



Europäische
Kommission

Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa

Zugang, berufliche Weiterentwicklung
und Unterstützungsangebote

Eurydice-Bericht



Allgemeine
und berufliche
Bildung



Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa: Zugang, berufliche Weiterentwicklung und Unterstützungsangebote

Eurydice-Bericht

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

Bitte zitieren Sie diese Veröffentlichung folgendermaßen:

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2018. *Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa: Zugang, berufliche Weiterentwicklung und Unterstützungsangebote*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

EPUB	EC-04-18-044-DE-E	ISBN 978-92-9492-695-1	doi:10.2797/330128
PDF	EC-04-18-044-DE-N	ISBN 978-92-9492-694-4	doi:10.2797/490451

Text im Januar 2018 abgeschlossen.

© Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2018.

Die Vervielfältigung ist unter Angabe der Quelle 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 (J-70 – Referat A7)
BE-1049 Brüssel
Tel.: +32 2 299 50 58
Fax: +32 2 292 19 71
E-Mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://ec.europa.eu/eurydice>

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	5
Codes, Abkürzungen und Akronyme	7
Wichtigste Ergebnisse	9
Einführung	17
Kapitel 1: Vorausplanung und wichtigste Herausforderungen beim künftigen Bedarf und Angebot von Lehrkräften	21
1.1. Vorausplanung	21
1.2. Wichtigste Herausforderungen bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften	28
Kapitel 2: Berufseinstieg und Mobilität von Lehrkräften	33
2.1. Voraussetzungen für volle Qualifikation als Lehrkraft	33
2.2. Alternative Wege zum Erwerb einer Lehrbefähigung	36
2.3. Einstellungsverfahren und Beschäftigungsbedingungen	39
2.4. Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen	46
Kapitel 3: Einführungsphase, berufliche Weiterbildung und Unterstützungsangebote	51
3.1. Einführung und Mentoring	51
3.2. Berufliche Weiterbildung	56
3.3. Unterstützung durch Spezialisten für im Schuldienst tätige Lehrkräfte	65
Kapitel 4: Laufbahnentwicklung	69
4.1. Laufbahnstruktur für Lehrkräfte	69
4.2. Funktionen und Zuständigkeiten von Lehrkräften	75
4.3. Berufsberatung für im Schuldienst tätige Lehrkräfte	76
4.4. Von den obersten Behörden herausgegebene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte	78
Kapitel 5: Beurteilung der Lehrkräfte	83
5.1. Struktur und Umfang des Beurteilungssystems für Lehrkräfte	83
5.2. Durchführung der Lehrkräftebeurteilung	95
Anhänge	105
Anhang 1 – Stufen der Laufbahnstruktur von Lehrkräften und ihre Auswirkung auf die Gehälter	105
Anhang 2 – Kompetenzrahmen für Lehrkräfte	108
Anhang 3 – Unterschiedliche Verwendungszwecke der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte	111
Literaturverzeichnis	113
Glossar	117
I. Begriffsbestimmungen	117
II. ISCED-Klassifikation	123
Danksagung	125

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Kapitel 1: Vorausplanung und wichtigste Herausforderungen beim künftigen Bedarf und Angebot von Lehrkräften	21
Abbildung 1.1: Verwaltungsebenen, die eine spezifische Vorausplanung für den Lehrerberuf durchführen im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	22
Abbildung 1.2: Offizielle Vorausplanungszeitrahmen für den Lehrerberuf in Jahren (ISCED 1-3), 2016/2017	24
Abbildung 1.3: Der Vorausplanung zugrunde gelegte Daten zu den im Schuldienst tätigen Lehrkräften im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	25
Abbildung 1.4: Der Vorausplanung zugrunde gelegte Daten zu den künftigen Lehrkräften im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	26
Abbildung 1.5: Der Vorausplanung zugrunde gelegte Daten zum Lehrkräftebedarf im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	27
Abbildung 1.6: Wichtigste Herausforderungen bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	28
Kapitel 2: Berufseinstieg und Mobilität von Lehrkräften	33
Abbildung 2.1: Offizielle Voraussetzungen für eine volle Qualifikation als Lehrkraft im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	34
Abbildung 2.2: Alternative Möglichkeiten zum Erwerb einer Lehrbefähigung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	37
Abbildung 2.3: Wichtigste Methoden zur Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	40
Abbildung 2.4: Anstellung von Lehrkräften an Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	41
Abbildung 2.5: Zuständige Verwaltungsebenen/-stellen für die Einstellung von qualifizierten Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	43
Abbildung 2.6: Mögliche Beschäftigungsstatus von voll qualifizierten Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	44
Abbildung 2.7: Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	45
Abbildung 2.8: Vorschriften und zuständige Verwaltungsebenen für die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	46
Abbildung 2.9: Verfahren für die Mobilität von Lehrkräften zwischen den Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	47
Kapitel 3: Einführungsphase, berufliche Weiterbildung und Unterstützungsangebote	51
Abbildung 3.1: Status von Einführungsprogrammen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	52
Abbildung 3.2: Im Einführungsprogramm enthaltene Formen der Unterstützung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	54
Abbildung 3.3: Status des Mentorings für Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	56
Abbildung 3.4: Status der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	57
Abbildung 3.5: Status der Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	58
Abbildung 3.6: Gesetzliche Merkmale der verbindlich vorgeschriebenen Pläne für die berufliche Weiterbildung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	59
Abbildung 3.7: Für die Festlegung der Anforderungen und Prioritäten der beruflichen Weiterbildung zuständige Verwaltungsebene im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	61
Abbildung 3.8: Von den obersten Behörden festgelegte Anreize zur Förderung der Teilnahme von Lehrkräften an der beruflichen Weiterbildung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	62
Abbildung 3.9: Maßnahmen zur Förderung der Teilnahme der Lehrkräfte an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	63
Abbildung 3.10: Unterstützung durch Spezialisten für Lehrkräfte, die Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten unterrichten, im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	66

