Faktoren in Abhängigkeit von allen elf ausgewählten Faktoren zu entnehmen.

Der wichtigste prädiktive Faktor für die grenzüberschreitende Mobilität in allen im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 berücksichtigten europäischen Ländern (mit Ausnahme von Island) ist **„Unterrichten einer modernen Fremdsprache“**. In der EU insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte international mobil sind, etwa sechsmal höher, wenn sie eine moderne Fremdsprache unterrichten, und moderne Fremdsprachen sind die Fächergruppe mit dem höchsten Anteil an mobilen Lehrkräften (siehe Abbildung 4.4). Wie bereits angemerkt, bildet Island eine Ausnahme, da seine hohe Quote der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften nicht an ein bestimmtes Fach gebunden, sondern gleichermaßen in allen Fächern vorhanden ist. In drei Ländern ist die Wahrscheinlichkeit einer grenzüberschreitenden beruflichen Mobilität von Lehrkräften unter den Lehrkräften für Fremdsprachen um das Zehnfache höher. Diese Länder sind Spanien (mit einer Wahrscheinlichkeitsquote von 10,4 %), Frankreich (11,3 %) und Italien (11,4 %). Diese Feststellung spiegelt sich in Abbildung 4.4 wider, der zu entnehmen ist, dass Spanien den höchsten Anteil von mobilen Lehrkräften für moderne Fremdsprachen aufweist. Moderne Fremdsprachen sind zudem das einzige Fach, in dem in Frankreich und Italien die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften über dem EU-Durchschnitt liegt, obwohl sich der Wert in beiden Ländern für die Mobilität in allen Fächern unter dem EU-Durchschnitt bewegt (siehe Abbildung 4.1).

Abbildung 4.8: Wichtigste prädiktive Faktoren für die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2) aus beruflichen Gründen, 2013



Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.8 im Anhang).

Erläuterung

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Diese Abbildung zeigt die prädiktive Wirkung jedes Faktors in Abhängigkeit von den elf ausgewählten Faktoren auf die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften (siehe Abbildung 4.10).

Die mit den prädiktiven Faktoren verbundenen Wahrscheinlichkeitsquoten – siehe signifikante Wahrscheinlichkeitsquoten in Tabelle 4.8 im Anhang – stellen die höhere Wahrscheinlichkeit einer grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften nach der Punktezahl für die Frage dar.

Als zweitwichtigster prädiktiver Faktor für die grenzüberschreitende berufliche Mobilität von Lehrkräften ist die „**Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den vergangenen zwölf Monaten**“ zu nennen (siehe auch Kapitel 3). Dieser Faktor hat einen deutlich geringeren prädiktiven Wert als das Unterrichten einer modernen Fremdsprache, allerdings ist in allen berücksichtigten europäischen Ländern mit Ausnahme von Frankreich eine Wirkung festzustellen. Die Wahrscheinlichkeitsquote für die EU insgesamt beträgt 1,2. Die prädiktive Wirkung dieses Faktors ist möglicherweise der Möglichkeit geschuldet, dass grenzüberschreitende Mobilität Lehrkräfte dazu befähigen kann, neue Konzepte für den praktischen Unterricht zu entdecken und sie dazu motiviert, an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zur Verbesserung ihres eigenen Verständnisses und der Nutzung innovativer Unterrichtsmethoden teilzunehmen. In der Studie des Europäischen Parlaments (2008, S. 118) zur Mobilität von Lehrkräften an Schulen in der EU heißt es, dass die Teilnahme nicht das einzige Ergebnis in Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Mobilitätsprogramm ist, sondern diese zu einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung zahlreicher Lehrkräfte nach dem Abschluss und einer besseren Lernerfahrung für die Schüler führt.

Eine „**Tätigkeit als Lehrkraft seit über zehn Jahren**“ ist ein prädiktiver Faktor für die grenzüberschreitende Mobilität in zwei Dritteln der im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 berücksichtigten europäischen Länder. In Ländern, in denen dieser Faktor statistisch signifikant ist, ist die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts aus beruflichen Gründen von Lehrkräften, die seit über zehn Jahren in dem Beruf tätig sind, höher. In Estland, Lettland, Finnland und Island sind die Wahrscheinlichkeitsquoten für diesen Faktor etwas höher und liegen zwischen 2,0 und 2,6. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) lässt sich hingegen der entgegengesetzte Trend feststellen. Die Wahrscheinlichkeit einer Mobilität ist für Lehrkräfte mit *weniger* als zehn Dienstjahren höher (mit einer Wahrscheinlichkeitsquote von 1,7). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass das Durchschnittsalter der mobilen Lehrerschaft in der Gemeinschaft deutlich unter 40 Jahren (36,6) liegt, in allen übrigen berücksichtigten europäischen Bildungssystemen hingegen liegt es über 40 Jahren (siehe Tabelle 4.2 im Anhang).

Neben diesen drei wichtigsten prädiktiven Faktoren weisen vier weitere Faktoren einen prädiktiven Wert in fünf bis sieben der 19 europäischen Länder auf, die die Fragen zur grenzüberschreitenden Mobilität im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 beantwortet haben.

Dies gilt für „**männlich**“. Vor der Untersuchung dieses prädiktiven Faktors ist zunächst kurz die Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften nach den Daten der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 zu betrachten. Die in Abbildung 4.9 dargestellte Aufteilung nach Geschlecht wird mit Blick auf zwei weitere Kriterien ausgewiesen: ob Lehrkräfte mobil sind oder nicht und ob sie moderne Fremdsprachen unterrichten oder nicht (wobei zu beachten ist, dass „Unterrichten einer modernen Fremdsprache“ den stärksten prädiktiven Faktor darstellt).

Abbildung 4.9: Verteilung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) in der EU, nach den drei Kriterien der grenzüberschreitenden Mobilität, Unterrichten einer modernen Fremdsprache und Geschlecht, 2013

	Lehrkräfte für Sprachen		Keine Lehrkräfte für Sprachen	
	Mobil	Nicht mobil	Mobil	Nicht mobil
Frauen	10,1	7,5	9,5	42,2
Männer	1,8	1,4	6,2	21,4

Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.9 im Anhang).

Erläuterung

Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2) können je nach Land entweder „Spezialisten“ (die nur ein Fach unterrichten) oder „Generalisten“ (die zwei oder mehrere Fächer unterrichten) sein. Wenn zumindest eines dieser Fächer eine moderne Fremdsprache ist, wurden die Lehrkräfte in die Gruppe „Lehrkräfte für Sprachen“ aufgenommen.

Wie in Abbildung 4.9 dargestellt, sind weibliche Lehrkräfte mehr als doppelt so oft mobil wie männliche Lehrkräfte (mit einer Gesamtmobilitätsquote von 19,6 % bzw. 8,0 %). Somit ist bei der Berücksichtigung des Geschlechts als einzige unabhängige Variable zur Erklärung von Mobilität „weiblich“ offenbar ein prädiktiver Faktor. Im Verhältnis zu allen übrigen Faktoren – und insbesondere zu dem Faktor „Unterrichten einer Fremdsprache“ – ist der prädiktive Faktor hingegen „männlich“ (siehe Tabelle 4.8 im Anhang). Dies ist zweifellos darauf zurückzuführen, dass beim Unterrichten von modernen Fremdsprachen der Anteil der mobilen Lehrkräfte nach Geschlecht nahezu gleich ist (56,8 % für Frauen und 56,3 % für Männer), während er für Männer in anderen Unterrichtsfächern höher ist (22,5 % für Männer gegenüber 18,4 % für Frauen) (siehe Abbildung 4.9). „Männlich“ ist in sieben europäischen Bildungssystemen ein prädiktiver Faktor für die grenzüberschreitende Mobilität, nämlich in Belgien (Flämische Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden, Polen und der Slowakei mit Wahrscheinlichkeitsquoten zwischen 1,2 und 1,7.

In Abbildung 4.10 wird die relative prädiktive Wirkung der elf in diesem Kapitel berücksichtigten Faktoren zusammengefasst.

Abbildung 4.10: Übersicht über die prädiktive Wirkung von elf ausgewählten Faktoren auf die grenzüberschreitende berufliche Mobilität von Lehrkräften im Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013

Alle Länder = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO

WICHTIGSTE PRÄDIKTIVE FAKTOREN (anwendbar auf die meisten Länder)	
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichten einer modernen Fremdsprache (EU-Wahrscheinlichkeitsquote: 6,1) 	Gilt für alle Länder mit Ausnahme von IS
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in den vergangenen zwölf Monaten (EU-Wahrscheinlichkeitsquote: 1,2) 	Gilt für alle Länder mit Ausnahme von FR
<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeit als Lehrkraft seit über zehn Jahren (EU-Wahrscheinlichkeitsquote: 1,3) 	Gilt für 13 Länder : CZ, EE, FR, HR, CY, LV, NL, PL, RO, SK, FI, SE, IS sowie BE nl, allerdings mit entgegengesetztem Trend
SONSTIGE PRÄDIKTIVE FAKTOREN (anwendbar auf weniger Länder)	
<ul style="list-style-type: none"> • männlich 	Gilt für 7 Länder : BE nl, CZ, DK, FR, NL, PL und SK
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis 	Gilt für 7 Länder : CZ, ES, NL, FI, SE, IS und NO. Auch für IT zutreffend, allerdings mit entgegengesetztem Trend.
<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Beschränkungen aufgrund familiärer Verpflichtungen gelten nicht als Hindernis für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. 	Gilt für 6 Länder : EE, FR, HR, PL, RO und FI. Auch für DK zutreffend, allerdings mit entgegengesetztem Trend.
<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeit in einer Stadt (mit einer Bevölkerung von mehr als 15 000 Einwohnern) 	Gilt für 5 Länder : CZ, CY, PL, RO und SK
NICHT RELEVANTE FAKTOREN	
<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit mit dem Beruf • Kooperatives Konzept für den Unterricht • Konstruktivistisches Konzept für den Unterricht • Die Kosten der beruflichen Weiterbildung gelten nicht als Hindernis für die Teilnahme. 	

Quelle: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 4.8 im Anhang).

Erläuterung

Alle Länder: Bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die 19 europäischen Länder, die an der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 teilgenommen haben und zudem die Fragen zur Mobilität der Lehrkräfte im TALIS-Fragebogen für Lehrkräfte beantwortet haben.

Eine Erläuterung der mehrfachen logistischen Regression findet sich in den Hinweisen zu den statistischen Daten.

Diese Abbildung zeigt die prädiktive Wirkung jedes Faktors in Abhängigkeit von den elf ausgewählten Faktoren auf die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften.

Die mit den prädiktiven Faktoren verbundenen Wahrscheinlichkeitsquoten – siehe signifikante Wahrscheinlichkeitsquoten in Tabelle 4.8 im Anhang – stellen die höhere Wahrscheinlichkeit einer grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften nach der Punktzahl für die Frage dar.

Ein „**unbefristetes Beschäftigungsverhältnis**“ ist ein prädiktiver Faktor für die Teilnahme an der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften in der Tschechischen Republik, Spanien, den Niederlanden, Finnland, Schweden, Island und Norwegen mit Wahrscheinlichkeitsquoten zwischen 1,2 und 2,0. Die prädiktive Wirkung ist in Italien entgegengesetzt. Dort ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag einen beruflichen Auslandsaufenthalt absolvieren.

Zudem ist der Faktor „**Zeitliche Beschränkungen aufgrund familiärer Verpflichtungen gelten nicht als Hindernis für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen**“ in sechs Ländern ein prädiktiver Faktor für die Teilnahme an der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrkräften, nämlich in Estland, Frankreich, Kroatien, Polen, Rumänien und Finnland, und weist Wahrscheinlichkeitsquoten zwischen 1,1 und 1,2 auf.

Der Faktor „**Tätigkeit in einer Stadt mit einer Bevölkerung von mehr als 15 000 Einwohnern**“ ist ein prädiktiver Faktor in der Tschechischen Republik, Zypern, Polen, Rumänien und der Slowakei. In den drei letztgenannten Ländern liegt der Anteil der mobilen Lehrkräfte unter dem EU-Durchschnitt (siehe Abbildung 4.1). Lehrkräfte, die in diesen Ländern in stärker ländlich geprägten Gebieten tätig sind, erhalten u. U. weniger Unterstützung bei Anträgen für einen beruflichen Auslandsaufenthalt.

Faktoren, die mit der Einstellung zum Lehrerberuf in Zusammenhang stehen (insbesondere die Zufriedenheit mit dem Beruf und ein kooperatives oder konstruktivistisches Konzept für den Unterricht), haben keine signifikante Wirkung auf die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften. Gleiches gilt für den Faktor „die Kosten der beruflichen Weiterbildung gelten nicht als Hindernis für die Teilnahme“. Dieser Faktor ist vermutlich weniger signifikant als der Faktor „zeitliche Beschränkungen aufgrund familiärer Verpflichtungen gelten nicht als Hindernis für die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen“, da die grenzüberschreitende Mobilität von Lehrkräften häufig im Zuge von Mobilitätsprogrammen finanziell gefördert wird.



KAPITEL 5: ATTRAKTIVITÄT DES LEHRERBERUFS

Lehrermangel, insbesondere in manchen Fächern oder an bestimmten geografischen Orten, stellt eine wachsende Herausforderung für die europäischen Bildungssysteme dar. In manchen Ländern kann sich durch die alternde Lehrerschaft (siehe Abschnitt 1.1.2) sowie die allgemeine Wahrnehmung eines verminderten Ansehens des Lehrerberufs der Druck auf die Systeme verstärken. Die Beobachtung von Bedarf und Angebot an Lehrkräften, die sich in demografischen Trends und Entwicklungen des Arbeitsmarkts, statistischen Prognosen und Vorausschätzungen des künftigen Bedarfs an Lehrpersonal widerspiegelt, ist möglicherweise ein erster Schritt, um den Lehrermangel in den Griff zu bekommen.

In manchen europäischen Ländern hat die Attraktivität des Lehrerberufs für die vielversprechendsten angehenden Lehrkräfte deutlich abgenommen. In einem kürzlich veröffentlichten Bericht (Europäische Kommission, 2013) wird dieser Ansehensverlust der Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte und ihren relativ niedrigen Gehältern im Vergleich zu anderen akademischen Berufen zugeschrieben. Eine Möglichkeit zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs könnte sein, den Schwerpunkt auf die mit dem Lehrerberuf verbundenen positiven Faktoren zu legen: erstens die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte und ihre Wahrnehmung, wie und wie sehr die Gesellschaft ihre Arbeit schätzt, und zweitens das schulische Umfeld und die Arbeitsbedingungen. Da berufliche Zufriedenheit normalerweise zu einem stärkeren beruflichen Engagement führt, das sich wiederum in einer besseren Leistung niederschlägt, kann eine Untersuchung der Variablen, die die Zufriedenheit und den wahrgenommenen Wert des Lehrerberufs beeinflussen, aufschlussreich sein, um das berufliche Engagement von Lehrkräften, die Attraktivität ihres Berufs, die Qualität der Unterrichtsmethoden und die Leistungen ihrer Schüler zu steigern.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels liegt der Schwerpunkt auf Maßnahmen, die die Entscheidungsträger dabei unterstützen können, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften zu erreichen.

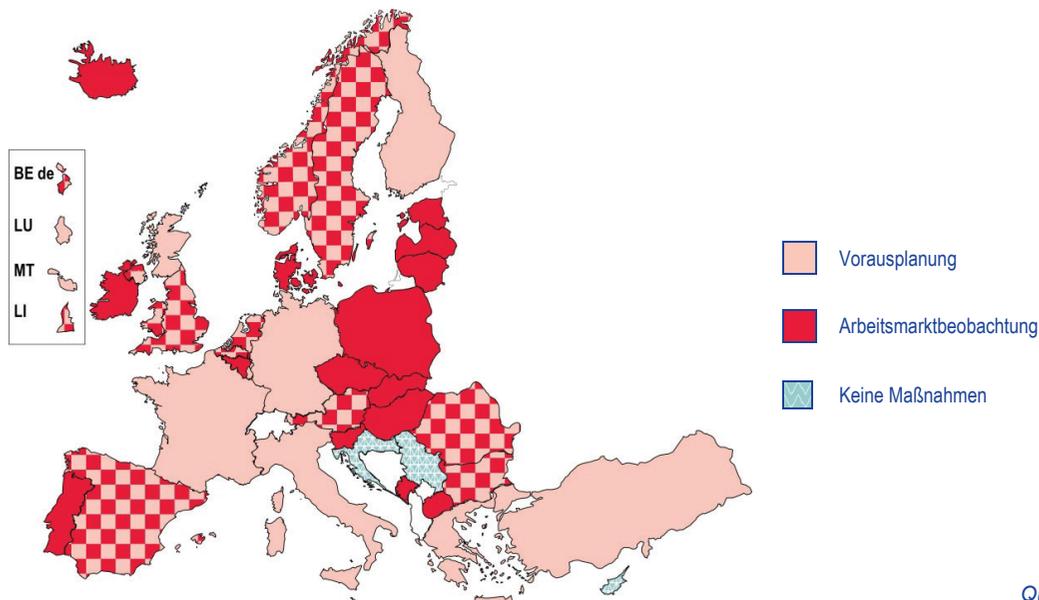
Der zweite Abschnitt vermittelt einen Überblick über die Veränderungen hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf sowie – auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 – ihrer Einschätzung, wie die Gesellschaft diesen wertschätzt. Des Weiteren enthält dieser Abschnitt eine Analyse weiterer Erhebungen, die in einigen Ländern zur Wahrnehmung der Wertschätzung des Berufs durchgeführt wurden.

Im dritten Abschnitt werden Beispiele für Kampagnen zur Steigerung der Attraktivität vorgestellt, die in einigen Ländern zur Förderung des Images des Lehrerberufs durchgeführt wurden. Des Weiteren wird die Beziehung zwischen schulischem Umfeld, bestimmten Arbeitsbedingungen, der beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften und ihrer eigenen Wahrnehmung der Wertschätzung ihres Berufs in der Gesellschaft untersucht.

5.1. Monitoring von Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften

Für das wirksame Monitoring von Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften, wie vorstehend erwähnt, sind ein solides analytisches Konzept und genaue statistische Prognosen erforderlich. Die überwiegende Mehrheit der europäischen Länder gibt an, dass solche Maßnahmen dabei hilfreich sind, Prognosen zu Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften zu erstellen. Als einzige Ausnahmen sind Kroatien, Zypern und Serbien zu nennen.

Abbildung 5.1: Maßnahmen zum Monitoring von Bedarf und Angebot an Lehrkräften für den allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), 2013/14



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Die **Vorausplanung** des Bedarfs an Lehrpersonal beruht auf der Beobachtung von Trends und der Ermittlung der wahrscheinlichsten Szenarien für den künftigen Bedarf und das künftige Angebot von Lehrkräften. Die analysierten Daten umfassen demografische Prognosen wie Geburtenraten und Migration sowie Veränderungen bei der Zahl der Lehrer in Ausbildung und innerhalb des Lehrberufs (Zahl der Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten, Wechsel zu Stellen außerhalb des Lehrbereichs, usw.). Die Vorausplanung des Bedarfs an Lehrpersonal kann lang-, mittel- und/oder kurzfristig erfolgen. Diese Planungsstrategie wird entweder auf nationaler und/oder regionaler Ebene entwickelt, je nach Grad der Zentralisierung oder Dezentralisierung des betreffenden Bildungssystems.

Bei der **Beobachtung des Arbeitsmarkts** werden allgemeine Trends bei den Arbeitskräften beobachtet, sie steht aber nicht mit offiziellen staatlichen Planungsprozessen in Zusammenhang. Zwar kann sie den Entscheidungsträgern Einblicke in Veränderungen bei Bedarf und Angebot an Lehrkräften vermitteln, sie kann jedoch nicht als offizielle Vorausplanung betrachtet werden.

Länderspezifischer Hinweis

Spanien: Nur einige Autonome Gemeinschaften haben Prozesse für die Beobachtung des Arbeitsmarktes in Zusammenhang mit Bedarf und Angebot an Lehrkräften entwickelt.

Strategien für die Vorausplanung, die sich auf die Beobachtung von Faktoren stützen, die vermutlich den Bedarf und das Angebot an Lehrkräften beeinflussen, können eine große Hilfe für die Länder sein, um einen möglichen Lehrermangel oder ein Überangebot an Lehrkräften vorherzusehen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen. In zweiundzwanzig europäischen Bildungssystemen findet eine Vorausplanung statt, um den Bedarf an Lehrkräften frühzeitig zu erkennen und zu decken.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** hat die Abteilung für allgemeine und berufliche Bildung einen *Arbeitsmarktbericht – prognose 2011-2015* (Arbeitsmarktbericht – Prognose 2011-2015) erarbeitet, der sich auf eine Reihe von Indikatoren stützt, einschließlich demografischer Daten, der Zahl der Studierenden in der Lehrerbildung sowie des prozentualen Anteils der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden. Dieser Bericht bietet eine Prognose für das Angebot an Lehrkräften im betreffenden Fünfjahreszeitraum. Ein Arbeitsmarktbarometer und monatliche Statistiken zum Angebot und Bedarf an Lehrkräften, die von der Agentur für Bildungsdienstleistungen erstellt werden, bieten zusätzliche Informationen, die notwendig sind, um die Prognosen für den Bedarf an Lehrpersonal zu konkretisieren.

In **Deutschland** entwickelte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder ein Berechnungsmodell zur Schätzung des Bedarfs und des Angebots an Lehrkräften in den verschiedenen Bundesländern bis zum Jahr 2025.

In den **Niederlanden**, wo die Strategien zur Personalplanung auf Schulebene entwickelt werden, unterstützt das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaften die Schulen dabei, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Angebot und Bedarf an Lehrkräften zu finden, indem es einen jährlichen Bericht über die Trends auf dem Arbeitsmarkt im Bildungsbereich veröffentlicht.

Die Regierung von **Schottland** (Vereinigtes Königreich) führt eine jährliche Planung hinsichtlich des Lehrpersonals in Konsultation mit einer Beratungsgruppe durch, der Vertreter des *General Teaching Council for Scotland* (allgemeiner Unterrichtsrat für Schottland), der Kommunalbehörden, Lehrgewerkschaften und Universitäten angehören. Dabei werden verschiedene Variablen wie die Schülerzahl, die Zahl der erforderlichen Lehrkräfte sowie die Zahl der im kommenden Jahr ausscheidenden oder wieder in den Beruf zurückkehrenden Lehrkräfte berücksichtigt. Anschließend wird die Zahl der Studierenden des Lehrberufs ermittelt, die erforderlich ist, um die Lücke zwischen Bedarf und Angebot zu schließen. Am Ende dieses Prozesses gibt die schottische Regierung ein Beratungsschreiben für den *Scottish Funding Council* heraus. Die Entscheidung über die Zulassung von Studierenden insgesamt sowie die Verteilung zwischen den Universitäten obliegt dem *Council* ⁽²⁷⁾.

Derzeit nutzen achtundzwanzig Bildungssysteme in Europa die Beobachtung des Arbeitsmarktes entweder eigenständig oder im Rahmen offizieller Planungsverfahren, um ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Bedarf und Angebot an Lehrkräften zu überwachen.

In **Dänemark** werden die Trends beim Bedarf und Angebot an Lehrkräften im Zuge einer jährlichen Berichterstattung über die Zahl der sich in Ausbildung befindlichen Lehrkräfte und des Bedarfs an Lehrpersonal an den Schulen überwacht.

In **Polen** erfolgt die Beobachtung des Bedarfs an Lehrpersonal auf lokaler, regionaler und zentraler Ebene. Die Schulleitung hat eine lokale Datenbank zum Bedarf an Lehrkräften einzurichten und diese Informationen jährlich an die regionalen und zentralen Bildungsbehörden sowie an die zentrale Datenbank zu übermitteln. Zusätzlich werden im Informationssystem für die Schulbildung Daten über Variablen wie Alter, Beschäftigungsstatus, Bildungsniveau, Berufserfahrung und Zuständigkeiten der Lehrkräfte erfasst, um eine Überwachung ihrer Beschäftigungsstruktur zu ermöglichen.

In **Montenegro** führen die Hochschuleinrichtungen mindestens alle fünf Jahre eine Arbeitsmarkterhebung für alle Berufe zwecks Aufstellung der für den Arbeitsmarkt erforderlichen beruflichen Kompetenzen durch.

Nationale Erhebungen, Studien und Forschungsarbeiten im Bildungsbereich dienen als zusätzliche Informationsquellen, die Entscheidungsträger dabei unterstützen können, neu aufkommende Trends und potenzielle Herausforderungen zu verstehen. Zusätzlich zu den Strategien für die Vorausplanung, der Beobachtung des Arbeitsmarktes oder statistischen Daten haben einige Länder in jüngster Zeit nationale Erhebungen oder Forschungsarbeiten durchgeführt bzw. Berichte erstellt, die bezüglich der Faktoren, die vermutlich zu einem Lehrermangel führen, wie die Abbrecherquote von Studierenden in der Lehrerausbildung oder das vorzeitige Ausscheiden aus dem Lehrberuf, Anlass zur Sorge geben. Manche dieser Materialien enthalten zudem Prognosen zum Bedarf und Angebot an Lehrkräften.

In **Lettland** zeigte eine 2014 vom staatlichen Dienst für Bildungsqualität veröffentlichte Studie, dass Studierenden in der Lehrerausbildung offenbar die Motivation fehlt, ihre Berufslaufbahn zu beginnen.

In **Schweden** wurde im Rahmen von nationalen Erhebungen, die von der Lehrgewerkschaft und dem schwedischen öffentlichen Fernsehen in den Jahren 2011 und 2012 durchgeführt wurden, das Problem der Abbrecherquoten in der Lehrerausbildung hervorgehoben.

Das Bildungsministerium in **Montenegro** hat vor Kurzem eine Erhebung zur aktuellen Altersstruktur des Lehrpersonals durchgeführt, die eine Prognose des künftigen Bedarfs an Lehrkräften umfasst.

5.2. Image des Lehrberufs

Strategien für die Vorausplanung und die Beobachtung des Arbeitsmarktes sind hilfreiche Instrumente für Prognosen zum Bedarf und zum Angebot von Lehrkräften. Wenn Lehrermangel allerdings eine Gefahr darstellt, die die europäischen Bildungssysteme schwächen kann, muss das Verständnis der Elemente, die dabei eine Rolle spielen, über eine reine Beobachtung hinausgehen. Die Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu ihrem Beruf und zur Wertschätzung, die die Gesellschaft diesem entgegenbringt, sind zwei der Indikatoren, die die Attraktivität des Berufs direkt beeinflussen können. Ihr Verständnis kann zu neuen Wegen führen, um die geeignetsten Bewerber für den Beruf zu finden.

⁽²⁷⁾ Donaldson, G., 2011. *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher education in Scotland*. [pdf] Abrufbar unter: <http://www.gov.scot/Publications/2011/01/13092132/0> [aufgerufen am 30. April 2015].

5.2.1. Die internationale Erhebung TALIS zur Zufriedenheit und Wahrnehmung der Lehrkräfte

In der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 gaben 90,2 % der Lehrkräfte in der EU an, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein, und für 90,1 % gilt dies nach eigener Aussage für das schulische Umfeld. Allerdings wird nach Auffassung von nur 18,4 % der Lehrkräfte, ihr Beruf von der Gesellschaft insgesamt geschätzt⁽²⁸⁾. Spanien (8,5 %), Frankreich (4,9 %), Kroatien (9,6 %), die Slowakei (4 %) und Schweden (5 %) zählen zu den Ländern mit den niedrigsten Anteilen von Lehrkräften, die der Ansicht sind, ihr Beruf werde positiv angesehen. Trotz ihrer Wahrnehmung, ihr Beruf genieße in der Gesellschaft kein hohes Ansehen, ist die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte in diesen Ländern sowohl mit dem Beruf als auch mit der Schule sehr zufrieden (siehe Tabelle 5.1 im Anhang). Dies zeigt, dass die Zufriedenheit hinsichtlich beider Aspekte unabhängig von der Wahrnehmung des Ansehens des Berufs in der Gesellschaft ist. Gleichzeitig ist eine Korrelation zwischen Zufriedenheit mit dem Beruf und der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrer Schule festzustellen ($r=0,50$).

Auswirkungen von Alter, Dienstalter und Geschlecht

Weder das Alter der Lehrkräfte noch die Zahl der Dienstjahre beeinflussen die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf oder ihrer Schule. Beim Anteil der Lehrkräfte, die angeben, insgesamt mit ihrem Beruf zufrieden zu sein, sind nur geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen bzw. nach der Zahl der Dienstjahre festzustellen (siehe Tabellen 5.2.a, 5.2.b, 5.3.a und 5.3.b im Anhang). Allerdings sinkt der Anteil der Lehrkräfte, nach deren Ansicht ihr Beruf von der Gesellschaft geschätzt wird, ab dem Alter von 30 Jahren deutlich (siehe Tabelle 5.2.c im Anhang). EU-weit wird nach Auffassung von 29,6 % der Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren ihr Beruf von der Gesellschaft geschätzt, während dieser Anteil in der Altersgruppe zwischen 30 und 39 Jahren nur 19,8 % beträgt. Anschließend sinkt der Anteil mit dem Alter der Befragten und erreicht in der Gruppe der 50-59-Jährigen 16,4 %, obwohl in der Altersgruppe ab 60 Jahren ein leichter Anstieg des prozentualen Anteils zu verzeichnen ist.

Bei Betrachtung der Änderungen bei den Anteilen der Lehrkräfte in der EU, die der Ansicht sind, ihr Beruf werde von der Gesellschaft wertgeschätzt, auf Grundlage des Dienstalters ist ein ähnlicher Trend zu erkennen. Der durchschnittliche Anteil von 27,5 % bei den Lehrkräften mit bis zu fünf Dienstjahren sinkt bei den Lehrkräften mit elf bis fünfzehn Dienstjahren auf 15,5 % (siehe Tabelle 5.3.c im Anhang). Nach einem Dienstalter von 15 Jahren ändert sich der Anteil nur geringfügig. Ausnahmen von diesem Trend sind in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Zypern, Dänemark, Island und Italien zu verzeichnen. In diesen Ländern ist der Anteil der Lehrkräfte, die der Ansicht sind, ihr Beruf werde von der Gesellschaft wertgeschätzt, ungeachtet der Zahl der Dienstjahre stabil.

Bei der Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf und der schulischen Umgebung sind zwischen Männern und Frauen nur geringe Unterschiede festzustellen: 90,5 % der weiblichen Lehrkräfte und 89,5 % der männlichen Lehrkräfte sind mit ihrem Beruf zufrieden und für 90,1 % der weiblichen Lehrkräfte und 90,0 % der männlichen Lehrkräfte gilt dies für die Schule (siehe Tabelle 5.4 im Anhang). Bei der Wahrnehmung, inwieweit der Lehrerberuf von der Gesellschaft geschätzt wird, sind jedoch Unterschiede zwischen Frauen und Männern festzustellen: Auf EU-Ebene sind 16,9 % der weiblichen Lehrkräfte und 21,9 % der männlichen Lehrkräfte der Auffassung, ihr Beruf genieße in der Gesellschaft Anerkennung.

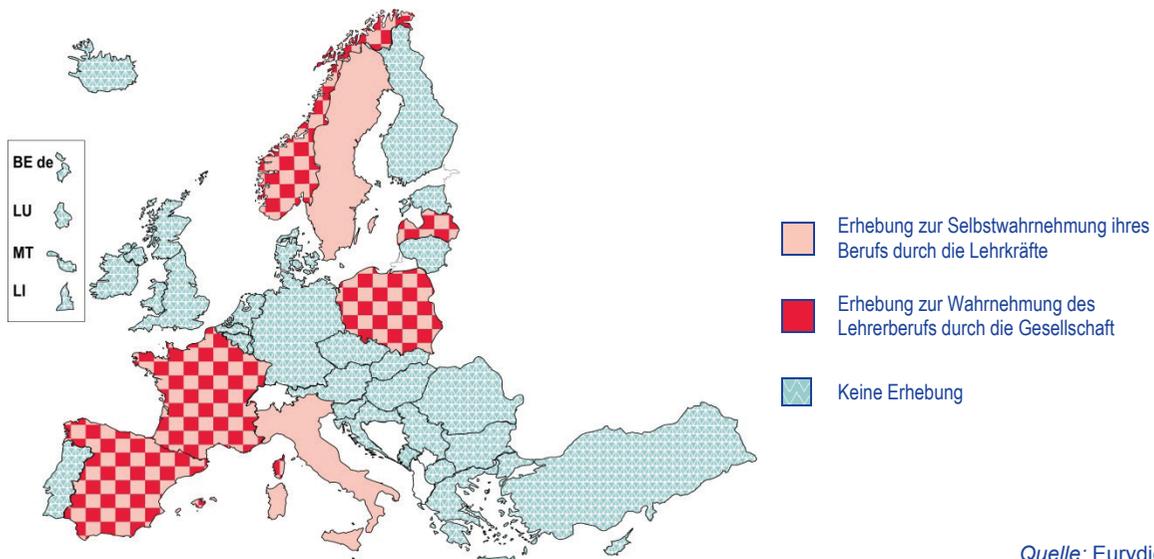
Insgesamt sind nur wenige Unterschiede bei der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf nach der Altersgruppe, dem Dienstalter oder dem Geschlecht zu verzeichnen. Die Wahrnehmung, inwieweit ihr Beruf von der Gesellschaft wertgeschätzt wird, unterscheidet sich jedoch in Verbindung mit jedem der vorstehend genannten Faktoren. Im Hinblick auf das Geschlecht sind offenbar mehr männliche Lehrkräfte der Ansicht, ihr Beruf genieße Ansehen in der Gesellschaft, obwohl Männer unter den Lehrkräften in der EU die Minderheit stellen.

⁽²⁸⁾ Siehe den Hinweis zu den statistischen Daten für Informationen über die Ermittlung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrer Schule, der beruflichen Zufriedenheit und der wahrgenommenen Wertschätzung des Lehrerberufs in der Gesellschaft.

5.2.2. Nationale und regionale Erhebungen zum gesellschaftlichen Ansehen des Lehrberufs

In sieben Ländern wurden in Europa seit 2010 Erhebungen durchgeführt, um das Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft zu ermitteln. Die in diesem Bericht berücksichtigten Erhebungen wurden von nationalen Stellen entweder mit nationalem oder regionalem Schwerpunkt durchgeführt. Abbildung 5.2 zeigt auf, dass bei diesen Erhebungen versucht wurde, die Wahrnehmung der Lehrkräfte, inwiefern die Gesellschaft den Lehrerberuf wertschätzt, sowie die Wahrnehmung der Gesellschaft (beispielsweise in Form der Auffassungen von Eltern, Studierenden und anderen Gesellschaftsgruppen) zu erfassen. Die Erhebungen wurden entweder von den Bildungsbehörden der obersten Ebene oder von externen Stellen wie Gewerkschaften, unabhängigen Wissenschaftlern oder Forschungseinrichtungen sowie privaten oder öffentlichen Stiftungen durchgeführt. Die Grundgesamtheiten reichten von 500 Befragten im Fall von Spanien bis zu größeren Stichproben von bis zu 16 000 Befragten im Fall von Italien. Die Erhebungen beziehen sich entweder nur auf die Stufe ISCED 2 oder wurden zusammen mit dem Sekundarbereich II oder der Hochschulbildung durchgeführt.

Abbildung 5.2: Seit 2010 durchgeführte nationale Erhebungen zur Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und zur Wahrnehmung des Lehrberufs durch die Gesellschaft, 2013/14



Bei einigen Erhebungen mit Schwerpunkt auf der Wahrnehmung der Gesellschaft insgesamt wurden die Befragten gebeten, das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs gegenüber anderen Berufen einzustufen. Dies ist ein wichtiger Aspekt, da er das Wertesystem der Gesellschaft verdeutlicht. Den Erhebungen ist zu entnehmen, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte, welches Ansehen ihr Beruf in der Gesellschaft genießt, weniger positiv ist als die Beurteilung durch die Gesellschaft selbst.

In **Spanien** misst die Gesellschaft dem Beruf das gleiche gesellschaftliche Ansehen bei wie anderen hoch qualifizierten akademischen Berufen, wie Ökonomen, Rechtsanwälten und Psychologen, während in **Italien** das gesellschaftliche Ansehen von Lehrkräften mit dem sozialen Status von Unternehmern und Geschäftsführern mittlerer Unternehmen vergleichbar ist.

In **Lettland** haben Lehrkräfte ein vergleichbares Ansehen wie öffentliche Bedienstete etwa im Gesundheitswesen, bei der Polizei oder Feuerwehr. Jedoch wünschten sich nur 1 % der im Jahr 2015 befragten Eltern, dass sich ihre Kinder für den Lehrerberuf entscheiden, da sie befürchteten, sie hätten unter Stress und einer häufig mit dem Lehrerberuf assoziierten niedrigen Bezahlung zu leiden.

Die Erhebungen zur Selbstwahrnehmung des Berufs durch die Lehrkräfte könnten dazu beitragen, die Elemente zu ermitteln, die möglicherweise Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit haben.

In der **Flämischen Gemeinschaft in Belgien** berichtete die Agentur für Bildungsdienstleistungen im Jahr 2013, dass Stress aufgrund hoher Arbeitsbelastung einer der wichtigsten Gründe für Krankheitsurlaub von Lehrkräften sei.