Abbildung 3.11:	Unterstützung für den Umgang mit persönlichen, zwischenmenschlichen und beruflichen Angelegenheiten im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	67
-----------------	--	----

Kapitel 4: Laufbahnentwicklung **69**

Abbildung 4.1:	Von der obersten Bildungsbehörde festgelegte Arten von Laufbahnstrukturen für voll qualifizierte Lehrkräfte; Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	71
Abbildung 4.2:	Beziehung zwischen Beförderung zu einer höheren Stufe in der Laufbahnstruktur und einer Gehaltserhöhung Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	72
Abbildung 4.3:	Kriterien für die Beförderung von voll qualifizierten Lehrkräften zu einer höheren Stufe der Laufbahnstruktur; Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	73
Abbildung 4.4:	An der Beförderung von voll qualifizierten Lehrkräften zu einer höheren Stufe in der Laufbahnstruktur beteiligte Entscheidungsträger, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	74
Abbildung 4.5:	Für Lehrkräfte verfügbare Funktionen und Zuständigkeiten, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	75
Abbildung 4.6:	Auf voll qualifizierte im Schuldienst tätige Lehrkräfte ausgerichtete Berufsberatung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	77
Abbildung 4.7:	Von den obersten Behörden herausgegebene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	79
Abbildung 4.8:	Detaillierungsgrad der von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	80
Abbildung 4.9:	Verwendung der von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	81

Kapitel 5: Beurteilung der Lehrkräfte **83**

Abbildung 5.1:	Ebenen der an der Regelung der Beurteilung der Lehrkräfte beteiligten Behörden im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	84
Abbildung 5.2:	Überwachung des Beurteilungssystems für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (ISCED-Stufen 1-3) durch die oberste Bildungsbehörde, 2016/2017	85
Abbildung 5.3:	Beurteilung neuer Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	86
Abbildung 5.4:	Umfang und Häufigkeit der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	88
Abbildung 5.5:	Ziele und Ergebnisse der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	90
Abbildung 5.6:	Heranziehung der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	92
Abbildung 5.7:	Mögliche Folgen einer negativen Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	93
Abbildung 5.8:	Lehrkräfte, die einer Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte unterzogen werden im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	94
Abbildung 5.9:	Beurteilung der Lehrkräfte als interner und/oder externer Prozess, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017	96
Abbildung 5.10:	Bewerter und Formen der Beurteilung von Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	97
Abbildung 5.11:	Weiterbildungsprogramme für Schulleiter zur Beurteilung von Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	99
Abbildung 5.12:	Der Beurteilung der Lehrkräfte zugrunde gelegte Rahmen/Evaluierungsinstrumente im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	101
Abbildung 5.13:	Der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräften zugrunde gelegte Methoden und Informationsquellen im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	102
Abbildung 5.14:	Zugrundelegung formaler Bewertungssysteme bei der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017	104

CODES, ABKÜRZUNGEN UND AKRONYME

Länderkürzel

EU/EU-28	Europäische Union	PL	Polen
BE	Belgien	PT	Portugal
BE fr	Belgien – Französische Gemeinschaft	RO	Rumänien
BE de	Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft	SI	Slowenien
BE nl	Belgien – Flämische Gemeinschaft	SK	Slowakei
BG	Bulgarien	FI	Finnland
CZ	Tschechische Republik	SE	Schweden
DK	Dänemark	UK	Vereinigtes Königreich
DE	Deutschland	UK-ENG	England
EE	Estland	UK-WLS	Wales
IE	Irland	UK-NIR	Nordirland
EL	Griechenland	UK-SCT	Schottland
ES	Spanien	EWR- und Beitrittsländer	
FR	Frankreich	AL	Albanien
HR	Kroatien	BA	Bosnien-Herzegowina
IT	Italien	CH	Schweiz
CY	Zypern	FY*	Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien
LV	Lettland	IS	Island
LT	Litauen	LI	Liechtenstein
LU	Luxemburg	ME	Montenegro
HU	Ungarn	NO	Norwegen
MT	Malta	RS	Serbien
NL	Niederlande	TR	Türkei
AT	Österreich		

(*) Vom Juristischen Dienst des Rates der EU für EU-Dokumente empfohlenes Akronym.

Statistiken

(:) Keine Daten verfügbar (–) Nicht zutreffend oder null

Abkürzungen und Akronyme

Internationale Übereinkommen

CPD	Berufliche Weiterbildung (<i>Continuing Professional Development</i>)
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen (<i>European Qualification Framework</i>)
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
ISCED	Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (<i>International Standard Classification of Education</i>) (siehe Glossar)
ITE	Erstausbildung von Lehrkräften (<i>Initial Teacher Education</i>)

Nationale Abkürzungen in der Originalsprache

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

WICHTIGSTE ERGEBNISSE

In den wichtigsten Ergebnissen werden Schlussfolgerungen beleuchtet, die für politische Entscheidungsträger von besonderem Interesse sind. Sie sind das Ergebnis einer vergleichenden Analyse der Daten auf nationaler Ebene. Die wichtigsten Ergebnisse bieten gleichzeitig einen Überblick über die berücksichtigten Schlüsselbereiche, wie die Vorausplanung für den Bedarf und das Angebot an Lehrkräften, den Berufseinstieg, die Mobilität von Lehrkräften zwischen den Schulen, die berufliche Weiterbildung und Unterstützungsangebote, die Laufbahnstrukturen, der Einsatz von Kompetenzrahmen für Lehrkräfte und Beurteilungssysteme. Die Leser werden auf die spezifischen Indikatoren verwiesen, unter denen sich eingehendere Informationen finden.

Die Vorausplanung für den Bedarf und das Angebot an Lehrkräften wird üblicherweise jährlich von den obersten Bildungsbehörden durchgeführt.

In der Mehrheit der europäischen Staaten wird eine spezielle Vorausplanung für den Bedarf und das Angebot an Lehrkräften durchgeführt. In allen Ländern, in denen diese Aufgabe durchgeführt wird, wird sie von den obersten Bildungsbehörden selbst wahrgenommen. Zudem entwickeln in fünf Bildungssystemen die Behörden auf örtlicher Ebene eigene Pläne in diesem Bereich (Belgien (Flämische Gemeinschaft), Österreich, Schweden, Vereinigtes Königreich (Schottland) und Schweiz) (siehe Abbildung 1.1).

Während sich die meisten Bildungssysteme auf eine kurzfristige Planung stützen, wird diese in einigen Ländern durch längerfristige Prognosen ergänzt, um den mittel- bis langfristig erwarteten Herausforderungen zu begegnen. In sieben Bildungssystemen erfolgt nur eine langfristige Planung, die sich teilweise auf mehr als zehn Jahre erstreckt (Dänemark, Deutschland, Niederlande, Finnland und Norwegen) (siehe Abbildung 1.2).

Die Vorausplanung basiert in erster Linie auf Daten zu bereits im Schuldienst tätigen und nicht zu künftigen Lehrkräften.

In allen 26 Bildungssystemen, in denen eine Vorausplanung erfolgt, werden Daten zu bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräften verwendet, wenngleich sich der Detaillierungsgrad unterscheidet. Am häufigsten beziehen sich die Daten auf Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten, demografische Daten zu Lehrkräften, Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern und Lehrkräfte, die (aus anderen Gründen als dem Ruhestand) aus dem Beruf ausscheiden. In den meisten europäischen Ländern werden zudem Daten zum voraussichtlichen künftigen Bedarf an Lehrkräften herangezogen, die meist auf Prognosen zur Entwicklung der Schülerzahlen beruhen. In zahlreichen Ländern wird dies durch Daten zu den Unterrichtsfächern ergänzt, die von diesen Lehrkräften zu unterrichten sein werden, wodurch sich ein eindeutigeres Bild zu den erforderlichen Investitionen in die Erstausbildung von Lehrkräften (ITE) ergibt.

Auch wenn Daten zu künftigen Lehrkräften weniger häufig genutzt werden, werden in knapp der Hälfte der Länder Daten zur Zahl der Studierenden in der Lehrerausbildung und Absolventen nach Spezialisierung berücksichtigt. Untersuchungen zeigen, dass die Verwendung von Daten zu den Studierenden in der Lehrerausbildung für die Vorausplanung nicht immer zielführend ist, da sich eine Prognose, ob und wann die Absolventen den Lehrerberuf ergreifen, schwierig gestaltet (siehe Abbildungen 1.3-1.5).

Die häufigsten Herausforderungen in Zusammenhang mit dem Angebot und dem Bedarf an Lehrkräften in Europa sind der Lehrermangel und die alternde Lehrerschaft.

Die meisten Länder sehen sich einer Reihe von Schwierigkeiten gegenüber, von denen viele miteinander verbunden sind und mit dem allgemeineren Problem der Attraktivität des Berufs zusammenhängen. Der Lehrermangel in manchen Unterrichtsfächern stellt die häufigste Herausforderung dar. Dieser wird in mehr als der Hälfte der Bildungssysteme genannt. Der Einsatz von Anreizen, um Studierende für den Lehrerberuf oder bestimmte Fächer zu gewinnen, ist jedoch selten. In manchen Ländern gibt es aufgrund der ungleichen Verteilung der Lehrkräfte unter den verschiedenen Fächern und geografischen Regionen sowohl einen Lehrermangel als auch ein Überangebot an Lehrkräften (Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien, Litauen, Liechtenstein und Montenegro).

Etwa die Hälfte der Staaten sieht sich mit einer alternden Lehrerschaft konfrontiert. Manche Länder haben auch Schwierigkeiten, jüngere Lehrkräfte im Beruf zu halten. Zudem verweisen fast ein Duzend Länder auf einen allgemeinen Mangel an Studierenden in der Erstausbildung für Lehrkräfte und vier Länder – Dänemark, die Niederlande, Schweden und Norwegen – nennen hohe Abbruchquoten bei der Erstausbildung von Lehrkräften als eine der größten Herausforderungen in diesem Bereich.

Etwa ein Drittel der europäischen Bildungssysteme bieten neben den regulären Bildungsgängen alternative Wege zum Erwerb einer Lehrbefähigung. Die alternativen Möglichkeiten sind üblicherweise als kurzen berufsorientierte Bildungsgänge und/oder als berufsbezogene Ausbildungen angelegt. In den meisten Ländern gibt es trotz Lehrermangels keine alternativen Wege für den Einstieg in den Lehrerberuf (siehe Abbildungen 1.6 und 2.2).

Interessanterweise stehen viele Bildungssysteme unabhängig davon, ob sie eine Vorausplanung vornehmen, vor ähnlichen Herausforderungen. Von den Ländern, in denen es keine spezifische Vorausplanung zu Angebot und Bedarf an Lehrkräften gibt, nennen mehrere einen Lehrerüberschuss als größte Schwierigkeit. Dies kann bedeuten, dass der Bedarf einer Planung weniger dringend ist als in Ländern mit Lehrermangel, jedoch stellt sich auch dort die Frage nach der effizienten Nutzung der Ressourcen. In anderen Ländern bedeutet der Mangel an Verfahren für die Vorausplanung möglicherweise, dass keine relevanten Daten und Analysen zur Verfügung stehen, um ein klares Bild von den bevorstehenden Herausforderungen erhalten zu können (siehe Abbildung 1.6).

In mehr als der Hälfte der Bildungssysteme haben die Absolventen der Lehrererstausbildung noch weitere Anforderungen zu erfüllen, um als voll qualifiziert zu gelten.