Eine Forschungsgemeinschaft in **Italien**, die Interviews mit 16 000 Lehrkräften führte, weist darauf hin, dass 70 % von ihnen angegeben hätten, ein Grund für Unzufriedenheit mit dem Beruf sei die Überzeugung, ihr Beruf werde von der Gesellschaft nicht wertgeschätzt.

Im Zuge einer im Jahr 2013 durchgeführten Erhebung kam die **lettische** Gewerkschaft der Beschäftigten im Bildungsbereich und in der Wissenschaft zu dem Ergebnis, dass ein enger Zusammenhang zwischen niedriger Bezahlung und übermäßiger Arbeitsbelastung besteht, da die Lehrkräfte sehr viele Überstunden leisteten, um mehr Geld zu verdienen. Allerdings erzielten sie Zufriedenheit durch den persönlichen Gewinn im Zuge der engen Arbeit mit Kindern und der Wahrnehmung einer gesellschaftlich wichtigen Rolle.

Andererseits wurde in einer im Jahr 2012 von der Universität Stockholm durchgeführten Erhebung festgestellt, dass eine hohe Stressbelastung und das Risiko eines Burnouts von **schwedischen** Lehrkräften auf ihre eigene Wahrnehmung eines geringen Ansehens ihres Berufs zurückzuführen sind.

In einer 2014 von der **schottischen** Bildungsgewerkschaft in Auftrag gegebenen Erhebung wurde eine ähnliche Schlussfolgerung gezogen. In dieser wurde auf den durch eine zunehmende Arbeitsbelastung verursachten Stress und seine nachteiligen Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften hingewiesen. In dieser Erhebung wurde insbesondere unnötiger Verwaltungsaufwand angeführt, durch den die für den Unterricht und Lernaktivitäten in der Klasse verfügbare Zeit verkürzt wird, wobei es sich bei diesen um die wichtigsten Quellen für die Zufriedenheit der Lehrkräfte handelt. Nur 22 % der befragten 7 000 Lehrkräfte gaben an, sie erzielten ihrer Ansicht nach ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ihren beruflichen und persönlichen Pflichten.

Die folgenden Angaben betreffen die in Frankreich und Polen durchgeführten nationalen Erhebungen.

2013 wurde in **Frankreich** eine Erhebung zur Einschätzung des Berufs durch die Lehrkräfte selbst durchgeführt, die eine Stichprobe von 499 Lehrkräften im Alter unter 35 Jahren, die auf den Stufen ISCED 1, 2 und 3 tätig waren, umfasste. Dabei zeigte sich, dass die Hälfte der Befragten von ihrem Beruf frustriert war und nur ein Viertel eine positive Meinung über ihren Beruf hatte. Eine geringe berufliche Zufriedenheit ist hauptsächlich auf fehlende wirtschaftliche oder symbolische Anerkennung (soziale Anerkennung, Ansehen des Berufs, positive Medienberichterstattung) und fehlende berufliche Aufstiegschancen zurückzuführen. Als zweite Ursache für Frustration wurden die allgemeinen Arbeitsbedingungen genannt, gefolgt von organisatorischen Aspekten wie Häufigkeit von Reformen, Fehlen einer Konsultation zur Schulentwicklung, Mangel an allgemeinen Ressourcen und – im Fall eines Viertels der Befragten – das Fehlen einer angemessenen Weiterbildung. Auf der anderen Seite wurde bei einer im Jahr 2012 durchgeführten Erhebung von 1 007 in Frankreich wohnhaften Personen im Alter ab 18 Jahren festgestellt, dass acht von zehn Befragten ein positives Bild des Lehrerberufs haben, während 77 % der Befragten angaben, die Lehrkräfte verdienen eine bessere gesellschaftliche Anerkennung. Ein ähnlicher Anteil war der Auffassung, dass der Beruf gute Aussichten bietet und sie stolz wären, wenn ihre Kinder den Lehrerberuf ergreifen würden.

Bei einer im Jahr 2013 in **Polen** durchgeführten Erhebung wurden 904 erwachsene Personen gebeten, das gesellschaftliche Ansehen anzugeben, die sie 30 Berufen aus einem breiten Spektrum an Kompetenzen und intellektuellen Anforderungen zuschrieben. Der Lehrerberuf findet sich auf einer der höchsten Positionen unter den angesehensten Berufen, wie Feuerwehrleute und Universitätsprofessoren, gefolgt von Bauarbeiter, Krankenpflegekraft und Arzt. Daraus lässt sich schließen, dass Berufe, die der Gesellschaft dienen und zum Gemeinwohl beitragen, von der polnischen Bevölkerung am höchsten angesehen werden. Eine andere Studie aus dem gleichen Jahr kam zu dem Ergebnis, dass zwar eine überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte der Meinung ist, eine zu hohe Arbeitsbelastung zu haben und dem Risiko eines Burnouts ausgesetzt zu sein, jedoch eine große Zufriedenheit aus der Kommunikation mit Schülern und Kollegen und dem Gefühl einer persönlichen beruflichen Weiterentwicklung erlangt.

Diese Erhebungen unterscheiden sich in Bezug auf Art und Stichproben und sollten nicht miteinander verglichen werden. Allerdings ist ihnen zu entnehmen, dass Zufriedenheit und die Wahrnehmung des Werts untrennbar mit den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsumfeld verbunden sind.

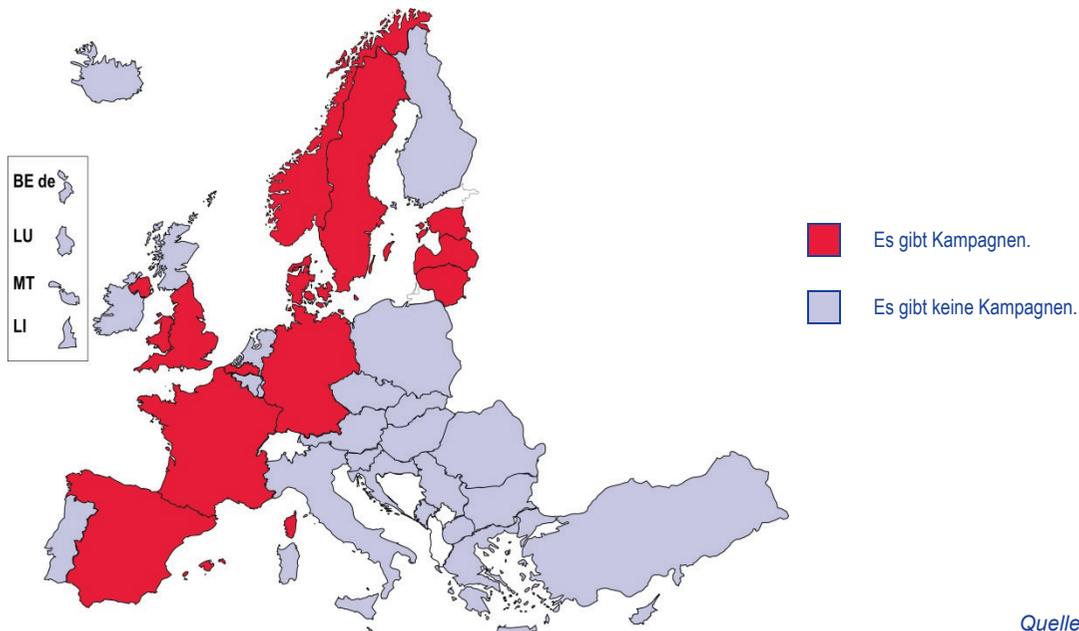
5.3. Verbesserung der Anerkennung des Lehrerberufs

Zwölf Länder haben Kampagnen zur Verbesserung der Anerkennung des Lehrerberufs durchgeführt oder führen diese derzeit durch. Im Mittelpunkt des Interesses im Rahmen dieses Berichts stehen dabei Kampagnen, die speziell auf eine Verbesserung des gesellschaftlichen Ansehens des Berufs ausgerichtet sind und nicht auf die Unterstützung von wesentlichen Änderungen für den Beruf wie in Bezug auf Vergütung, Arbeitszeiten, Weiterbildungen für Lehrkräfte oder andere Vertragsbedingungen abzielen. Neben den Bemühungen zur Verbesserung des Images durch Kampagnen zur Steigerung der Attraktivität werden in diesem Abschnitt auch andere Aspekte hervorgehoben, die möglicherweise für die Verbesserung der Attraktivität eine Rolle spielen. Im Zuge eines Verständnisses der möglichen positiven Auswirkungen sowohl der Bedingungen als auch des Umfelds auf die berufliche Zufriedenheit und das soziale Ansehen des Berufs können möglicherweise Wege ermittelt werden, um die Attraktivität des Berufs und das Engagement der Lehrkräfte zu steigern.

5.3.1. Kampagnen zur Steigerung der Attraktivität

Bei den in diesem Bericht berücksichtigten und in Abbildung 5.3 dargestellten Kampagnen handelt es sich ausschließlich um mediengestützte Maßnahmen – einschließlich im Internet durchgeführter Kampagnen – die darauf abzielen, das gesellschaftliche Ansehen des Lehrberufs zu verbessern. Dabei kann es sich um einen Teil einer globalen Strategie oder eines Programms oder einmalige Initiativen handeln. Generell wird dabei mindestens eines der folgenden Ziele verfolgt: a) allgemeine Förderung des Lehrberufs, b) Gewinnen neuer Bewerber für die Lehrerausbildung und – im Fall von neu ausgebildeten Lehrkräften – von Nachwuchskräften für den Beruf sowie c) Ermutigung von im Berufsleben stehenden Lehrkräften, im Schuldienst zu verbleiben, bzw. früherer Lehrkräfte, wieder in den Beruf einzusteigen.

Abbildung 5.3: Nationale oder regionale Kampagnen, um neue Bewerber für den Lehrberuf zu gewinnen, 2013/14



Während in Frankreich, dem Vereinigten Königreich (England) und Norwegen die Kampagnen derzeit auf Nachwuchskräfte für den Lehrberuf abzielen, richten sie sich in Dänemark, Estland, Lettland, Litauen und Schweden an die breite Öffentlichkeit. Beispielsweise wird im Zuge der nationalen Bildungsprogramme *Iespējamā Misija* („Mission Possible“) in Lettland oder „Ich entscheide mich für den Lehrberuf“ in Litauen versucht, Universitätsabsolventen und Quereinsteiger für den Lehrberuf zu gewinnen. Die Länder können Kampagnen auch einsetzen, um ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis im Lehrberuf zu erreichen, indem mehr Männer für den Beruf gewonnen werden (wie in Dänemark und Schweden), die kulturelle Vielfalt innerhalb der Lehrerschaft zu fördern, indem die Kampagnen auf geeignete Bewerber mit Migrationshintergrund (Dänemark) oder auf Staatsbürger, die nach einem Auslandsaufenthalt wieder in ihre Heimat zurückkehren (Lettland), abzielen.

In Ländern, in denen systematische Konzepte für eine Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs bestehen, sind Medienkampagnen häufig Teil allgemeinerer Programme oder Initiativen.

In **Estland** wurde 2014 im Rahmen des Entwicklungsprogramms für Bildungswissenschaft und Lehrerausbildung 2008-2015 die Informationskampagne *Õpi õpetajaks* (Studium für den Lehrberuf) gestartet. Diese durch die Europäischen Strukturfonds unterstützte Maßnahme zielt darauf ab, das Ansehen des Lehrberufs zu verbessern. Sie umfasst Videoclips mit Prominenten, die von ihren Schulerinnerungen berichten, Kindern, die über ihre Lehrer sprechen, sowie Lehrer, die darlegen, weshalb sie ihren Beruf mögen.

In **Norwegen** wurde 2009 die berufliche Plattform GNIST („FUNKE“) als Partnerschaft zwischen der Regierung, Schulanbietern, Lehrgewerkschaften, Schulleitern und Schülerorganisationen eingerichtet. Das Programm zielte darauf ab, die Qualität des Bildungssystems insgesamt zu stärken und das Ansehen des Lehrberufs zu verbessern. Es umfasste eine zwischen 2009 und 2014 durchgeführte Anwerbungskampagne. Jedes Jahr wurden vom 15. März bis 15. April, dem Termin, an dem die Bewerber ihre Bewerbung einzureichen hatten, Werbevideoclips über das Internet verbreitet, um neue Bewerber für den Lehrberuf zu gewinnen.

Andere Länder haben einmalige Initiativen organisiert, wie Ad-hoc-Werbekampagnen über einen begrenzten Zeitraum, um einem Lehrermangel vorzubeugen oder das Image und die Anerkennung des Lehrerberufs zu stärken.

In **Spanien** wurden Kampagnen in den Autonomen Gemeinschaften durchgeführt. Beispielsweise führte die Autonome Gemeinschaft Madrid 2010 eine fünfwöchige Medienkampagne mit dem Slogan „Lehrer respektieren und unterstützen“ und die Region Andalusien im Jahr 2011 eine Kampagne mit dem Motto „Hinter jeder Person stand einmal ein großartiger Lehrer“ durch. 2014 konzipierte das Baskenland eine ähnliche Kampagne mit dem Titel „Ich bin ein Lehrer“.

Im Januar 2015 startete die **französische** Regierung eine Werbekampagne, um die Einstellung von Lehrkräften zu unterstützen. Ein Videoclip mit der Botschaft *Rejoignez-nous* („Kommen Sie zu uns“) wurde auf 24 nationalen Fernsehkanälen gesendet und über soziale Medien verbreitet.

In **Lettland** wurde im Februar 2015 mit der sozialen Kampagne *Kurš mācīs rīt?* („Wer unterrichtet morgen?“) versucht, den Lehrerberuf zu fördern und junge Menschen zu motivieren, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden. Im Rahmen der Kampagne wurden Werbefilme in den Medien (Fernsehen und Internet) gesendet und sie umfasste mehrere Initiativen im Außenbereich wie Poster und Anzeigen in öffentlichen Verkehrsmitteln.

In Schweden und im Vereinigten Königreich (England) waren die Werbekampagnen größtenteils internetbasiert.

In **Schweden** ist die Kampagne *För det vidare* (Weitergeben) als Webseite auf der Website der schwedischen nationalen Agentur für Bildung konzipiert. Sie enthält allgemeine Informationen über den Lehrerberuf und Informationen über neue Möglichkeiten für die Lehrerausbildung. In mehreren Videos werden junge Prominente (Künstler, Schauspieler, Schriftsteller usw.), die Geschichten über Lehrer erzählen, die für sie eine besondere Bedeutung hatten, Lehrkräfte und sich in Ausbildung befindliche Lehrkräfte, die erklären, weshalb sie sich für den Lehrerberuf entschieden haben, sowie *Comedians*, die eine Vertretung in naturwissenschaftlichem Unterricht übernehmen, präsentiert. Die Website bietet zudem denjenigen, die Lehrer werden möchten, die Möglichkeit, einen Online-Test durchzuführen, dessen Ergebnisse bei der Wahl des am besten geeigneten Lehrerausbildungsgangs unter Berücksichtigung der Fächer, die die angehenden Lehrkräfte auf einem bestimmten Bildungsniveau unterrichten werden, hilfreich sein können.

Im **Vereinigten Königreich (England)** finden sich auf der Website „Get Into Teaching“ Informationen über die Bewerbung für eine Lehrerausbildung, die Tests zu den Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, die vor Beginn der Ausbildung bestanden werden müssen, sowie die Finanzierungsregelungen für sich in Ausbildung befindliche Lehrkräfte.

Die meisten Kampagnen sind darauf ausgerichtet, Lehrkräfte für alle Fächer und für alle geografischen Gebiete zu gewinnen. Allerdings zielen einige Kampagnen auf bestimmte Fächer, wie die Anwerbekampagne „Unterrichten in Brüssel“ der Flämischen Gemeinschaft Belgiens in Brüssel als Reaktion auf den Mangel an niederländischsprachigen Lehrkräften oder die vorstehend erwähnte schwedische Anwerbekampagne „Weitergeben“, die hauptsächlich darauf ausgerichtet war, Lehrkräfte zu gewinnen, die auf Naturwissenschaften und Technologie spezialisiert sind. Obwohl durch die beschriebenen Kampagnen vermutlich die Attraktivität des Lehrerberufs gesteigert wird, haben nur Dänemark, Lettland und Schweden ihre Wirkung bewertet.

5.3.2. Arbeitsumfeld

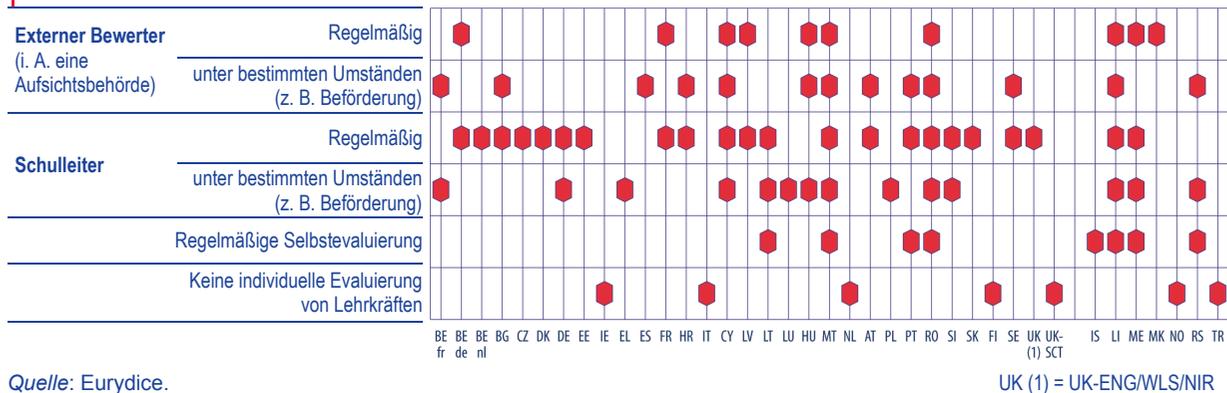
Das Arbeits- bzw. schulische Umfeld der Lehrkräfte hat Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte und ihre Einschätzung, wie die Gesellschaft ihren Beruf wahrnimmt. Somit können die politischen Entscheidungsträger neben Kampagnen zur Steigerung der Attraktivität auch Verbesserungen von schulinternen Faktoren in Erwägung ziehen, um das Image des Berufs zu verbessern und Lehrkräfte zu gewinnen und zu binden. Die drei im Rahmen dieses Berichts analysierten Aspekte des Umfelds sind die Evaluierung der Lehrkräfte, die Kooperationskultur an der Schule sowie die Lehrer-Schüler-Beziehungen. Die Wirkung jedes Elements wird hinsichtlich der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und mit ihrer Schule sowie ihrer Einschätzung der gesellschaftlichen Wahrnehmung ihres Berufs bewertet.