In 20 europäischen Bildungssystemen werden die Lehrkräfte nach Abschluss der Lehrererstausbildung als voll qualifiziert betrachtet. In 23 anderen Systemen müssen die Absolventen der Lehrerausbildung weitere Anforderungen erfüllen. In sechs dieser Bildungssysteme müssen sie eine Auswahlprüfung bestehen, und in weiteren 17 Systemen muss die berufliche Qualifikation der angehenden Lehrkräfte bestätigt werden. Die letztgenannte Anforderung wird in der Regel durch eine berufliche Prüfung oder Beurteilung am Ende des Einführungsprogramms oder durch ein Akkreditierungs-, Registrierungs- oder Zertifizierungsverfahren erfüllt (siehe Abbildung 2.1).

Lehrkräfte werden meistens von Schulen oder örtlichen Behörden eingestellt.

In den meisten europäischen Bildungssystemen sind die Schulen oder örtliche Behörden für die Einstellung der Lehrkräfte verantwortlich. Dieser dezentrale Ansatz beruht meist auf einem offenen Einstellungssystem und bedeutet, dass offene Stellen direkt von den Schulen oder örtlichen Behörden verwaltet werden und sich die Lehrkräfte auf bestimmte freie Stellen bewerben. Die obersten Bildungsbehörden sind üblicherweise für die Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte in Bildungssystemen verantwortlich, in denen die Einstellung von Lehrkräften im Rahmen von Auswahlverfahren oder Anwärterlisten erfolgt (siehe Abbildungen 2.3-2.5).

In allen Bildungssystemen besteht die Möglichkeit für voll qualifizierte Lehrkräfte, unbefristete Verträge zu erhalten.

In knapp zwei Dritteln der Bildungssysteme wird der Beschäftigungsstatus voll qualifizierter Lehrkräfte durch eine besondere Gesetzgebung für Vertragsbeziehungen im öffentlichen Sektor geregelt (Beamte oder Beschäftigte des öffentlichen Dienstes), während in 16 Bildungssystemen alle Lehrkräfte auf der Grundlage eines Arbeitsvertrags angestellt sind, der den Bestimmungen des allgemeinen Arbeitsrechts unterliegt. Unbefristete Verträge stehen für Lehrkräfte in allen Bildungssystemen üblicherweise unabhängig von ihrem Beschäftigungsstatus zur Verfügung. Während unbefristete Verträge eng mit festen Stellen verbunden sind, werden befristete Verträge üblicherweise zur Besetzung zeitlich befristeter Stellen, für Personal für befristete Projekte, für Vertretungskräfte für abwesende Lehrkräfte oder zur Beschäftigung von Lehrkräften während der Probezeit/Einführungsphase eingesetzt (siehe Abbildungen 2.6 und 2.7).

In mehr als der Hälfte der europäischen Bildungssysteme ist die Mobilität der Lehrkräfte nicht durch Vorschriften geregelt.

Die Mobilität der Lehrkräfte (d. h. der Schulwechsel) ist nicht immer geregelt. In Ländern, in denen entsprechende Vorschriften bestehen, werden diese weitgehend von den obersten Bildungsbehörden umgesetzt, wobei Albanien und die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien eine Ausnahme bilden, denn dort ist die Mobilität auf örtlicher Ebene geregelt (siehe Abbildung 2.8).

Im Allgemeinen haben die Lehrkräfte aus beruflichen und/oder persönlichen Gründen Interesse an Mobilität. Aus dem Blickwinkel des Bildungssystems kann die Steuerung der Lehrkräftemobilität unter bestimmten Umständen hilfreich sein. Dies gilt besonders bei der Umstrukturierung von Schulen, zur Sicherstellung einer ausgewogenen Verteilung der Lehrkräfte oder zur Lösung von Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Leistung von Lehrkräften oder persönlichen Belangen. Die Möglichkeit, Lehrkräfte ohne deren Einwilligung zu versetzen, besteht in zwei Ländern (Deutschland und Österreich) und ist nur unter bestimmten Umständen und eingeschränkten Bedingungen zulässig. Die Bildungsbehörden und Schulen bieten jedoch nur selten Anreize für die Mobilität von Lehrkräften.

Die Bestimmungen für die Lehrkräftemobilität stehen im Allgemeinen mit den Einstellungsverfahren in Zusammenhang.

Länder mit offenen Einstellungsverfahren verfügen im Allgemeinen über weniger oder keine Vorschriften für die Lehrkräftemobilität – Wechsel zwischen den Schulen kommen vor, wenn sich die Lehrkräfte direkt auf Stellenausschreibungen bewerben. Diese Praxis ist eher in Nord- und Osteuropa verbreitet. In Ländern, in denen die obersten Bildungsbehörden am Einstellungsverfahren beteiligt sind, beantragen die Lehrkräfte einen Wechsel üblicherweise bei der Bildungsbehörde (siehe Abbildungen 2.3 und 2.9).

In den meisten europäischen Ländern sind die Einführung und das Mentoring neuer Lehrkräfte weitgehend gesetzlich geregelt.

Eine Einführungsphase für angehende Lehrkräfte oder Junglehrer gibt es in den meisten europäischen Bildungssystemen und ist in 26 Ländern verpflichtend vorgeschrieben. Obwohl sich der Aufbau der Einstellungsverfahren in den einzelnen Ländern unterscheiden kann, haben diese einige Elemente wie die Unterstützung im Rahmen von Mentoring, berufliche Weiterbildung, Peer-Learning und Unterstützung durch den Schulleiter gemein (siehe Abbildungen 3.1 und 3.2).

In 29 Bildungssystemen ist die Unterstützung im Rahmen von Mentoring für neu ausgebildete Lehrkräfte verpflichtend vorgeschrieben und in weiteren fünf wird sie empfohlen. Die Unterstützung im Rahmen von Mentoring ist jedoch nur in wenigen Fällen für andere Lehrkräfte als Berufsanfänger geregelt. Nur in Estland und Finnland wird den Schulen nahegelegt, eine Unterstützung in Form von Mentoring für alle Lehrkräfte anzubieten, die Unterstützung benötigen (siehe Abbildung 3.3).