Evaluierung von Lehrkräften

In der Mitteilung der Europäischen Kommission, „Neue Denkansätze für die Bildung“ aus dem Jahr 2012 wird betont, dass eine berufliche Weiterbildung mit guter Ressourcenausstattung etabliert werden muss, die auch regelmäßiges Feedback und Unterstützung durch Lehrkräfte-Ausbilder umfasst. Dieses Feedback und die Beurteilung können herangezogen werden, um die Stärken der Lehrkräfte anzuerkennen und sie zu

ermutigen, Schwächen ihrer Unterrichtsmethoden anzugehen. Eine solche Unterstützung fördert überdies ihr Selbstwertgefühl. Abbildung 5.4 sind die unterschiedlichen Formen einer Evaluierung von Lehrkräften in den verschiedenen Ländern zu entnehmen. Eine Evaluierung kann vom Schulleiter oder einem externen Bewerter regelmäßig oder unter bestimmten Umständen vorgenommen werden und kann auch eine Selbstevaluierung seitens der betreffenden Lehrkräfte umfassen.

Abbildung 5.4: Zuständigkeit für die Evaluierung einzelner Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), gemäß zentralen Bestimmungen, 2013/14



Quelle: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Länderspezifische Hinweise

Spanien: Lehrkräfte in der Autonomen Gemeinschaft Katalonien werden regelmäßig vom Schulleiter und dem externen Bewerter evaluiert.

Italien: Die Lehrkräfte werden einmal während ihrer beruflichen Laufbahn evaluiert, und zwar am Ende der Probezeit.

Lettland: Die Bewertung der Leistungsqualität umfasst die Stufen 1 bis 5. Die Stufen 1 bis 3 werden innerhalb der Schule, Stufe 4 von kommunalen Bediensteten und Stufe 5 vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft bewertet.

Ungarn: Im September 2013 wurde ein neues Bewertungssystem eingeführt. Nach diesem können Lehrkräfte nach der ersten Stufe einer Lehrkraft in Probezeit in drei aufeinanderfolgende Kategorien befördert werden, nämlich Lehrkraft I, Lehrkraft II und Meisterlehrer. Nach mindestens sechs Jahren auf der Stufe Lehrkraft I kann eine externe Evaluierung für eine Beförderung zur Stufe Lehrkraft II beantragt werden. In jedem Fall werden die Lehrkräfte nach neun Jahren auf dieser Stufe einer externen Beurteilung unterzogen. Lehrkräfte, die auf die Stufe Meisterlehrer befördert werden möchten, können beantragen, an einem von einer externen Stelle beaufsichtigten Qualifikationsverfahren teilzunehmen, sofern sie die postgraduale berufliche Prüfung bestanden haben und über eine Erfahrung von mindestens sechs Jahren auf der Stufe Lehrkraft II verfügen.

Türkei: Die jährliche Evaluierung der Lehrkräfte durch die Schulleiter ist nach den seit 2015 geltenden neuen Rechtsvorschriften verbindlich vorgeschrieben.

Mit Ausnahme von Irland, Italien, den Niederlanden, Finnland, dem Vereinigten Königreich (Schottland), Norwegen und der Türkei besteht in allen Ländern eine Form einer zentral regulierten individuellen Evaluierung der Lehrkräfte. In diesen Ländern können die Schulen jedoch eigene Verfahren zur Weiterentwicklung der Lehrkräfte erarbeiten.

In **Irland** wird keine Beurteilung einzelner Lehrkräfte vorgenommen. Die Schulen unterliegen jedoch zentral regulierten Evaluierungssystemen (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015).

Obwohl in den **Niederlanden** keine zentralen Bestimmungen gelten, führen die Lehrkräfte regelmäßige Evaluierungsgespräche mit ihren Schulleitern oder anderem Schulleitungspersonal.

Finnland unterscheidet sich insofern, als dass „Gespräche zur Weiterentwicklung“ keine Evaluierungen der Leistung in der Vergangenheit beinhalten, sondern sich auf Vereinbarungen über künftige Verbesserungsmaßnahmen konzentrieren.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** führt in der Regel der Vorgesetzte eine jährliche berufliche Bewertung und ein Gespräch zur Weiterentwicklung mit den Lehrkräften durch, in dessen Rahmen ein Plan zur beruflichen Weiterbildung während der gesamten beruflichen Laufbahn (CLPL) auf Grundlage einer Bewertung des Bedarfs vereinbart wird. Die Arbeitsverträge der Lehrkräfte umfassen zusätzlich zur Gesamtarbeitszeit bis zu 35 Stunden jährlich für den CLPL. Die Lehrkräfte werden somit dabei unterstützt, ihre eigene berufliche Weiterbildung und Berufspraxis im Dialog mit ihrem Vorgesetzten zu evaluieren.

In der **Türkei** ist es gängige Praxis, dass die Schulleiter eine Leistungsbewertung vornehmen, wenn eine Beschwerde gegen eine Lehrkraft vorgebracht wird (innerschulisch oder von externen Personen).

Da es kein zentral reguliertes Evaluierungssystem gibt, steht es den Schulen frei, die Lehrkräfte auf eine Weise und in Abständen zu evaluieren, die die Schulleiter für angemessen erachten. Dies kann entweder zu einer Situation führen, in der die Lehrkraft kein Feedback und keine Anleitung über Möglichkeiten zur

Verbesserung ihrer Unterrichtsmethoden erhält, oder im Gegenteil zu einem flexiblen Bewertungssystem führen, das individuell an die Lehrkraft angepasst ist. Darüber hinaus sind ausschließlich die Schulleiter für die Personalführung und Überwachung der Unterrichtsqualität zuständig und wird diese Verantwortung nicht gemeinsam mit den Schulverwaltungsbehörden getragen.

In den meisten Ländern, in denen ein Evaluierungssystem besteht, ist der Schulleiter für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig, die entweder regelmäßig oder unter bestimmten Umständen, wie einer Änderung des Beschäftigungsstatus, anstehenden Entscheidungen über eine Beförderung oder die Verwendung problematischer Unterrichtsmethoden, vorgenommen wird.

In **Griechenland** werden Lehrkräfte nur am Ende ihrer Probezeit von den Schulleitern evaluiert, um zu bewerten, ob sie als Beamte auf Lebenszeit ernannt werden können.

In **Ungarn** können die Schulleiter erforderlichenfalls eine Evaluierung des Unterrichts im Allgemeinen oder einzelner Lehrkräfte an ihrer Schule einleiten. Solche Evaluierungen werden jedoch durch externe Beurteilungen ergänzt, die entweder alle fünf Jahre oder auf Antrag der Lehrkraft in Abständen, die von ihrer Stufe abhängen, erfolgen. Darüber hinaus ist es nach den in Ungarn geltenden Vorschriften erforderlich, dass die Lehrkraft vor einer Beförderung eine Mappe mit einer Selbstevaluierung der Entwicklung ihrer Kompetenzen und beruflichen Leistungen erstellt.

Zwar werden in **Polen** Evaluierungen nicht regelmäßig vorgenommen, doch können der Schulleiter, die regionale Behörde, das Leitungsgremium der Schule, der Schulrat, der Elternrat oder die Lehrkräfte selbst (allerdings keine Lehrkräfte in Ausbildung) jederzeit eine Evaluierung beantragen, sofern die vorhergehende Evaluierung vor mehr als einem Jahr stattfand. In diesen Fällen wird die Evaluierung stets vom Schulleiter vorgenommen.

In **Serbien** können Evaluierungen entweder vom Schulleiter bei Beförderungsanträgen oder von einem externen Bewerter durchgeführt werden, sofern Gründe für die Annahme vorliegen, dass die Lehrkraft eine ungenügende Leistung erbringt. Dabei wird der Schwerpunkt aber auf die Selbstevaluierung des Plans zur beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkraft gelegt.

In siebzehn Bildungssystemen wird die Beurteilung regelmäßig oder auf Ad-hoc-Basis von einem externen Bewerter durchgeführt. Mit Ausnahme von Spanien (in nahezu allen Autonomen Gemeinschaften) und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien wird diese externe Evaluierung in allen Fällen vom Schulleiter ergänzt. Dadurch wird gewährleistet, dass die Evaluierung der Lehrkräfte auch auf der Meinung der Person beruht, die die größte Verantwortung für die Sicherstellung der Qualität ihrer täglichen Arbeit trägt. In acht Ländern erfolgt eine Selbstevaluierung der Lehrkräfte, die in allen Fällen mit Ausnahme von Island mit anderen Evaluierungsmethoden kombiniert wird.

In manchen Ländern ist die Leistungsüberprüfung der Lehrkräfte mit Gehaltserhöhungen verknüpft. Während Lehrkräfte im Vereinigten Königreich (England und Wales) früher nahezu automatisch jährliche Gehaltserhöhungen erhielten, die von einer zufriedenstellenden Bewertung abhängig waren, sind seit 2014 alle Gehaltserhöhungen an ihre individuelle Leistung gebunden. In Nordirland wurde das frühere System beibehalten, nach dem die Gehälter der Lehrkräfte systematisch jedes Jahr entsprechend der zentralen Gehaltstabelle erhöht werden. Auch in Lettland und in der Autonomen Gemeinschaft Asturien in Spanien führen positive Leistungsbewertungen zu einer finanziellen Belohnung. In Frankreich kann eine positive Leistungsbewertung zu einer schnelleren Gehaltsprogression führen. In Schweden werden individuelle Evaluierungen von Lehrkräften und der Umfang ihrer Verantwortung berücksichtigt, wenn die Schulleiter und Vertreter der Lehrgewerkschaften Verhandlungen über ihre Gehälter führen. In anderen Ländern wie Luxemburg und Ungarn werden die Lehrkräfte evaluiert, wenn eine Beförderung oder eine entsprechende Gehaltserhöhung ansteht.

Ergebnisse der Evaluierung

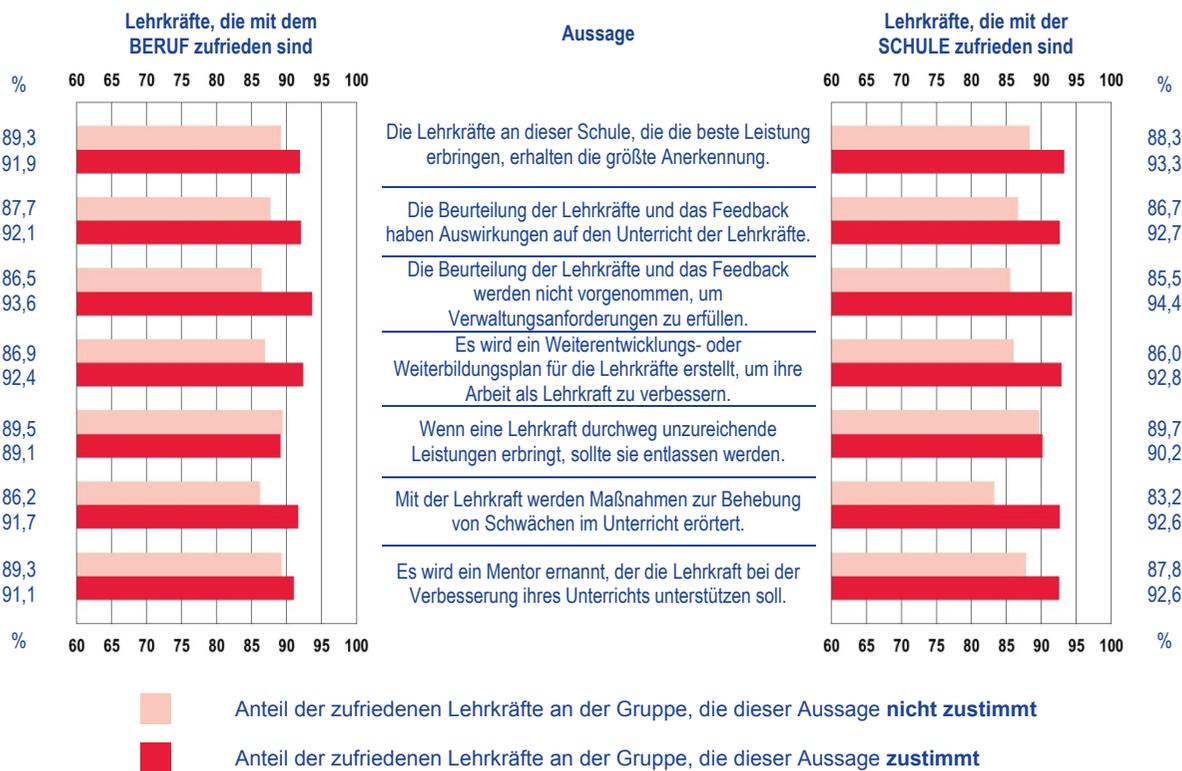
Dieser Abschnitt widmet sich der Frage, wie die Einschätzung des Ergebnisses der Evaluierung durch die Lehrkräfte ihre Zufriedenheit mit dem Beruf und der Schule sowie ihre Einstellung beeinflusst, wie ihr Beruf von der Gesellschaft wertgeschätzt wird.

Zufriedenheit der Lehrkräfte

Im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurden die befragten Lehrkräfte gebeten anzugeben, ob sie mit sieben möglichen Ergebnissen einer Evaluierung (Beurteilung und Feedback) an ihrer Schule einverstanden oder nicht einverstanden wären. Die Ergebnisse konnten finanzieller Art in Bezug auf die Vergütung oder Arbeitsplatzsicherheit oder nicht-finanzieller Art und mit den Unterrichtsmethoden,

Weiterbildungsplänen, der Ernennung eines Mentors oder Maßnahmen zur Behebung von Schwächen der Lehrkraft verbunden sein. Abbildung 5.5 verdeutlicht, dass in der EU die Zustimmung zu diesen Ergebnissen offenbar mit einem Anstieg des Anteils der Lehrkräfte in Zusammenhang steht, die angeben, mit ihrem Beruf und dem schulischen Umfeld zufrieden oder sehr zufrieden zu sein. Als einzige Ausnahme ist die Tatsache zu nennen, dass die Wahrscheinlichkeit der Entlassung einer Lehrkraft mit durchweg unzureichenden Leistungen keinen Einfluss auf die Zufriedenheit zu haben scheint. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte in zahlreichen Bildungssystemen unkündbar sind. Der Status der Unkündbarkeit hat zur Folge, dass ein stichhaltiger Nachweis für die berufliche Inkompetenz oder ein Fehlverhalten für die Auflösung des Vertrags notwendig ist, der von einer Behörde und nicht von der Schule zu erbringen ist. Das Risiko einer Entlassung steht somit in der Regel nicht mit einer Beurteilung oder einem Feedback bzw. mit der Zufriedenheit mit dem Beruf oder der Schule in Zusammenhang.

Abbildung 5.5: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf die wahrgenommenen Ergebnisse einer Evaluierung (Feedback), EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabellen 5.5.a und 5.5.b im Anhang, die Daten nach Ländern enthalten).

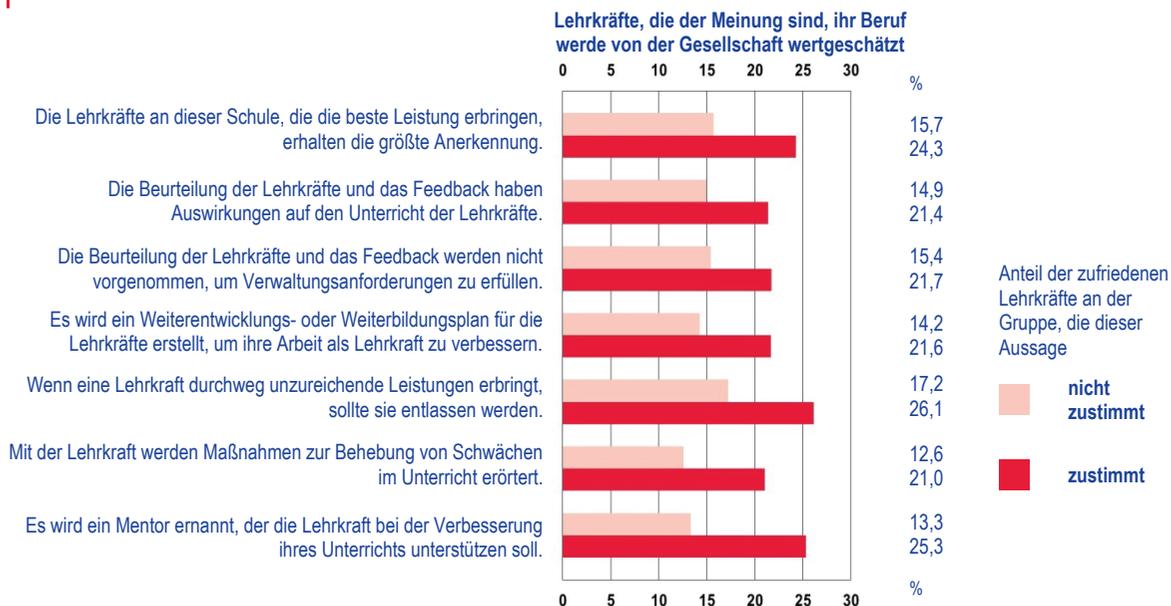
Unter den möglichen Evaluierungsergebnissen haben drei die deutlichsten Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und ihrer Schule. Die Wahrnehmung, dass eine Evaluierung nicht nur eine Verwaltungsaufgabe, sondern für sie wichtig und hilfreich ist, ist das Evaluierungsergebnis mit den stärksten Auswirkungen auf die wahrgenommene berufliche Zufriedenheit (7,1 Prozentpunkte) und die Zufriedenheit mit der Schule (8,9 Prozentpunkte). An zweiter Stelle steht die Wahrnehmung, dass eine Evaluierung zu besseren Unterrichtsmethoden, Behebung von Schwächen und zur Erstellung von Weiterentwicklungs- und Weiterbildungsplänen führen kann.

Meinung der Lehrkräfte, wie die Gesellschaft ihren Beruf wertschätzt

Angesichts des Anteils der Lehrkräfte in der EU, nach deren Meinung das Ansehen ihres Berufs in der Gesellschaft schlecht ist (18,4 %), ist es aufschlussreich, die Faktoren zu beleuchten, die dazu beitragen könnten, diesen Wert zu erhöhen. Abbildung 5.6 lässt den Schluss zu, dass die Lehrkräfte eher der Meinung sind, ihr Beruf genieße in der Gesellschaft Ansehen, wenn eine Evaluierung nach ihrer

Wahrnehmung zu einem der aufgeführten Ergebnisse führt. Eine Evaluierung, die zu Weiterentwicklungs- und Weiterbildungsplänen führt und die Lehrkräfte dabei unterstützt, ihre Unterrichtspraxis zu verbessern, stärkt die Vorstellung, dass der Lehrerberuf geschätzt wird.