In nahezu allen Ländern, in denen eine Einführungsphase verpflichtend vorgeschrieben ist, werden die Lehrkräfte am Ende dieses Zeitraums beurteilt. Mit dieser Beurteilung soll überprüft werden, ob die Lehrkräfte die erforderlichen Kompetenzen erworben haben, um unabhängig zu arbeiten, und sie kann in einen umfassenderen und formalen Prozess zur Bescheinigung der Lehrbefähigung einfließen (siehe Abbildung 5.3).

In den meisten Bildungssystemen steht für die Lehrkräfte fachliche und persönliche Unterstützung zur Verfügung.

Die Lehrkräfte können fachliche Unterstützung in zahlreichen Bereichen erhalten: In 32 Bildungssystemen werden sie bei der Verbesserung ihrer Beziehungen zu den Schülern, Eltern und Kollegen unterstützt, in 26 Bildungssystemen erhalten sie Hilfe bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer fachlichen Praxis und in 23 Bildungssystemen beim Umgang mit persönlichen Fragen (siehe Abbildung 3.11).

Zudem erhalten Lehrkräfte von Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten in der überwiegenden Mehrheit der Länder eine spezialisierte Unterstützung. Diese erfolgt meistens durch Schulpsychologen, pädagogisches Fachpersonal und Sprachtherapeuten (siehe Abbildung 3.10).

In den meisten Ländern sind die Lehrkräfte zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet.

In knapp der Hälfte der Bildungssysteme ist die berufliche Weiterbildung für Lehrkräfte verpflichtend vorgeschrieben und es eine Mindestzahl an Stunden, Tagen oder Weiterbildungseinheiten festgelegt, die die Lehrkräfte absolvieren müssen. In weiteren 14 Bildungssystemen zählt die berufliche Weiterbildung zu den gesetzlichen Berufspflichten von Lehrkräften, obgleich keine zeitlichen Mindestvorgaben bestehen. Nur in wenigen Ländern besteht keine gesetzliche Pflicht für Lehrkräfte zur Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung (siehe Abbildung 3.4).

Zudem wird bei Entscheidungen über Beförderungen oder Gehaltserhöhungen in mehr als der Hälfte der Bildungssysteme die Teilnahme der Lehrkräfte an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt. In 17 Bildungssystemen besteht im Rahmen der beruflichen Weiterbildung die Pflicht, bestimmte Verantwortlichkeiten wie Mentoring oder Leitungsaufgaben zu übernehmen (siehe Abbildung 3.8).

Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung der Teilnahme der Lehrkräfte an der beruflichen Weiterbildung finden sich in allen europäischen Ländern.

In allen europäischen Ländern gibt es Maßnahmen, um Hindernisse für die Teilnahme zu beseitigen, wie die Übernahme der Kosten für Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung oder die Minimierung von Konflikten mit den Arbeitszeiten oder dem Familienleben. In allen in diesem Bericht berücksichtigten Bildungssystemen werden Kurse kostenlos angeboten (oder die Kosten der Anbieter von den Behörden übernommen). In zwei Dritteln der Bildungssysteme erhalten die Schulen zudem öffentliche Mittel, um eigene Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung durchzuführen.

Die Lehrkräfte können in der Regel während der Arbeitszeit an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, allerdings gibt es gewisse Einschränkungen, besonders wenn Lehrverpflichtungen bestehen. In den meisten Bildungssystemen werden die Reisekosten übernommen. In manchen Ländern können die Lehrkräfte zusätzliche Zuschüsse, Beihilfen oder bezahlten Bildungsurlaub erhalten (siehe Abbildung 3.9).

In der Regel sind die Schulen an der Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung beteiligt.

In 37 Bildungssystemen wirken die Schulen an der Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung mit. In den meisten Fällen teilen sie diese Verantwortung mit den Bildungsbehörden, in manchen Bildungssystemen verfügen sie jedoch über ein hohes Maß an Autonomie (siehe Abbildung 3.7).

Zudem ist in 25 Bildungssystemen die Entwicklung eines Weiterbildungsplans auf Schulebene verpflichtend vorgeschrieben. Die Planung der beruflichen Weiterbildung bildet üblicherweise Teil des Prozesses der Schulentwicklungsplanung (siehe Abbildungen 3.5 und 3.6).

In der Hälfte der Bildungssysteme besteht eine mehrstufige Laufbahnstruktur.

In der Hälfte der untersuchten europäischen Bildungssysteme beruht der berufliche Aufstieg auf einer mehrstufigen Laufbahnstruktur. In diesen Systemen sind die Laufbahnstufen nach zunehmender Aufgabenkomplexität und steigender Verantwortung strukturiert. In der anderen Hälfte der Bildungssysteme besteht eine einheitliche Laufbahnstruktur. Auf diese wird somit als „flache Laufbahnstrukturen“ Bezug genommen (siehe Abbildung 4.1).

Mit Ausnahme von Estland und Serbien ist in allen Bildungssystemen mit einer mehrstufigen Laufbahnstruktur eine Beförderung mit Gehaltserhöhungen oder weiteren Zulagen verknüpft. In diesen beiden Ländern eröffnet ein höheres Qualifikationsniveau jedoch die Möglichkeit zu vielfältigeren Aufgaben (siehe Abbildung 4.2).

Lehrkräfte müssen nicht in einer mehrstufigen Laufbahnstruktur tätig sein, um zusätzliche Verantwortlichkeiten in Bereichen ohne Lehrverpflichtungen übertragen zu bekommen. Diese Möglichkeit besteht in allen Ländern mit Ausnahme der Türkei. Somit haben nahezu alle Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre Tätigkeit zu diversifizieren. In drei Vierteln der Bildungssysteme können Lehrkräfte als Mentoren tätig werden – im Rahmen von Einführungsprogrammen, die von der obersten Bildungsbehörde geregelt oder auf Schulebene entwickelt werden – und/oder haben pädagogische oder methodische Funktionen außerhalb des Klassenzimmers inne. Diese Funktionen können mit dem Unterrichtsfach oder dem Lehrplan, der Unterstützung der Schüler, dem Schulleben, der Erstausbildung bzw. beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte oder der Evaluierung in Verbindung stehen. In mehr als der Hälfte der Bildungssysteme können die Lehrkräfte zudem an Leitungsaufgaben beteiligt werden (siehe Abbildung 4.5).