Abbildung 5.6: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf die wahrgenommenen Ergebnisse einer Evaluierung (Feedback), EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 5.5.c im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

Wenn es sich bei der Ernennung eines Mentors zur Unterstützung der Lehrkräfte nach Ansicht der Lehrkräfte um ein wahrscheinliches Ergebnis einer Evaluierung handelt, ist bei diesem Aspekt die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass er Auswirkungen auf die Meinung der Lehrkräfte zum Ansehen ihres Beruf in der Gesellschaft hat: Nach Auffassung von 25,3 % der Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass das vorstehende Ergebnis wahrscheinlich ist, genießt der Beruf in der Gesellschaft Ansehen, während dieser Anteil bei denjenigen, die dieses Ergebnis als unwahrscheinlich einschätzen, nur 13,3 % beträgt. Während das Risiko einer Entlassung als wahrgenommenes Ergebnis einer Evaluierung sich nicht wesentlich auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte auswirkt, steht es an zweiter Stelle der Ergebnisse, die höchstwahrscheinlich ihre Wahrnehmung beeinflussen, wie ihr Beruf von der Gesellschaft geschätzt wird. Durch die Verbindung zwischen unzureichender Leistung und Risiko einer Entlassung erhöht sich der Anteil der Lehrkräfte, nach deren Auffassung der Lehrerberuf Ansehen in der Gesellschaft genießt, auf 8,9 %.

Aus Tabelle 5.5.c im Anhang ist ersichtlich, dass die Beziehungen zwischen den für die EU insgesamt ermittelten Variablen für manche Länder nicht zutreffend sind. Beispielsweise ist bei Befragten in Dänemark, Zypern und Finnland, die die Entlassung von Lehrkräften mit durchweg unzureichender Leistung für ein wahrscheinliches Ergebnis einer Evaluierung halten, in der Regel keine Änderung bei ihrer Meinung festzustellen, inwieweit der Lehrerberuf von der Gesellschaft geschätzt wird. Auch bei Befragten in Frankreich, für die das entsprechende Ergebnis einer Evaluierung voraussichtlich die Ernennung eines Mentors darstellt, ist tendenziell keine Änderung ihrer Meinung zur gesellschaftlichen Wertschätzung ihres Berufs festzustellen.

Generell werden die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und ihre Meinung, wie ihr Beruf von der Gesellschaft geschätzt wird, positiv beeinflusst, wenn sie der Ansicht sind, die Evaluierung habe positive Auswirkungen für sie, da sie zur Verbesserung der Unterrichtsmethoden und Kompetenzen beiträgt. Die Einschätzung, dass dies wahrscheinlich die Ernennung eines Mentors umfasst, ist – von allen hier bislang

betrachteten Faktoren – das erwartete Ergebnis einer Evaluierung, das den größten Einfluss auf die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Ansehens des Lehrberufs hat. Zwar verbessert sich durch Anerkennung in Form einer finanziellen Entlohnung oder zusätzlichen Verantwortlichkeiten ebenfalls die Wahrnehmung der Wertschätzung des Berufs durch die Gesellschaft, doch sind die Auswirkungen nicht so entscheidend.

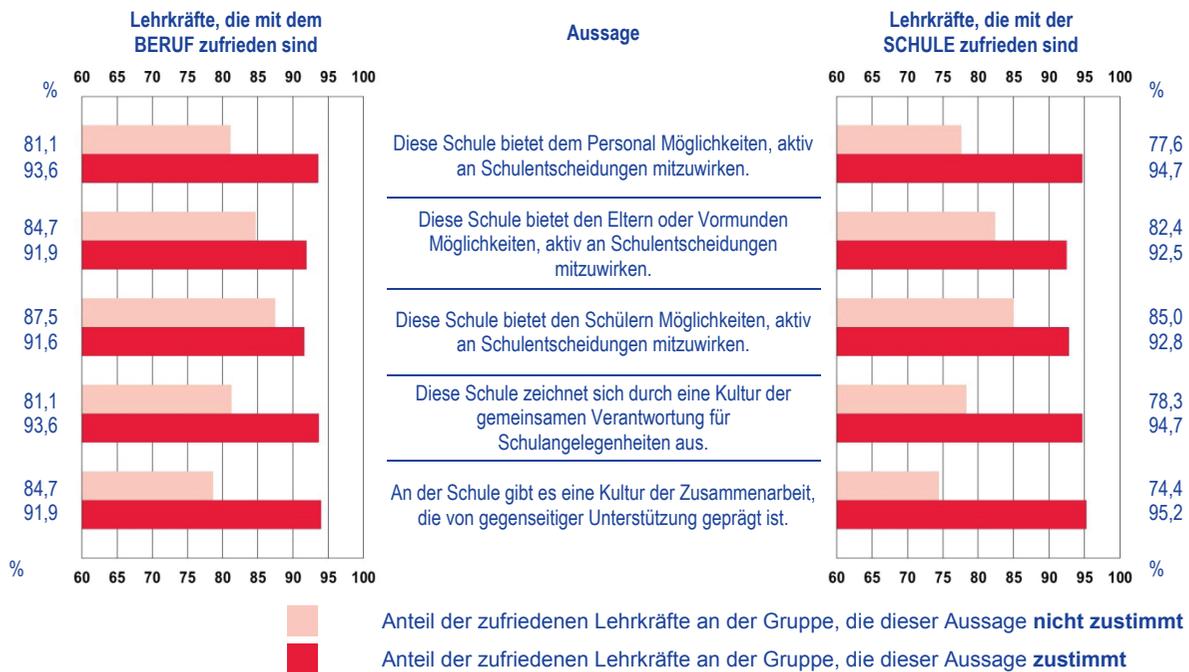
Kultur der Zusammenarbeit

Eine Kultur der Zusammenarbeit an der Schule kann die Motivation der Lehrkräfte, die Wirksamkeit ihres Unterrichts sowie die berufliche Zufriedenheit positiv beeinflussen. Um zu ermitteln, wie verschiedene Arten der gegenseitigen Unterstützung ihre Zufriedenheit und ihre Meinung zur gesellschaftlichen Wertschätzung des Lehrberufs beeinflussen, wurden diese Variablen zueinander in Bezug gesetzt.

Zufriedenheit der Lehrkräfte

Abbildung 5.7 zeigt auf, dass kooperative Praktiken (nach der Definition in den Fragen im Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013, die in der Abbildung aufgeführt sind) an Schulen einen mittleren oder starken Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und dem schulischen Umfeld haben können. In einem System, in dem Personal, Eltern und Schüler eine aktive Rolle spielen und ein Mitspracherecht beim Schulbetrieb haben und in dem sie selbst die Schulleitung unterstützen können bzw. umgekehrt, sind offenbar mehr Lehrkräfte zufrieden.

Abbildung 5.7: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf die Formen von kooperativen Praktiken, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabellen 5.6.a und 5.6.b im Anhang, die Daten nach Ländern enthalten).

Zwar steigt die Zufriedenheit tendenziell bei allen kooperativen Praktiken, doch eine Schulkultur, die von gegenseitiger Unterstützung geprägt ist – zwischen den Lehrkräften sowie zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung – weist die stärkste potenzielle Wirkung auf die berufliche Zufriedenheit auf. An zweiter Stelle folgt die Möglichkeit für das Personal, aktiv an der Entscheidungsfindung der Schule mitzuwirken. Zwar berichten alle Länder von positiven Beziehungen zwischen diesen Variablen, doch in der Tschechischen Republik, Estland, Kroatien, Zypern, Rumänien, dem Vereinigten Königreich (England) und Serbien scheinen diese am ausgeprägtesten zu sein (siehe Tabellen 5.6.a und 5.6.b im Anhang).

Meinung der Lehrkräfte zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft

Abbildung 5.8 zeigt auf, dass verschiedene kooperative Praktiken an Schulen in der Regel zu einer Zunahme des Anteils der Lehrkräfte beitragen, nach deren Auffassung ihr Beruf gesellschaftliches Ansehen genießt.

Zwar führen alle Formen einer dezentralen Schulleitung zu einer positiveren Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wertschätzung des Berufs, doch ist der Abbildung zu entnehmen, dass eine kooperative Schulkultur, die von gegenseitiger Unterstützung geprägt ist, den stärksten positiven Einfluss auf diese Wahrnehmungen hat, gefolgt von einer Kultur der gemeinsamen Verantwortung für Schulangelegenheiten. Doch der Einfluss beider Faktoren ist nahezu gleich und führt jeweils zu einem Anstieg der Zahl der Lehrkräfte, die der Ansicht sind, ihr Beruf genieße Ansehen in der Gesellschaft, um EU-weit durchschnittlich 8,7 Prozentpunkte.

Zwar gibt es kein Land, in dem diese beiden von Unterstützung geprägten Konzepte überhaupt keinen Einfluss auf die Wahrnehmung seitens der Lehrkräfte aufweisen, doch Belgien (Flämische Gemeinschaft), Bulgarien, Lettland, die Niederlande, Rumänien, das Vereinigte Königreich (England) und Serbien sind die Länder, in denen sich die Wahrnehmung durch die vorstehend erläuterte Kultur einer gegenseitigen Unterstützung und eine Kultur der gemeinsamen Verantwortung für Schulangelegenheiten tendenziell am stärksten verbessert.

Abbildung 5.8: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf kooperative Praktiken, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 5.6.c im Anhang, in der auch Daten nach Ländern enthalten sind).

Es überrascht wenig, dass die Praxis einer gemeinsamen Schulleitung, die von einer Kultur der gemeinsamen Verantwortung und Entscheidungsfindung von sich gegenseitig unterstützenden Lehrkräften und Schulleitern geprägt ist, eine starke Wirkung auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte und ihre Einschätzung, wie die Gesellschaft ihren Beruf wertschätzt, haben kann. Durch die kooperative Perspektive kann zudem das Gefühl von Isolation verringert und die Überzeugung der Lehrkräfte gestärkt werden, dass sie geschätzte Mitglieder der Schule und Gesellschaft sind, was zu einem gesteigerten Engagement für das Gemeinwohl führt.

Lehrer-Schüler-Beziehungen

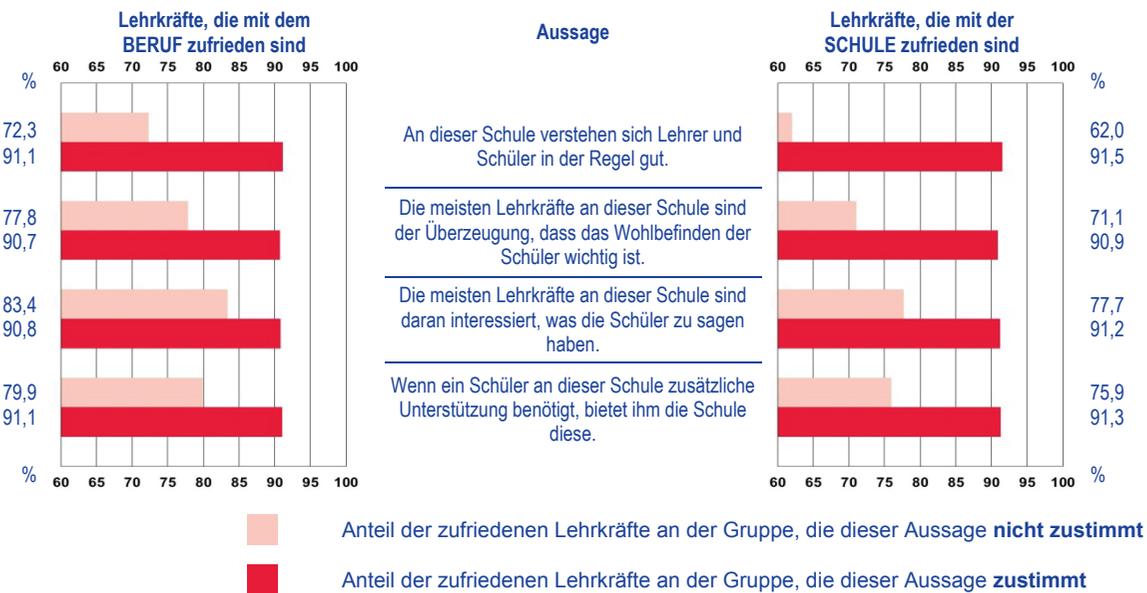
Ein weiterer Aspekt der schulischen Umgebung ist die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und ihren Schülern. Die TALIS-Erhebung im Jahr 2013 umfasste mehrere diesbezügliche Fragen.

Zufriedenheit der Lehrkräfte

Abbildung 5.9 ist zu entnehmen, wie in der EU bei Zustimmung zu einer der vier aufgeführten Aussagen die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und ihrem schulischen Umfeld zunimmt. Dies entspricht den Erwartungen, da es wahrscheinlicher ist, dass die Bindung mit den Schülern als bereichernd wahrgenommen wird.

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Beruf und der Schule korreliert am stärksten positiv mit der Wahrnehmung, dass sie und ihre Schüler sich in der Regel gut verstehen. Tatsächlich weist dieser Aspekt der Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern tendenziell einen größeren Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte auf als alle übrigen in diesem Bericht berücksichtigten Variablen ihres schulischen Umfeldes.

Abbildung 5.9: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, in Bezug auf ihre Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabellen 5.7.a und 5.7.b im Anhang, die Daten nach Ländern enthalten).

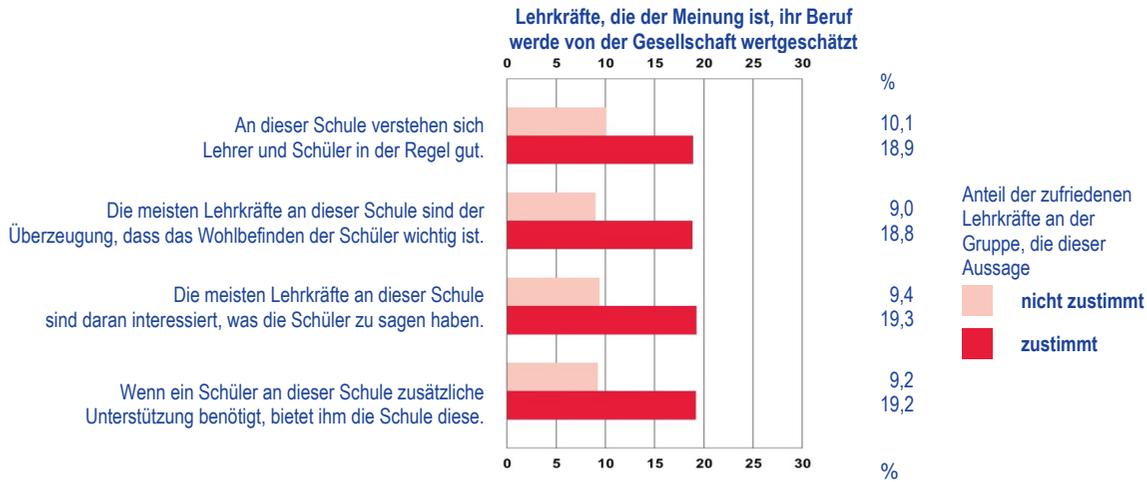
Zwar korreliert die Zufriedenheit der Lehrkräfte in allen Ländern positiv mit der Wahrnehmung, dass sie sich in der Regel gut mit den Schülern an ihrer Schule verstehen, doch ist diese Beziehung in der Tschechischen Republik, Zypern, den Niederlanden, Rumänien, dem Vereinigten Königreich (England) und Norwegen am stärksten (siehe Tabellen 5.7.a und 5.7.b im Anhang).

Meinung der Lehrkräfte zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft

In Abbildung 5.10 ist dargestellt, wie in der EU die Zustimmung zu jeder der vier aufgeführten Aussagen praktisch den gleichen Einfluss auf die Meinung der Lehrkräfte zum gesellschaftlichen Ansehen des Lehrberufs aufweist.

Mit der Zustimmung zu jedem der Kriterien ist tendenziell ein Anstieg von durchschnittlich zehn Prozentpunkten beim Anteil der Lehrkräfte zu verzeichnen, die der Meinung sind, ihr Beruf genieße in der Gesellschaft Ansehen. Zwar hat die Identifikation mit allen vier Aussagen in allen Ländern eine positive Wirkung auf diese Einschätzung der Lehrkräfte, doch gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Der stärkste Einfluss ist in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Zypern, Rumänien, Finnland und im Vereinigten Königreich (England) zu verzeichnen.

Abbildung 5.10: Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I (ISCED 2), die der Ansicht sind, der Lehrerberuf genieße Ansehen in der Gesellschaft, in Bezug auf ihre Einschätzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen, EU-Ebene, 2013



Quelle: Eurydice, auf der Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 5.7.c im Anhang, in der Daten nach Ländern enthalten sind).

5.3.3. Arbeitsbedingungen

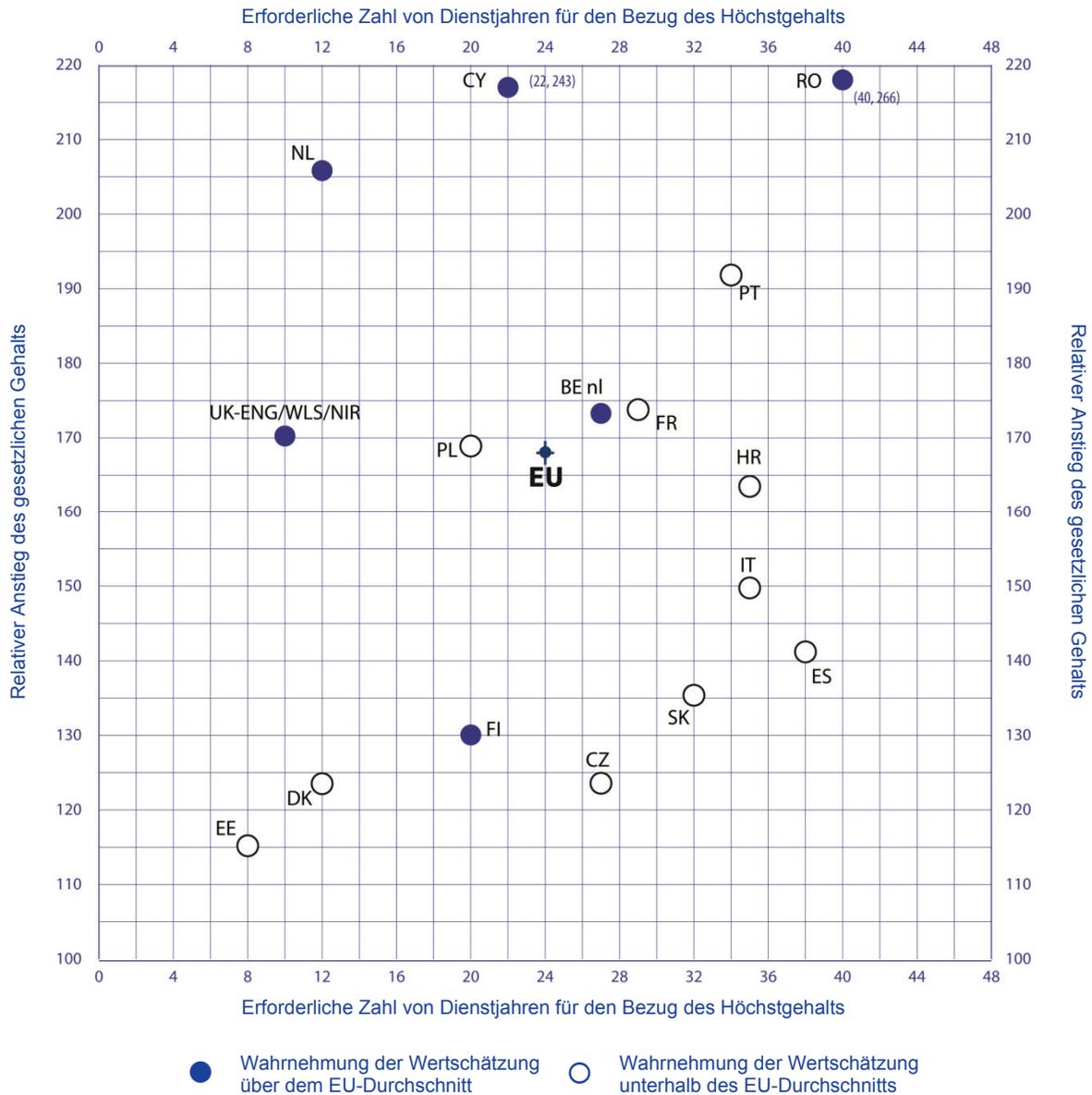
Weitere Maßnahmen, um Lehrkräfte zu gewinnen und zu binden, können sich auf eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen konzentrieren. In diesem Abschnitt wird erörtert, ob die Zufriedenheit mit dem Beruf und die Meinung der Lehrkräfte zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft von den folgenden Bestimmungen beeinflusst wird (Eurydice-Daten): Beschäftigungsstatus, Arbeitszeiten, gesetzlicher Grundgehalt und erforderliches Dienstalter bis zum Bezug des gesetzlichen Höchstgehalts.

Der Beschäftigungsstatus scheint wenig Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte zu haben. In Europa gaben über 90 % der im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 Befragten an, sie seien mit ihrem Beruf zufrieden, unabhängig davon, ob sie als „Angestellte auf Vertragsbasis“, „Beamte“ und „Beamte auf Lebenszeit“ beschäftigt waren (siehe Kapitel 1, Abschnitt 1.2.1). Mit Blick auf ihre Meinung zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft liegen keine ausreichenden Daten vor, aus denen sich schließen ließe, dass diese durch den Beschäftigungsstatus bestimmt wird.

Was die vertraglich festgelegte Arbeitszeit anbelangt (siehe Kapitel 1, Abschnitt 1.2.2), ist es nicht möglich, eine überzeugende Beziehung zwischen der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte und Vorschriften zu einer zentral regulierten Gesamtarbeitszeit, Präsenzzeit an der Schule oder Unterrichtszeit zu ermitteln.

Zwar steht das gesetzliche Grundgehalt der Lehrkräfte normalerweise nicht mit einer vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit, Präsenzzeit oder Unterrichtszeit in Zusammenhang, doch kann eine Beziehung zwischen der Entwicklung der Gehaltsstufen entsprechend den Dienstjahren und der Einschätzung der Lehrkräfte zum gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs bestehen. Abbildung 5.11 ist die Zahl der erforderlichen Dienstjahre bis zum Bezug des gesetzlichen Höchstgrundgehaltes in den einzelnen Ländern zu entnehmen. Zudem werden in der Abbildung die Länder hervorgehoben, in denen der Anteil der Lehrkräfte, die der Ansicht sind, ihr Beruf genieße Ansehen in der Gesellschaft, über oder unter dem EU-Durchschnitt liegt.

Abbildung 5.11: Beziehung zwischen dem relativen Anstieg der gesetzlichen Gehälter im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (ISCED 2), dem erforderlichen Dienstal der Lehrkräfte für den Bezug des Höchstgehalts und ihrer Meinung zur Wertschätzung ihres Berufs durch die Gesellschaft, 2013/14



Quelle: Eurydice. Zur Wahrnehmung der Wertschätzung: Eurydice, auf Grundlage der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (siehe Tabelle 5.8 im Anhang).

Erläuterung

Die Abbildung enthält nur Daten zu Ländern, die an der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 teilgenommen haben. Der EU-Durchschnitt wird jedoch auf Grundlage aller Eurydice-Länder ermittelt, für die Informationen vorliegen (siehe Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2014b).

Länderspezifische Hinweise

Spanien: Nur Daten zu Lehrkräften, die keine *Catedráticos* sind.

Italien: Die Daten zu den Gehältern beziehen sich nur auf Lehrkräfte mit *Laurea magistrale* (Master-Abschluss).

Österreich: a) Lehrkräfte an der Hauptschule und Neuen Mittelschule; b) Lehrkräfte an der Allgemeinbildenden Höheren Schule.

Die Abbildung zeigt, dass das gesetzliche Mindestgehalt bis zum Erreichen des gesetzlichen Höchstgehalts nach 24 Dienstjahren in der EU durchschnittlich um 69 % steigt. Um die unterschiedlichen Anforderungen bezüglich des Dienstaltes bis zum Bezug des Höchstgehaltens in den verschiedenen Ländern zu vergleichen, wurde ein „Koeffizient des relativen jährlichen Gehaltsanstiegs“ berechnet. Der EU-

Durchschnittswert für diesen Koeffizienten beträgt 2,31 %, was bedeutet, dass eine Lehrkraft in der EU durchschnittlich eine Erhöhung ihres gesetzlichen Grundgehalts von 2,31 % für jedes abgeschlossene Dienstjahr erhält.

Tabelle 5.8 im Anhang ist der „Koeffizient des relativen jährlichen Gehaltsanstiegs“ für die in Abbildung 5.11 dargestellten Bildungssysteme zu entnehmen. In den meisten Ländern, die an der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 teilgenommen haben und einen Koeffizienten unterhalb des EU-Durchschnitts aufweisen, ist auch eine Wahrnehmung der Wertschätzung unterhalb des EU-Durchschnitts zu verzeichnen (siehe Tabelle 5.1 im Anhang), wie in der Tschechischen Republik (0,82 %), Spanien (0,94 %), der Slowakei (0,98 %), Italien (1,20 %), Kroatien (1,46 %), Dänemark (1,94 %), Frankreich (1,99 %), Portugal (1,99 %) und Estland (2,04 %). In manchen der Bildungssysteme mit einem über dem EU-Durchschnitt liegenden Koeffizienten für den Gehaltsanstieg äußert hingegen eine größere Zahl von Lehrkräften eine positive Meinung zum gesellschaftlichen Ansehen des Berufs, wie in Rumänien (2,54 %), Zypern (4,32 %), dem Vereinigten Königreich (England, 6,09 %) und den Niederlanden (6,78 %). In Belgien (Flämische Gemeinschaft), Lettland und Finnland ist dieser Trend hingegen nicht zu erkennen: Dort liegt der Koeffizient des jährlichen Gehaltsanstiegs unterhalb des EU-Durchschnitts und die Lehrkräfte sind dennoch der Meinung, ihr Beruf werde von der Gesellschaft wertgeschätzt. In Polen dagegen liegt der Koeffizient des Gehaltsanstiegs über dem EU-Durchschnitt, doch eine geringere Zahl der Lehrkräfte ist der Ansicht, der Beruf genieße Anerkennung in der Gesellschaft.

Eine genauere Betrachtung der Beziehung zwischen Gehalt und beruflicher Zufriedenheit von Lehrkräften zeigt Folgendes auf: Je höher das Anfangsgehalt in einem Land ist, desto mehr junge Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren ($r=0,48$) bzw. mit einer Berufserfahrung von unter fünf Jahren ($r=0,50$) geben an, dass sie mit dem Lehrerberuf zufrieden sind (siehe Tabellen 5.9 und 5.10 im Anhang). Allerdings ist die Korrelation zwischen dem Höchstgehalt und der beruflichen Zufriedenheit von älteren oder erfahreneren Lehrkräften geringfügig ($r=-0,13$ bzw. $0,22$). Die Höchstgehälter weisen lediglich insofern eine mögliche Bedeutung auf, als sich etwaige Schwankungen bei der Zufriedenheit minimieren. Zwar trägt die Höhe des Höchstgehalts nicht zu einer wesentlichen Zunahme der beruflichen Zufriedenheit von erfahreneren Lehrkräften bei, doch scheint dieses als Puffer für den Erhalt eines stabilen Zufriedenheitsniveaus unter den Lehrkräften, unabhängig von Alter und Erfahrung, zu dienen.

GLOSSAR

Länderkürzel

EU	Europäische Union	NL	Niederlande
BE	Belgien	AT	Österreich
BE fr	Belgien – Französische Gemeinschaft	PL	Polen
BE de	Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft	PT	Portugal
BE nl	Belgien – Flämische Gemeinschaft	RO	Rumänien
BG	Bulgarien	SI	Slowenien
CZ	Tschechische Republik	SK	Slowakei
DK	Dänemark	FI	Finnland
DE	Deutschland	SE	Schweden
EE	Estland	UK	Vereinigtes Königreich
IE	Irland	UK-ENG	England
EL	Griechenland	UK-WLS	Wales
ES	Spanien	UK-NIR	Nordirland
FR	Frankreich	UK-SCT	Schottland
HR	Kroatien		
IT	Italien	IS	Island
CY	Zypern	LI	Liechtenstein
LV	Lettland	ME	Montenegro
LT	Litauen	MK*	Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien
LU	Luxemburg	NO	Norwegen
HU	Ungarn	RS	Serbien
MT	Malta	TR	Türkei

* ISO-Code 3166. Provisorischer Code, der die endgültige Benennung des Landes nicht berührt, die nach Abschluss der laufenden Verhandlungen innerhalb der Vereinten Nationen festgelegt wird (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [aufgerufen am 25.9.2014]).

Statistische Codes

: Keine Daten verfügbar (-) Nicht zutreffend. **S.E.** Standardfehler

Abkürzungen und Akronyme

CPD	Berufliche Weiterbildung	ISCED	Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (<i>International Standard Classification for Education</i>)
ECET	Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>).	ITE	Lehrerausbildung
ELET	Vorzeitiges Ausscheiden aus der allgemeinen und beruflichen Bildung	OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BIP	Bruttoinlandsprodukt	TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (OECD)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie	UOE	Unesco/OECD/Eurostat

Klassifikationen

Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED 1997)

Die internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (*International Standard Classification for Education – ISCED*) ist ein Instrument zur Erstellung internationaler Bildungsstatistiken. Sie umfasst einen mehrdimensionalen Klassifikationsrahmen mit den beiden Variablen Bildungsstufe und Bildungsbereich, wobei die zusätzlichen Dimensionen der Ausrichtung (allgemeinbildend/berufsbildend/berufsvorbereitend) und des Ausbildungsziels (nachfolgende Bildungsgänge/Eintritt in das Erwerbsleben) berücksichtigt werden. In der aktuellen Fassung der ISCED 2011 werden acht Bildungsstufen unterschieden. Im Rahmen der ISCED-Klassifikation steht eine Reihe von Kriterien zur Verfügung, um einen gegebenen Bildungsgang einer Bildungsstufe zuzuordnen. Je nach Bildungsstufe und Art des Bildungsangebots ist jeweils die Rangordnung der Haupt- und Hilfskriterien für die Zuordnung festzulegen (die üblicherweise für die Zulassung zu dem betreffenden Bildungsgang verlangten Abschlüsse, die Mindestzulassungsvoraussetzungen, das Mindestalter, die Qualifikationen des Lehrpersonals usw.).

Im vorliegenden Bericht wird, sofern nichts anderes angegeben, die Klassifikation ISCED 2011 zugrunde gelegt. Die Eurydice- und Eurostat-Daten wurden nach ISCED 2011, die Daten der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 nach ISCED 1997 erhoben.

ISCED-Klassifikation 2011

ISCED-Klassifikation 1997

ISCED 0: Vorschulbildung

Bildungsgänge dieser Stufe unterliegen in der Regel einem ganzheitlichen Ansatz, der darauf abzielt, die frühe kognitive, physische, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen und sie mit organisiertem Unterricht außerhalb des Familienkontexts vertraut zu machen. Die Stufe ISCED 0 bezieht sich auf frühkindliche Programme mit einer ausdrücklichen Bildungskomponente.

ISCED 0: Elementarbereich

Der Elementarbereich ist definiert als erste Stufe des organisierten Unterrichts an einer Schule oder einer anderen Einrichtung für Kinder im Alter von mindestens drei Jahren.

ISCED 1: Primarbereich

Bildungsgänge dieser Stufe zielen in der Regel darauf ab, Schülern die Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und der Mathematik (d. h. Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz) zu vermitteln und eine solide Grundlage für das Lernen und Verstehen von Kernbereichen des Wissens und der persönlichen sowie sozialen Entwicklung, in Vorbereitung auf den Sekundarbereich, zu entwickeln. Das Alter ist in der Regel die einzige Zugangsvoraussetzung auf dieser Stufe. Das übliche oder gesetzliche Eintrittsalter liegt in der Regel zwischen 5 und 7 Jahren. Diese Stufe, die in allen Ländern verpflichtend ist, umfasst in der Regel sechs Jahre, obwohl ihre Dauer zwischen vier und sieben Jahren liegen kann.

ISCED 2: Sekundarbereich I

Bildungsgänge dieser Stufe bauen in der Regel auf den Lernergebnisse der Stufe ISCED 1 auf. Die Schüler treten zumeist im Alter zwischen 10 und 13 Jahren (am häufigsten im Alter von 12 Jahren) in die Stufe ISCED 2 ein.

ISCED 3: Sekundarbereich II

Bildungsgänge dieser Stufe zielen in der Regel darauf ab, den Sekundarbereich in Vorbereitung auf eine Hochschulbildung abzuschließen oder beschäftigungsrelevante Fähigkeiten zu erwerben bzw. beides. Schüler treten in der Regel im Alter zwischen 14 und 16 Jahren in diese Stufe ein.

ISCED 4: Postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge

Post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge bieten auf dem Sekundarbereich aufbauende Lernerfahrungen, die auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt und den Tertiärbereich vorbereiten. Bildungsgänge auf der Stufe ISCED 4 oder postsekundäre nicht-tertiäre Bildungsgänge sind in der Regel dafür konzipiert, Personen, die die Stufe ISCED 3 abgeschlossen haben, eine Qualifikation im nicht-tertiären Bereich zu verleihen, die für den Eintritt in den tertiären Bereich oder eine Beschäftigung erforderlich sind, wenn ihre Qualifikation der Stufe ISCED 3 diesen Zugang nicht gewährt. Der Abschluss eines Bildungsgangs der Stufe ISCED 3 ist für den Zugang zu Bildungsgängen der Stufe ISCED 4 erforderlich.

ISCED-Klassifikation 2011

ISCED-Klassifikation 1997

ISCED 5: Kurzstudiengänge

Bildungsgänge dieser Stufe sind häufig so ausgelegt, dass sie den Studierenden berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln. Die Bildungsgänge sind in der Regel praktisch ausgerichtet und berufsspezifisch orientiert und bereiten die Studierenden auf den Arbeitsmarkt vor. Allerdings können diese Bildungsgänge auch einen Zugang zu anderen tertiären Bildungsgängen bieten. Der Eintritt in diese Bildungsstufe erfordert einen erfolgreichen Abschluss der Stufen ISCED 3 oder 4 mit einer Hochschulzugangsberechtigung.

ISCED 6: Bachelor bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm

Bildungsgänge dieser Stufe sind oft so ausgelegt, dass sie Studierende mit mittleren akademischen und/oder beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausstatten, welche zu einem ersten Hochschulabschluss oder einem gleichwertigen Abschluss führen. Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert normalerweise den erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs der Stufen ISCED 3 oder 4 mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Der Zugang kann von der Fächerwahl und/oder von den erzielten Noten in den Stufen ISCED 3 oder 4 abhängen. Zusätzlich kann das Bestehen einer Aufnahmeprüfung erforderlich sein. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Stufe ISCED 5 ist bisweilen auch ein Zugang oder Übergang zur Stufe ISCED 6 möglich.

ISCED 7: Master bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm

Bildungsgänge dieser Stufe sind oft so ausgelegt, dass sie Studierende mit fortgeschrittenen akademischen und/oder beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausstatten, welche zu einem zweiten Hochschulabschluss oder einem gleichwertigen Abschluss führen. Studiengänge dieser Stufe sind normalerweise theoretisch orientiert, können aber auch praktische Komponenten enthalten und beruhen auf dem letzten Stand der Forschung und/oder fachlicher Praxis. Sie werden traditionell an Universitäten und anderen tertiären Bildungseinrichtungen angeboten.

Für den Zugang zu Studiengängen der Stufe ISCED 7 ist normalerweise der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsgangs der Stufen ISCED 6 oder 7 erforderlich. Für längere Bildungsgänge, die auf einen ersten Hochschulabschluss, entsprechend einem Master-Abschluss, vorbereiten, ist für den Zugang der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsgangs der Stufen ISCED 3 oder 4 mit einer Hochschulzugangsberechtigung erforderlich. Der Zugang zu diesen Bildungsgängen kann von der Fächerwahl und/oder von den erzielten Noten in den Stufen ISCED 3 oder 4 abhängen. Zusätzlich kann das Bestehen einer Aufnahmeprüfung erforderlich sein.

ISCED 5: Tertiärbereich (erste Stufe)

Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert normalerweise den erfolgreichen Abschluss der Stufen ISCED 3 oder 4. Diese Stufe umfasst **akademisch ausgerichtete**, theoretisch orientierte Bildungsgänge (Typ A) und praktische bzw. **berufsbezogen ausgerichtete** Bildungsgänge (Typ B), die im Allgemeinen kürzer sind als die Erstgenannten und auf einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

ISCED 6: Tertiärbereich (zweite Stufe)

Diese Ebene ist tertiären Bildungsgängen vorbehalten, die zu einer höheren Forschungsqualifikation führen (Ph.D. bzw. Doktorgrad).

Definitionen

Allgemeine Bildung: Im simultanen Modell umfasst die fachwissenschaftliche Ausbildung das allgemeinbildende sowie das fachwissenschaftliche Studium der künftigen Lehrkräfte in einem oder mehreren Unterrichtsfächern. In den allgemeinbildenden und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen sollen den Studierenden vertiefte Kenntnisse in einem oder mehreren Fächern sowie eine solide Allgemeinbildung vermittelt werden. Im konsekutiven Modell bezieht sich die fachwissenschaftliche Ausbildung auf den Hochschulabschluss in einem bestimmten Fach.