In den meisten Bildungssystemen mit mehrstufiger Laufbahnstruktur ist die Schulleitung an Beförderungsentscheidungen beteiligt.

In sieben Bildungssystemen erfolgt die Beförderung auf eine höhere Laufbahnstufe vollständig dezentral und die Schulleitungsorgane sind voll und ganz für diese Entscheidungen zuständig.

In sechs Bildungssystemen sind Beförderungen auf eine höhere Laufbahnstufe vollständig zentralisiert und fallen unter die alleinige Zuständigkeit der obersten Bildungsbehörde.

In neun Bildungssystemen ist die Entscheidungsbefugnis für Beförderungen auf verschiedenen Ebenen aufgeteilt: die Schulleitung, die örtliche Bildungsbehörde und/oder die oberste Bildungsbehörde. In drei Vierteln der Bildungssysteme mit mehrstufiger Laufbahnstruktur ist die Schulleitung an den Beförderungsentscheidungen beteiligt (siehe Abbildung 4.4).

Eine speziell auf aktive Lehrkräfte ausgerichtete Laufbahnberatung findet sich selten.

Eine Laufbahnberatung, die speziell auf aktive Lehrkräfte ausgerichtet ist, die sich innerhalb des Berufs weiterentwickeln möchten, findet sich selten, obwohl Lehrkräfte vielfältige Aufgaben wahrnehmen können und in etwa der Hälfte der Bildungssysteme eine mehrstufige Laufbahnstruktur besteht. Nur in Frankreich, Ungarn und Österreich handelt es sich bei dieser Art der Beratung um eine rechtliche Anforderung; Berufsberatung wird in unterschiedlicher Form als Onlineinformationen sowie als Möglichkeit zu Gesprächen mit besonders ausgebildeten Berufsberatern für Lehrkräfte angeboten. Es sind weitere Untersuchungen erforderlich, um zu verstehen, ob sich Lehrkräfte in anderen Ländern auf Schulleitungsorgane, Prüfer und/oder Gewerkschaften stützen können, um entsprechende Informationen einzuholen und Beratung zu Laufbahnmöglichkeiten zu erhalten (siehe Abbildung 4.6).

Kompetenzrahmen für Lehrkräfte existieren in den meisten Ländern, doch beim Detaillierungsgrad bestehen große Unterschiede.

In der überwiegenden Mehrheit der Länder wurde von der obersten Bildungsbehörde ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte erarbeitet. Albanien und Bosnien-Herzegowina entwickeln derzeit einen solchen Rahmen (siehe Abbildung 4.7).

Zwar sind in allen Fällen in den Kompetenzrahmen für Lehrkräfte Kompetenzbereiche festgelegt, doch bestehen zwischen den Bildungssystemen große Unterschiede beim Detaillierungsgrad. In sieben Bildungssystemen werden in dem Rahmen nur die Kompetenzbereiche aufgeführt, ohne dass weiter angegeben wird, was sie beinhalten. In 25 Bildungssystemen hingegen enthalten die Rahmen genauere Angaben zu den konkreten Kompetenzen, Kenntnissen und/oder Einstellungen, die erforderlich sind. In nur vier Bildungssystemen wird zwischen den Kompetenzen unterschieden, die in verschiedenen Phasen der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft notwendig sind (Belgien (Flämische Gemeinschaft), Estland, Lettland und Vereinigtes Königreich (Schottland)) (siehe Abbildung 4.8).

Der Hauptzweck der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte ist die Festlegung der Kompetenzen, die eine künftige Lehrkraft am Ende der Erstausbildung für Lehrkräfte erworben haben sollte. Dies ist in 28 Bildungssystemen der Fall. Die Verwendung im Rahmen der beruflichen Weiterbildung ist weniger üblich (16 Bildungssysteme). Ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte sollte ausreichend umfassend sein, um für alle Phasen der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft unter Berücksichtigung der Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung herangezogen werden zu können. Doch nur in 13 Bildungssystemen wird der Kompetenzrahmen für beide Zwecke genutzt (siehe Abbildung 4.9).

In den meisten Ländern regulieren die obersten Behörden die Beurteilung der Lehrkräfte, überwachen jedoch selten deren Umsetzung.

In den meisten europäischen Ländern findet eine Beurteilung der Lehrkräfte statt und in der überwiegenden Mehrheit der Länder wird diese durch die obersten Bildungsbehörden reguliert. In den übrigen Ländern verfügen die Schulen oder die örtlichen Behörden über volle Autonomie in diesem Bereich oder es erfolgt keine systematische Beurteilung der Lehrkräfte. Allerdings wird von weniger als die Hälfte der obersten Bildungsbehörden eine Form einer regelmäßigen oder gelegentlichen Überwachung ihres Beurteilungssystems vorgenommen. In keinen der Länder, in denen die Beurteilung in die Zuständigkeit der örtlichen Behörden oder Schulen fällt, gibt es eine derartige Überwachung (siehe Abbildungen 5.1 und 5.2).

Eine Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte ist allgemein üblich, auch wenn diese in manchen Ländern nicht regelmäßig durchgeführt wird.

Die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte ist in ganz Europa üblich und erstreckt sich in der Regel auf alle Lehrkräfte, erfolgt aber nicht immer regelmäßig. In acht Ländern ist die Häufigkeit der Beurteilung nicht durch Vorschriften geregelt, in sechs Ländern wird sie von der örtlichen Ebene oder den Schulen festgelegt und in den übrigen Ländern äußerst unterschiedlich gehandhabt.