Beamter: Lehrkräfte, die als Beamte im Dienste der Behörden (der zentralstaatlichen oder regionalen Ebene) nach einem gesonderten rechtlichen Regelwerk beschäftigt sind, das sich von den gesetzlichen Bestimmungen, die für die Vertragsbeziehungen im öffentlichen oder privaten Sektor gelten, unterscheiden. In manchen Ländern werden Lehrkräfte von den zuständigen zentralstaatlichen bzw. regionalen Bildungsbehörden, die die oberste Verwaltungsebene im Bildungswesen darstellen, als **Beamte auf Lebenszeit** ernannt.

Beobachtung des Arbeitsmarktes: Es werden allgemeine Trends bei den Arbeitskräften beobachtet, allerdings nicht in Zusammenhang mit offiziellen staatlichen Planungsprozessen. Zwar kann sie den Entscheidungsträgern Einblicke in Veränderungen bei Bedarf und Angebot an Lehrkräften vermitteln, sie kann jedoch nicht als offizielle Vorausplanung betrachtet werden.

Berufliche Einführung/Einarbeitungsphase: eine strukturierte Unterstützungsphase für neue, fertig ausgebildete Lehrkräfte. Die Einführung als Teil der beruflichen Ausbildung während des formalen Lehrerausbildungsgangs wird dabei nicht berücksichtigt, selbst wenn diese vergütet ist. Während dieser Einarbeitungsphase nehmen die Berufsanfänger alle oder einige der Aufgaben erfahrener Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. Im Normalfall umfasst die Einarbeitungsphase Ausbildung und Evaluierung und es wird ein Mentor ernannt, der der neu ausgebildeten Lehrkraft persönliche, soziale und berufliche Unterstützung innerhalb eines strukturierten Systems bietet. Diese Phase dauert mehrere Monate und kann während der Probezeit stattfinden.

Berufliche Weiterbildung: formale und nicht-formale Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung wie beispielsweise fächerspezifische oder pädagogische Schulungen. In bestimmten Fällen können im Rahmen solcher Maßnahmen Zusatzqualifikationen erworben werden.

Berufsbezogene Ausbildung: Sie vermittelt den angehenden Lehrkräften einen theoretischen und praktischen Einblick in den Lehrerberuf. Hierzu zählen keine fachwissenschaftlichen Kenntnisse im Unterrichtsfach bzw. den Unterrichtsfächern. Neben Lehrveranstaltungen in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Didaktik umfasst die berufsbezogene Ausbildung Unterrichtspraktika.

Bezahlter Bildungsurlaub: eine mittel-/langfristige Abwesenheit vom Arbeitsplatz ohne Unterbrechung der normalen Vergütung der betreffenden Person, die an formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen möchte, die zu einem Abschluss führen (z. B. Ph.D., Master usw.). Kurze Abwesenheiten (von einigen Tagen oder sogar einer Woche) für obligatorische oder optionale Weiterbildungsmaßnahmen gelten nicht als bezahlter Bildungsurlaub.

Gesamtarbeitszeit: umfasst die Unterrichtsstunden, die darüber hinausgehenden Präsenzstunden in der Schule sowie die Arbeitszeit für Aufgaben wie Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen (nach den Vertragsbestimmungen), die auch außerhalb der Schule erfüllt werden können. Die Zahl der Stunden kann entweder bestimmten Tätigkeiten vorbehalten sein oder insgesamt festgelegt werden. Sie kann als Wochenarbeitszeit oder Jahresarbeitszeit festgelegt sein.

Gesetzliches jährliches Bruttogrundgehalt: der vom Arbeitgeber in einem Jahr gezahlte Betrag, einschließlich (gegebenenfalls) allgemeiner Erhöhungen in der Gehaltstabelle, des 13. Monatsgehalts und Urlaubsgeldes, jedoch ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozialversicherung und Altersvorsorge. Nicht berücksichtigt werden sonstige Gehaltszulagen oder finanzielle Zusatzleistungen (etwa aufgrund von Zusatzqualifikationen, Leistung, Überstunden, der Wahrnehmung zusätzlicher Aufgaben, der geografischen Lage, des Unterrichts mit Schülern unter schwierigen Bedingungen oder Beihilfen für Wohn-, Gesundheits- oder Reisekosten).

Gesetzliches Ruhestandsalter: Spätestens in diesem Alter scheiden Lehrkräfte aus dem Schuldienst aus. In manchen Ländern dürfen sie ihren Beruf unter bestimmten Voraussetzungen über diese Altersgrenze hinaus ausüben.

Grenzüberschreitende Mobilität: physische Mobilität aus beruflichen Gründen in Bezug auf ein anderes Land als das Wohnsitzland (entweder im Zuge der Lehrerausbildung oder als im Beruf stehende Lehrkraft). Private Mobilität – wie Urlaubsreisen ins Ausland aus nicht-beruflichen Gründen – wird hierbei nicht berücksichtigt. Darüber hinaus wird im Rahmen der TALIS-Erhebung aus dem Jahr 2013 diese Definition auf Aufenthalte an einer ausländischen Bildungseinrichtung oder Schule von mindestens einer Woche beschränkt und werden Reisen ins Ausland zur Teilnahme an Konferenzen oder Workshops nicht berücksichtigt.

Höchstgehalt: das gesetzliche Bruttojahresgrundgehalt, das von Lehrkräften bei Eintritt in den Ruhestand oder nach einer bestimmten Zahl von Dienstjahren bezogen wird. Das Höchstgehalt umfasst ausschließlich Gehaltserhöhungen im Zusammenhang mit Dienstalter und/oder Alter (siehe auch „gesetzliches jährliches Bruttogrundgehalt“).

Individuelle Evaluierung von Lehrkräften: Die individuelle Evaluierung von Lehrkräften umfasst eine Beurteilung ihrer Arbeit, um ihnen Anleitung zu bieten und sie dabei zu unterstützen, ihre individuelle Leistung zu verbessern. Die evaluierte Lehrkraft erhält ein – mündliches oder schriftliches – individuelles Feedback. Diese Evaluierung kann im Rahmen der Evaluierung der Schulen selbst erfolgen (in diesem Fall erhält die Lehrkraft in der Regel ein mündliches Feedback) oder eigenständig durchgeführt werden (möglicherweise mit einer formellen Beurteilung der evaluierten Lehrkraft).

Konsekutives Modell: Der fachwissenschaftlichen Ausbildung schließt sich die theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung an. In diesem Modell schließen die Studierenden zunächst ein Fachstudium ab und absolvieren anschließend in einer gesonderten Phase eine berufsbezogene Ausbildung.

Lehrkräfte auf Vertragsbasis: Lehrkräfte auf Vertragsbasis sind in der Regel bei der Kommunalbehörde oder einer Schule auf der Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung beschäftigt, die den allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsrechts unterliegt. Arbeitsbedingungen und Gehälter können dabei auch auf zentralstaatlicher Ebene vereinbart werden.

Mindestgehalt: Das gesetzliche Bruttojahresgrundgehalt, das Lehrkräfte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn beziehen (siehe auch „gesetzliches jährliches Bruttogrundgehalt“).

Mindestruhestandsalter mit Anspruch auf volle Altersbezüge: Bietet Lehrkräften die Möglichkeit, bereits vor Erreichen des gesetzlichen Ruhestandsalters in den Ruhestand zu treten. Ihr Anspruch auf volle Altersbezüge ist davon abhängig, ob sie die vorgeschriebene Zahl von Dienstjahren geleistet haben.

Mindestzahl von Dienstjahren: Gibt die Mindestzahl von Jahren an, die Lehrkräfte im Schuldienst tätig gewesen sein müssen, um bei Erreichen des Mindestruhestandsalters Anspruch auf die vollen Altersbezüge zu haben.

Öffentliche Bildungseinrichtungen: Eine Einrichtung wird als öffentliche Einrichtung eingestuft, wenn die oberste Entscheidungsbefugnis bei 1) einer Bildungsbehörde oder öffentlichen Stelle oder 2) einem Leitungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) liegt, dessen Mitglieder mehrheitlich von einer Behörde ernannt oder durch öffentliche Wahl ausgewählt werden.

Präsenzzeiten: die Stunden, die eine Lehrkraft an der Schule verfügbar sein muss, um Unterricht zu halten oder andere Aufgaben wahrzunehmen, wie die Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Beratung von Schülern, die Korrektur von Aufgaben, das Treffen von Eltern oder anderem Personal bzw. Tätigkeiten, die außerhalb der Schule stattfinden, wie der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen oder Konferenzen.

Präsenzzeit in der Schule: Bezieht sich auf die Zahl der Stunden (nach den Vertragsbestimmungen), in denen die Lehrkräfte verfügbar sein müssen, um Aufgaben in der Schule oder an anderen vom Schulleiter festgelegten Orten wahrzunehmen. In manchen Fällen wird die Präsenzzeit als die Zahl der Stunden definiert, die die Lehrkräfte zusätzlich zur Unterrichtszeit zur Verfügung stehen müssen, in anderen Fällen schließt die Präsenzzeit die Unterrichtstätigkeit mit ein. Sie kann als Wochenarbeitszeit oder Jahresarbeitszeit festgelegt sein.

Praktika in der Schule: (Vergütete oder nicht vergütete) Praktika in einem realen Arbeitsumfeld, die in der Regel höchstens einige Wochen dauern. Sie werden von einer Lehrkraft beaufsichtigt und es erfolgt eine regelmäßige Beurteilung durch die Lehrkräfte der Ausbildungseinrichtung. Die Unterrichtspraktika sind Bestandteil der berufsbezogenen Ausbildung.

Private Bildungseinrichtungen: Eine Einrichtung wird als private Einrichtung klassifiziert, wenn die oberste Entscheidungsbefugnis bei einer Nichtregierungsorganisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Unternehmen) liegt oder wenn die Leitung mehrheitlich aus Mitgliedern besteht, die nicht durch eine Regierungsbehörde ausgewählt wurden. Private Bildungseinrichtungen können als „staatlich gefördert“ oder „unabhängig“ gelten. Diese Begriffe beziehen sich auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Einrichtung von der Finanzierung aus öffentlichen Mitteln und nicht auf den Grad der staatlichen Lenkung oder Regulierung.

Simultanes Modell: Die theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung erfolgt zeitgleich mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Voraussetzung für die Zulassung zu einer Lehrerausbildung nach dem simultanen Modell ist der Abschluss des Sekundarbereichs II, in manchen Staaten außerdem eine Hochschulzugangsberechtigung. Zudem können andere Auswahlverfahren für die Zulassung Anwendung finden.

Sonderpädagogische Förderung: Die Länder verfügen über zahlreiche Programme und Formen, um geistig, körperlich oder emotional benachteiligten Schülern oder anderen Gruppen mit besonderen Lernerfordernissen Bildungsdienstleistungen anzubieten. Diese unterscheiden sich in ihrer Definition, den angebotenen Bildungsgängen, dem Grad, zu dem die

sonderpädagogische Förderung in das reguläre Bildungssystem eingebunden ist, der Klassifikation der Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und der Art der Unterstützung, die diesen Schülern gewährt wird. Im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 werden Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen als diejenigen definiert, für die formell besondere Bedürfnisse ermittelt wurden, da sie geistig, körperlich oder emotional benachteiligt sind. [Häufig handelt es sich dabei um diejenigen, für die zusätzliche öffentliche oder private Mittel (Personal, Material oder finanzielle Mittel) zur Unterstützung ihrer Bildung bereitgestellt werden.]

Staatlich geförderte private Einrichtungen: eine Einrichtung, die über 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält. „Kernfinanzierung“ bezieht sich auf die Mittel, die für grundlegende Bildungsdienste der Einrichtungen aufgewendet werden. Sie umfasst keine Mittel, die speziell für Forschungsvorhaben und zur Zahlung von erworbenen Dienstleistungen privater Organisationen zur Verfügung gestellt werden sowie keine Gebühren oder Fördermittel für Hilfsdienstleistungen wie Unterkunft und Mahlzeiten. Der Begriff „staatlich gefördert“ bezieht sich lediglich auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Einrichtung von der Finanzierung aus öffentlichen Mitteln und nicht auf den Grad der staatlichen Lenkung oder Regulierung.

Unabhängige private Einrichtungen: eine Einrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält. „Kernfinanzierung“ bezieht sich auf die Mittel, die für grundlegende Bildungsdienste der Einrichtungen aufgewendet werden. Sie umfasst keine Mittel, die speziell für Forschungsvorhaben und zur Zahlung von erworbenen Dienstleistungen privater Organisationen zur Verfügung gestellt werden sowie keine Gebühren oder Fördermittel für Hilfsdienstleistungen wie Unterkunft und Mahlzeiten. Der Begriff „unabhängig“ bezieht sich lediglich auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Einrichtung von der Finanzierung aus öffentlichen Mitteln und nicht auf den Grad der staatlichen Lenkung oder Regulierung.

Unterrichtsstunden: die Zahl der Stunden, die für das Unterrichten einer Gruppe oder Klasse von Schülern aufgewendet wird.

Unterstützung durch Mentoren: Bezieht sich auf die berufliche Begleitung von Lehrkräften durch erfahrenere Kollegen. Die Unterstützung durch Mentoren kann Teil der Einarbeitungsphase für neu ausgebildete Lehrkräfte sein. Eine Unterstützung durch Mentoren kann auch allen Lehrkräften zur Verfügung stehen, die Unterstützung benötigen.

Vertragsbasis: Lehrkräfte auf Vertragsbasis sind auf lokaler Ebene oder von einer Schule auf der Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung beschäftigt, die den allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsrechts unterliegt. Arbeitsbedingungen und Gehälter können dabei auch auf zentralstaatlicher Ebene vereinbart werden.

Die Vorausplanung des Bedarfs an Lehrpersonal beruht auf der Beobachtung von Trends und der Ermittlung der wahrscheinlichsten Szenarien für den künftigen Bedarf und das künftige Angebot von Lehrkräften. Die analysierten Daten umfassen demografische Prognosen wie Geburtenraten und Migration sowie Veränderungen bei der Zahl der Lehrer in Ausbildung und innerhalb des Lehrberufs (Zahl der Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten, Wechsel zu Stellen außerhalb des Lehrbereichs, usw.). Die Vorausplanung des Bedarfs an Lehrpersonal kann lang-, mittel- und/oder kurzfristig erfolgen. Diese Planungsstrategie wird entweder auf nationaler und/oder regionaler Ebene entwickelt, je nach Grad der Zentralisierung oder Dezentralisierung des betreffenden Bildungssystems.

Weiterbildungsbedarf/Weiterbildungsplan: Eine Analyse des Weiterbildungsbedarfs umfasst eine Überprüfung der Lern- und Weiterbildungsanforderungen. Üblicherweise werden die erforderlichen Kernkompetenzen oder das Qualifikationsniveau festgelegt, das bestehende Kompetenzniveau wird evaluiert und anschließend werden die Bereiche, in denen Weiterbildungsbedarf besteht, ermittelt. In einem Weiterbildungsplan werden die Strategien, Aufgaben und Methoden festgelegt, die anzuwenden sind, um dem Weiterbildungsbedarf Rechnung zu tragen.

Zahl der Unterrichtsstunden: Bezieht sich auf die Zahl der Stunden, die die Lehrkräfte nach den Vertragsbestimmungen mit Schülergruppen verbringen. In manchen Staaten stellt sie die einzige vertraglich geregelte Arbeitszeit dar. Sie kann als Wochenarbeitszeit oder Jahresarbeitszeit festgelegt sein.

Zentrale Vorschriften/Empfehlungen: Verschiedene Arten von offiziellen Dokumenten, die Leitlinien, Pflichten und/oder Empfehlungen für lokale Behörden, Bildungseinrichtungen und Einzelpersonen enthalten. Vorschriften sind Gesetze, Bestimmungen oder sonstige Anweisungen, die von Behörden als Verhaltensmaßregeln ausgegeben werden. Empfehlungen sind offizielle Dokumente, in denen der Einsatz bestimmter Instrumente, Methoden und/oder Strategien für Unterricht und Lernen vorgeschlagen wird. Sie sind nicht bindend.

HINWEIS ZU DEN STATISTISCHEN DATEN

Dieser Bericht enthält statistische Daten aus der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013. Alle als Grafiken dargestellte oder im Text erläuterten statistischen Daten aus der TALIS-Erhebung sind im elektronischen Anhang zusammen mit den Standardfehlern und Erläuterungen unter folgender Adresse abrufbar:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies).

Im Anhang finden sich des Weiteren die Referenzcodes der für die Berechnung der statistischen Daten verwendeten Fragen. Der Wortlaut der Fragen ist den Fragebogen zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 zu entnehmen, die unter folgender Adresse abrufbar sind:

<http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>.

Internationale Erhebung TALIS 2013

Im Rahmen der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) wurden Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (ISCED 2) und ihre Schulleiter befragt. Die Erhebung wurde erstmals im Jahr 2008 durchgeführt. Bei der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 nahmen insgesamt 34 Staaten teil, davon 22 europäische Länder. Es wurden gesonderte Fragebogen für Lehrkräfte und Schulleiter erarbeitet. In den teilnehmenden Ländern wurden Schulen und Lehrkräfte an Schulen nach dem Zufallsprinzip für die Teilnahme an TALIS ausgewählt. Für jedes Land wurde eine Stichprobe von mindestens 200 Schulen und 20 Lehrkräften an jeder dieser Schulen ausgewählt. Der Schwerpunkt der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 lag auf den folgenden zentralen Aspekten des Lernumfeldes, die sich auf die Qualität von Unterricht und Lernen an Schulen auswirken:

- Schulleitung;
- Lehrerbildung, einschließlich beruflicher Weiterentwicklung;
- Beurteilung und Feedback für Lehrkräfte;
- pädagogische Überzeugungen, Einstellungen und Unterrichtsmethoden von Lehrkräften;
- Einschätzung der Selbstwirksamkeit, berufliche Zufriedenheit und Klima an den Schulen und in den Klassen nach Aussage der Lehrkräfte;
- Mobilität von Lehrkräften.

Die Daten der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 beruhen auf Selbstauskünften und bestehen daher aus subjektiven Informationen und nicht aus Beobachtungen in der Praxis. Darüber hinaus implizieren Verbindungen zwischen im Zuge statistischer Analysen ermittelten Elementen keine Kausalität zwischen diesen. Da es sich um eine internationale Erhebung handelt, können zudem kulturelle und sprachliche Aspekte das Verhalten der Befragten beeinflussen. Weiterführende Informationen zur Auslegung der Ergebnisse der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 finden sich im Bericht der OECD (OECD 2014, S. 29).