In den meisten Ländern dient die Beurteilung im Schuldienst dazu, den Lehrkräften ein Feedback zu geben. Darüber hinaus kann sie dazu herangezogen werden, gute Leistungen zu ermitteln, und so anschließend zur Gewährung von Boni, Gehaltserhöhungen oder Beförderungen führen. Außerdem können in diesem Rahmen unterdurchschnittliche Leistungen festgestellt und entsprechende Abhilfemaßnahmen eingeleitet werden. In knapp der Hälfte der Bildungssysteme wurden Bewertungssysteme für die Evaluierung der Leistung von Lehrkräften eingeführt (siehe Abbildungen 5.4 bis 5.8 und 5.14).

Die Beurteilung von Lehrkräften im Schuldienst erfolgt nicht in allen Fällen zur Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs.

Nur in 13 Bildungssystemen wird die Beurteilung systematisch zur Überprüfung des Bedarfs an beruflicher Weiterbildung eingesetzt. In weiteren 13 Systemen liegt diese Option im Ermessen des Bewerter und in sieben Bildungssystemen (Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Spanien, Kroatien, Italien, Zypern, Albanien und Serbien) wird die Beurteilung nie zu diesem Zweck eingesetzt (siehe Abbildung 5.6.).

Die Schulleiter sind häufig an der Beurteilung der Lehrkräfte beteiligt, doch nur in einem Drittel der Bildungssysteme ist ihnen eine Weiterbildung auf diesem Gebiet verbindlich vorgeschrieben.

In den meisten Ländern sind die Schulleiter für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig oder aktiv an dem Prozess beteiligt. In knapp der Hälfte der Länder werden jedoch keine Weiterbildungsmaßnahmen für Schulleiter zur Beurteilung angeboten. In elf der übrigen Systeme ist eine entsprechende Weiterbildung verbindlich vorgeschrieben, während sie in elf weiteren Bildungssystemen optional ist. In den Systemen, in denen diese angeboten wird, wird sie entweder im Rahmen der allgemeinen Bildungsgänge für die Schulleitung oder in speziellen gesonderten Kursen vermittelt (siehe Abbildungen 5.10 und 5.11).

Die Beurteilung der Lehrkräfte erfolgt im Allgemeinen im Rahmen eines Gesprächs mit dem Schulleiter und im Zuge einer Unterrichtsbeobachtung.

Die Beurteilung der Lehrkräfte erfolgt immer mit Bezug auf mindestens einen Rahmen, in dem die an sie gestellten Erwartungen beschrieben werden. Dabei kann es sich um einen allgemeinen Beurteilungsrahmen, der von den obersten Bildungsbehörden oder Schulaufsichtsbehörden entwickelt wurde, den Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, den Schulentwicklungsplan oder die Arbeitsplatzbeschreibung der Lehrkraft handeln (siehe Abbildung 5.12).

Interviews und Gespräche mit dem Schulleiter in Kombination mit einer Unterrichtsbeobachtung sind die häufigsten Methoden, die für die Beurteilung der Lehrkräfte eingesetzt werden. In manchen Ländern geht diese Vorgehensweise mit einer Selbstevaluierung der Lehrkräfte einher. Befragungen von Schülern und/oder Eltern, die Lernergebnisse der Schüler und Prüfungen von Lehrkräften werden nur selten eingesetzt, obwohl diese Möglichkeit in etwa einem Viertel der europäischen Bildungssysteme vorgesehen ist (siehe Abbildung 5.13).

EINFÜHRUNG

Die Unterrichtsqualität ist entscheidend, wenn junge Menschen im Klassenzimmer inspiriert werden und ihr gesamtes Potenzial ausschöpfen sollen. Gute Lehrkräfte fördern gute Bildungssysteme. Beides ist notwendig, um junge Menschen bestmöglich auf das Leben als Erwachsene und als aktive und produktive Mitglieder der Gesellschaft vorzubereiten. Obwohl die Rolle der Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnt, damit Europa seine Herausforderungen in den Bereichen Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft meistern kann, verliert der Lehrerberuf als Karrieremöglichkeit an Attraktivität. Gesteigerte Erwartungen an die Lernerfolge, höhere Anforderungen infolge der vielfältigeren Herkunft der Lernenden und die rasante technologische Innovation verändern den Lehrerberuf von Grund auf.

Europäische Führungskräfte und nationale politische Entscheidungsträger haben sich im Rahmen der Strategie „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020) ⁽¹⁾ verpflichtet, die Herausforderungen zu ermitteln und die geeignetsten Möglichkeiten zu untersuchen, um Lehrkräften eine wirksame Unterstützung zu bieten, ihre Professionalität zu steigern und ihre Stellung aufzuwerten.

Im gemeinsamen Bericht 2015 ⁽²⁾ und in der früheren Mitteilung der Kommission „Neue Denkansätze für die Bildung“ (Europäische Kommission, 2012) wurde bereits auf eine Reihe von Herausforderungen hingewiesen, die die nationalen politischen Entscheidungsträger zu berücksichtigen haben. In zahlreichen Ländern besteht ein gravierender Mangel an Lehrpersonal. In manchen Fällen ist dieser mit bestimmten Unterrichtsfächern verknüpft oder besteht in bestimmten geografischen Gebieten, während er in anderen allgemeinerer Art ist und auf die alternde Lehrerschaft, die Ausstiegsquoten aus dem Beruf und seine Attraktivität zurückzuführen ist. Auch das Interesse an dem Beruf nimmt ab, was zu weniger Bewerbern auf freie Stellen führt (Europäische Kommission, 2013b). Darüber hinaus besteht auf verschiedenen Bildungsebenen ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern, das ebenfalls anzugehen ist (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015).