Die Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 ist unter folgender Adresse abrufbar:

http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Methodik

Öffentliche und private Schulen

Die Daten aus der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 umfassen sowohl öffentliche als auch private Schulen (sowohl staatlich geförderte als auch unabhängige Bildungseinrichtungen – siehe Glossar). Eine Einschränkung der Analyse auf öffentliche Schulen, um eine bessere Vergleichbarkeit mit den Eurydice-Daten zu erzielen, wurde geprüft. Allerdings liegt der Anteil der fehlenden Informationen zur Variablen Schularart für acht der zweiundzwanzig teilnehmenden europäischen Länder/Regionen bei mehr als 5 % der Lehrkräfte. Für Dänemark (17,2 %), Island (19,2 %) und Norwegen (23,1 %) beträgt der Anteil der fehlenden Informationen sogar über 15 %.

Wären die Antworten der Lehrkräfte, zu denen keine Daten zur Schularart vorliegen, außer Acht gelassen oder einbezogen worden, während gleichzeitig Daten zu einer der anderen Schularten aktiv unberücksichtigt geblieben wären, hätte dies zu einer Schwächung der Repräsentativität der Stichprobe

geführt. Überdies wurde angesichts der Gesamtgewichtung der staatlich geförderten Schulen unter den privaten Schulen entschieden, alle in der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 enthaltenen Daten zu berücksichtigen. Der Anteil der Lehrkräfte, die im privaten Sektor tätig sind, kann in manchen Ländern und für bestimmte Altersgruppen von größerer Bedeutung sein (siehe Tabellen 1.5 und 1.6 im Anhang). Wenn dieser Faktor Einfluss auf die statistische Analyse hat, wurde darauf hingewiesen.

Gewichtung

In den meisten Ländern handelt es sich beim Stichprobendesign in TALIS 2013 um eine zweistufige geschichtete Stichprobe, wobei zunächst die Schulen und anschließend die Lehrkräfte an den für die Stichprobe ausgewählten teilnehmenden Schulen ausgewählt wurden. Somit besteht für Schulen und Lehrkräfte eine mehr oder weniger variable Wahrscheinlichkeit einer Auswahl.

Um diese variable Auswahlwahrscheinlichkeit auszugleichen, müssen die Daten gewichtet werden, um unverzerrte Schätzungen der Parameter der Population zu erhalten. In der Datenbank zur TALIS-Erhebung im Jahr 2013 bildet deshalb die Summe der Gewichtungen der Lehrkräfte einen unverzerrten Schätzwert für die Größe der Zielpopulation, d. h. die Zahl der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (ISCED 2) in einem Land.

Die Daten zu den Mitgliedstaaten der Europäischen Union werden zusammengeführt, um einen Schätzwert für die Indikatoren für die Union ohne Unterschied für alle Mitgliedstaaten zu ermitteln. Die Gewichtungen werden keiner weiteren Verarbeitung unterzogen, so dass der Beitrag jedes Landes zum Schätzwert des statistischen Indikators auf europäischer Ebene proportional zur Größe des Landes, d. h. zur Zahl der Lehrkräfte der Stufe ISCED 2, ist. Die Werte der Indikatoren auf europäischer Ebene werden daher stark von den Ländern mit der größten Bevölkerung wie Deutschland, Spanien, Frankreich, Italien und dem Vereinigte Königreich (England) beeinflusst.

Standardfehler

Bei der TALIS-Erhebung im Jahr 2013 wurde wie bei anderen großen Bildungsstudien (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS usw.) nur eine repräsentative Stichprobe der Zielpopulationen betrachtet. Generell gibt es eine unbegrenzte Zahl möglicher Stichproben für eine bestimmte Population. Daraus ergibt sich, dass sich die für einen Parameter einer Population ermittelten Schätzwerte (ein Durchschnittswert, ein prozentualer Anteil, eine Korrelation usw.) unterscheiden können. Der mit jedem Schätzwert eines Populationsparameters assoziierte Standardfehler beziffert die Unsicherheit dieser Stichprobenauswahl. Gestützt auf diese geschätzten Parameter und ihren jeweiligen Standardfehler ist es möglich, das Konfidenzintervall zu ermitteln, das angibt, wie stark sich der anhand einer Stichprobe ermittelte Wert unterscheiden kann. Demnach gehen wir zum Beispiel von einem geschätzten Durchschnittswert von 50 und einem Standardfehler von 5 aus. Das Konfidenzintervall mit einem Fehler des Typs 1 von 5 % beträgt $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, d. h. etwa $[40; 60]$. So kann die Aussage getroffen werden, dass die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers bei 5 von 100 liegt, wenn angegeben wird, dass der Durchschnittswert der Population in diesem Intervall liegt.

Alle in diesem Bericht erfassten Standardfehler wurden anhand der Methoden einer Wiederholungsprobennahme unter Einhaltung der Methodik der verschiedenen technischen Dokumente zur TALIS-Erhebung ermittelt.

Die Standardfehler der statistischen Tabellen werden im elektronischen Anhang aufgeführt.

Korrelationskoeffizient

Der Korrelationskoeffizient kann verwendet werden, um die Beziehung zwischen zwei stetigen Variablen zu untersuchen. Mit diesem Index, der zwischen -1 bis +1 liegt, wird die Stärke der Beziehung zwischen den beiden Variablen gemessen. Ein positiver Koeffizient bedeutet, dass bei der Zunahme eines Phänomens auch das zweite steigt, z. B. besteht eine positive Korrelation zwischen der Größe und dem Gewicht einer Person, da große Menschen – durchschnittlich – schwerer sind als kleine Menschen. Eine Korrelation im Bereich von 0 weist darauf hin, dass keine Abhängigkeiten bestehen. Wenn sich schließlich ein Phänomen rückläufig entwickelt, während das andere zunimmt, ist die Korrelation negativ, z. B. nimmt mit dem Alterwerden die Lebenserwartung ab.

Wenn der Korrelationskoeffizient gegen 1 als absoluter Wert tendiert, verstärkt sich die Beziehung zwischen den beiden Variablen.

In diesem Bericht werden einige auf Länderebene ermittelte Korrelationskoeffizienten ausgewiesen. Da die Zahl der Beobachtungen (d. h. die Zahl der Länder) relativ klein ist, kann eine abweichende Beobachtung den Wert des Korrelationskoeffizienten stark beeinflussen. Um dieses Problem zu vermeiden, wurden ausschließlich Korrelationskoeffizienten zur Reihenfolge (als Spearman bezeichnet) auf Länderebene berechnet. Da die Mitgliedstaaten der Europäischen Union nicht als Zufallsstichprobe von Ländern betrachtet werden können, ist die Berechnung statistischer Rückschlüsse nicht wirklich sinnvoll. Um eine übermäßige Auslegung der Ergebnisse zu vermeiden, werden im vorliegenden Bericht nur Korrelationskoeffizienten mit einer Signifikanz von 0,05 oder 0,10 ausgewiesen.

Logistische Regression

Im vorliegenden Bericht wurden logistische Regressionen berechnet, um die Beziehung zwischen einer Variablen, die zu erläutern ist und die nur zwei Werte – 0 und 1 – aufweisen kann, sowie einer oder mehreren Variablen, die sie beeinflussen können, zu bestimmen. Deshalb wurden für das Kapitel zur Mobilität mehrere Variablen jeweils einzeln mit der Tatsache kreuztabelliert, dass die Lehrkraft aus beruflichen Gründen ins Ausland gereist ist (Wert 1) oder nicht aus beruflichen Gründen ins Ausland gereist ist (Wert 0).

Wir können für Lehrkräfte die folgende Verteilung nach Geschlecht und Mobilität annehmen:

Verteilung nach Geschlecht und Mobilität für 100 Lehrkräfte

%	Mobil	Nicht mobil
Männliche Lehrkräfte	30	10
Weibliche Lehrkräfte	30	30

Für Männer entspricht die Wahrscheinlichkeit, dass sie aus beruflichen Gründen ins Ausland gereist sind,

$$p_H = \frac{30}{30+10} = 0,75. \text{ Für Frauen entspricht diese Wahrscheinlichkeit } p_F = \frac{30}{30+30} = 0,5.$$

Mit der logistischen Regression wird die Wahrscheinlichkeitsquote (*odds ratio* – *OR*) ermittelt, die Folgendem entspricht:

$$OR = \frac{\left(\frac{p_H}{1-p_H}\right)}{\left(\frac{p_F}{1-p_F}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{1-0,75}\right)}{\left(\frac{0,50}{1-0,50}\right)} = \frac{\left(\frac{0,75}{0,25}\right)}{\left(\frac{0,50}{0,50}\right)} = \frac{3}{1} = 3$$

Im Vergleich zu Frauen ist die Wahrscheinlichkeit einer beruflichen Auslandsreise für Männer um das Dreifache höher. Interessant an der logistischen Regression ist es, dass sie die Möglichkeit zur Berechnung dieses Indexes in Abhängigkeit von anderen Variablen bietet. Nehmen wir an, dass Männer durchschnittlich älter sind als Frauen und ältere Menschen mobiler sind. Mithilfe der logistischen Regression ist es möglich, die Beziehung zwischen dem Geschlecht einer Person und ihrer Mobilität in Abhängigkeit vom Alter zu berechnen. Anders ausgedrückt: Was wäre der *OR*-Index, wenn Männer und Frauen durchschnittlich das gleiche Alter hätten?

In den Tabellen, in denen die Ergebnisse der logistischen Regressionen dargestellt sind, werden nur die *OR* ausgewiesen, die sich statistisch von 0 unterscheiden und einen Fehler Typ 1 von 0,05 aufweisen.

Cronbachs α für die interne Konsistenz

Im vorliegenden Bericht wurden verschiedene Variablen relativ oft entweder als Durchschnittswert oder in Form einer Summe zusammengefasst. Um sicherzustellen, dass bestimmte Informationen nicht zusammengefasst werden, wenn dies nicht der Fall sein sollte, wird der Wert Cronbachs Alpha berechnet. Mithilfe dieses Index, der zwischen 0 und 1 liegt, wird die interne Konsistenz der Maßzahl bewertet, d. h. eindimensional. Je eindimensionaler die Maßzahl ist, desto mehr tendiert der Index gegen 1.

Für jeden auf diese Weise erstellten Index wurde sowohl auf Ebene jedes Landes als auch auf europäischer Ebene überprüft, ob der Wert des Index den wissenschaftlichen Standards entspricht, d. h. im Kontext nicht kognitiver Daten, ob sein Wert über 0,60 liegt.

Ein Index mit einem Wert über 0,60 wird nicht berücksichtigt.

Im Rahmen des vorliegenden Berichts wurden fünf Indizes abgeleitet. In der nachfolgenden Tabelle werden die Elemente, aus denen sich diese Indizes zusammensetzen, sowie der auf europäischer Ebene berechnete Cronbachs Alpha-Wert ausgewiesen. Für die Frage zur beruflichen Zufriedenheit wurden drei Elemente umgekehrt, d. h. die Elemente C, D und F. In der nachstehenden Tabelle folgt auf diese Elemente (I), um aufzuzeigen, dass sie umgekehrt wurden.

Zusammensetzung der Indizes und der Wert Cronbachs Alpha

Bezeichnung	Fragen	α
Berufliche Zufriedenheit ⁽²⁹⁾	Frage TT2G46, Elemente A,B,C(I),D(I),E,F(I),G,I,J	0,85
Kooperatives Konzept für den Unterricht	Frage TT2G33, Elemente A bis H	0,71
Konstruktivistisches Konzept für den Unterricht	Frage TT2G32, Elemente A bis H	0,69
Gesamtbedarf an beruflicher Weiterbildung	Frage TT2G26, Elemente A bis H	0,90
Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten	Frage TT2G21, Elemente A bis I	0,61

⁽²⁹⁾ Gilt nur für Kapitel 4, „Grenzüberschreitende Mobilität“. Für die Analyse der Zufriedenheit der Lehrkräfte in Kapitel 5 „Attraktivität des Lehrberufs“ wurden drei verschiedene Elemente der Frage TT2G46 zugrunde gelegt. Die „Berufliche Zufriedenheit“ wurde anhand des Elements J, „Zufriedenheit mit der Schule“ anhand des Elements E und „Wahrnehmung der Wertschätzung“ anhand des Elements H berechnet.

LITERATURHINWEISE

Europäische Kommission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379/> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäische Kommission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2012. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:ECXA12001:DE> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2014a. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:EC0414859:EN> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2014b. Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern und Zulagen in Europa, 2013/14. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:ECAM15001:EN> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluierung in Europe. [Online] Abrufbar unter: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:EC0414939:EN> [aufgerufen am 15. Juni 2015].

Europäisches Parlament, 2008. Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union. [pdf] Abrufbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_DE.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_DE.pdf) [aufgerufen am 15. Juni 2015].

OECD, 2014. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.



**EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR
POLITIKANALYSE IM BEREICH BILDUNG UND JUGEND**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brüssel
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Wissenschaftliche Leitung

Arlette Delhaxhe

Verfasser

Peter Birch (Koordination), Marie-Pascale Balcon,
Olga Borodankova, Olga Ducout,
Shuveta Sekhri

Externer Experte

Christian Monseur

Erstellung der Grafiken und Layout

Patrice Brel

Technische Koordinierung

Gisèle De Lei

NATIONALE EURYDICE-INFORMATIONSTELLEN

BELGIEN

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Beitrag der Informationsstelle: Eline De Ridder
(Koordination); Sachverständige der Flämischen Abteilung
für allgemeine und berufliche Bildung: Liesbeth Hens,
Marc Leunis, Elke Peeters und Isabelle Erauw

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Beitrag der Informationsstelle: Thomas Ortmann und
Stéphanie Nix

BOSNIEN UND HERZEGOWINA

Ministry of Civil Affairs
Department for Education B&H
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Beitrag der Informationsstelle: Milijana Lale

BULGARIEN

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Beitrag der Informationsstelle: Svetomira Apostolova –
Kaloyanova (Expertin)

DÄNEMARK

Eurydice Unit
The Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 Kopenhagen K
Beitrag der Informationsstelle: Dänische Agentur für
Hochschulbildung und dänisches Bildungsministerium

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Beitrag der Informationsstelle: Thomas Eckhardt und
Brigitte Lohmar

EHEMALIGE JUGOSLAWISCHE REPUBLIK MAZEDONIEN

National Agency for European Educational Programmes
and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

ESTLAND

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Beitrag der Informationsstelle: Kersti Kaldma
(Koordination);
Experte: Vilja Saluveer (Abteilung für Lehrerausbildung,
Ministerium für Bildung und Forschung)

FINNLAND

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Beitrag der Informationsstelle: Kristiina Volmari, Hanna
Laakso und Timo Kumpulainen

FRANKREICH

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Beitrag der Informationsstelle: Maria Camila Porras Rivera
(Wirtschaftswissenschaftlerin); Céline HEIN (Research-
Analystin, Ministerium für nationale Bildung,
Hochschulbildung und Forschung)

GRIECHENLAND

Eurydice Unit
Directorate of European and International Affairs
Ministry of Culture, Education and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Beitrag der Informationsstelle: Magda Trantallidi,
Nicole Apostolopoulou

IRLAND

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Beitrag der Informationsstelle: Kate Shortall (Teacher
Education Section, Department of Education & Skills)

ISLAND

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Vikurhvarfi 3
203 Kópavogur
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

ITALIEN

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Beitrag der Informationsstelle: Simona Baggiani;
Expertin: Francesca Broto (*Dirigente tecnico, Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

KROATIEN

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Beitrag der Informationsstelle: Duje Bonacci

LETTLAND

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame
Verantwortung; Experte: Aleksandrs Vorobjovs – Teacher
and *Iespējāmā misija* – lettische Stelle von *Teach for All* –
Verwaltungsratsmitglied

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Beitrag der Informationsstelle: nationale Eurydice-
Informationsstelle

LITAUEN

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Beitrag der Informationsstelle: Audronė Albina
Razmantienė (Expertin)

LUXEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxemburg
Beitrag der Informationsstelle: Kathleen Lapie; Erik
Goerens (MENJE Luxembourg)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Beitrag der Informationsstelle: Karen Grixti und
Lawrence Azzopardi

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Beitrag der Informationsstelle: Mijajlo Djurić, Dušanka
Popović, Tamara Tovjanin und Biljana Mišović

NIEDERLANDE

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

NORWEGEN

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

POLEN

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Beitrag der Informationsstelle: Beata Maluchnik; nationale
Expertin: Anna Smoczynska in Zusammenarbeit mit dem
Ministerium für nationale Bildung

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Beitrag der Informationsstelle: Isabel Almeida; externe
Expertin: Aida Castilho

RUMÄNIEN

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Beitrag der Informationsstelle: Veronica-Gabriela Chirea in
Zusammenarbeit mit Experten: *Eugenia Popescu*,
Ministerium für Bildung wissenschaftliche Forschung
(Expertin, Abteilung für Fortbildung von Lehrkräften),
Nicoleta Lițoiu, Polytechnische Universität von Bukarest
(Ph.D. außerordentliche Professorin, Abteilung für
Lehrerbildung und Direktorin des Zentrums für
Berufsberatung und -orientierung), *Gheorghe Bunescu*,
Universität Valahia von Târgoviște (PhD Professor),
Cătălina Ulrich (PhD, Professorin), *Oana Moșoiu* (Ph.D.,
Lehrbeauftragte), *Mihaela Stîngu* (Ph.D., Lehrbeauftragte),
Universität Bukarest, Fakultät für Psychologie und
Bildungswissenschaften

SCHWEDEN

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for
Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Feld 45093
104 30 Stockholm
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

SERBIEN

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame
Verantwortung;
Expertin: Desanka Radunovic (nationaler Bildungsrat der
Republik Serbien)

SLOWAKEI

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

SLOWENIEN

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Beitrag der Informationsstelle: Barbara Kresal Sterniša;
Expertin: Andreja Schmuck (Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Sport)

SPANIEN

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Beitrag der Informationsstelle: Inmaculada Egido Gálvez,
Flora Gil Traver

TSCHECHISCHE REPUBLIK

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame
Verantwortung;
Experte: Pavel Šimáček

TÜRKEI

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Beitrag der Informationsstelle: Osman Yıldırım Uğur,
Dilek Güleçyüz

UNGARN

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and
Development
Szobránc utca 6-8
1143 Budapest
Beitrag der Informationsstelle: Csilla Stéger (Expertin)

VEREINIGTES KÖNIGREICH

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Beitrag der Informationsstelle: Claire Sargent und Hilary
Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Learning Analysis
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Beitrag der Informationsstelle: Catriona Rooke (*Scottish
Government*); Experten: John Gunstone, Ann Hunter,
Fiona MacDonald und Helen Reid (*People and Leadership
Unit, Scottish Government*); Nicholas Morgan (*Education
Scotland*)

ZYPERN

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos und Thoukydidou
1434 Nicosia
Beitrag der Informationsstelle: Christiana Haperi;
Experten: Yiannis Ioannou (Abteilung für Sekundäre
Allgemeinbildung, Ministerium für Bildung und Kultur)