Die Schülerpopulation verändert sich – die Populationsdichte in Städten und entlegenen Gebieten unterliegt Schwankungen und die Unterschiede beim kulturellen, wirtschaftlichen, geografischen und sozialen Hintergrund haben zur Folge, dass die Lehrkräfte ein breiteres Spektrum an Anforderungen berücksichtigen müssen. Zwar bieten Innovation und digitale Technologien neue Möglichkeiten zur Verbesserung von Unterricht und Lernen, doch sind in Europa nur langsame Fortschritte bei ihrer bestmöglichen Nutzung zu verzeichnen. Nach der *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools* (Europäische Kommission, 2013e) sehen die Lehrkräfte die Auswirkungen von IKT auf das Lernen der Schüler im Allgemeinen positiv, doch nur jeder vierte Schüler wird von Lehrkräften unterrichtet, die sich der Nutzung von Technologie gewachsen fühlen.

Diese und andere Herausforderungen erfordern systemische Antworten sowohl seitens der für Bildung zuständigen Behörden als auch der Lehrkräfte selbst, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen ständig aktualisieren müssen, um ihre Tätigkeit wirksam ausüben und den Erwartungen entsprechen zu können.

Im Zuge des strategischen Rahmens „ET 2020“ haben die Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission zusammengearbeitet, um einigen dieser Herausforderungen zu begegnen. Zu den Ergebnissen zählen europäische Orientierungshilfen in folgenden Bereichen: 1) eine Reihe von Kompetenzen, die Lehrkräfte erwerben sollten, um das Lernen der Schüler erfolgreich anzuleiten und zu fördern (Europäische Kommission, 2013a); 2) Unterstützung für Ausbilder von Lehrkräften (Europäische Kommission, 2013d) und 3) Unterstützung für die Einführung neuer Lehrkräfte (Europäische Kommission, 2010). Zudem legt der Bericht *Gesamtperspektiven zur beruflichen Laufbahn von Lehrkräften entwickeln* (Europäische Kommission, 2015) nahe, eine Kontinuität in der Entwicklung der Laufbahnen von Lehrkräften zu schaffen, die die Lernbedürfnisse der Lehrkräfte, Unterstützungsstrukturen, berufliche Laufbahnen, Kompetenzniveaus und Schulkulturen umfasst.

⁽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“) (2009/C 119/02), ABl. C 119 vom 28.5.2009, S. 2.

⁽²⁾ Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“): Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (2015/C 417/04), ABl. C 417 vom 15.12.2015, S. 25).

Im gemeinsamen Bericht 2015 bekräftigten die Mitgliedstaaten und die Kommission ihr Engagement, Lehrkräfte und ihre berufliche Entwicklung nachdrücklich zu unterstützen. Es wurde eine Arbeitsgruppe zu Schulen eingerichtet, die sich mit den strategischen Prioritäten für die Zusammenarbeit bei der Schulpolitik von 2016 bis 2018 befasst. Die Gruppe untersucht, wie durch eine Steuerung im Bereich der Schulbildung die Schulentwicklung und Innovationen unterstützt werden können, um eine nachhaltige Wirkung auf die Qualität und Integration des Lernens sicherzustellen. Eine der Aufgaben der Arbeitsgruppe besteht darin, politische Leitlinien zur Rolle von Lehrkräften und Schulleitern als Akteure des Wandels in diesem Prozess zu erörtern und zu entwickeln und sich mit Fragen wie der beruflichen Entwicklung, Leitung und Karrierestrukturen zu befassen.

In der jüngsten Mitteilung der Europäischen Kommission zu Schulentwicklung und hervorragendem Unterricht (Europäische Kommission, 2017a) wird die Notwendigkeit hervorgehoben, Laufbahnen für Lehrkräfte attraktiver zu gestalten und einen Paradigmenwechsel für den Beruf von statisch zu dynamisch herbeizuführen. Heutzutage ist mit der Lehrtätigkeit eine lebenslange Karriereentwicklung, die Anpassung an neue Herausforderungen, die Zusammenarbeit mit Kollegen, die Nutzung von neuen Technologien und Innovationsfähigkeit verbunden. Dies erfordert die Anerkennung, dass sich das Lernumfeld kontinuierlich verändert und Lehrkräfte die notwendigen politischen Reformen und Unterstützung benötigen, um vorausehend auf die neuen Anforderungen reagieren zu können.

In der Mitteilung wird eine Reihe von Bereichen betrachtet, in denen Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Wirksamkeit der Arbeit der Lehrkräfte möglich sind. Bei der Auswahl und Anwerbung von neuen Lehrkräften sollte zusätzlich zu den akademischen Leistungen eine breitere Palette an Haltungen und Fähigkeiten berücksichtigt werden; für Bewerber aus unterrepräsentierten Gruppen und anderen Berufen sollte ein überbrückter Einstieg angeboten werden und es sollten Bedingungen geschaffen werden, die für ein besseres Gleichgewicht der Geschlechter sorgen. Um die Attraktivität des Berufs zu verbessern, sollte ein Schwerpunkt auf das Angebot guter Vertrags- und Beschäftigungsbedingungen gelegt werden, die im Vergleich zu anderen Berufen, für die ein gleichwertiges Bildungsniveau erforderlich ist, wettbewerbsfähig sind. Zudem sollten Möglichkeiten für Gehaltserhöhungen und zur Laufbahnentwicklung geboten werden. Der beruflichen Weiterbildung und ihrer Relevanz für die beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte sollten größere Aufmerksamkeit gewidmet werden; die Formen des Angebots und die an der Entscheidungsfindung beteiligten Stellen und Ebenen sollten einer erneuten Überprüfung unterzogen werden. Allen Lehrkräften sollte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn und während des gesamten Berufslebens Unterstützung zur Verfügung stehen. Für Formen der Zusammenarbeit mit Kollegen, Teamarbeit und kollegiales Lernen sollten Anreize geschaffen werden, die sich in ganz Europa zur Norm entwickeln sollten.

Manche der vorstehend genannten Aspekte werden auch in der jüngsten Mitteilung der Europäischen Kommission zur Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur (Europäische Kommission, 2017d) mit konkreten Vorschlägen für die weitere Vorgehensweise aufgegriffen, wobei insbesondere die entscheidende Rolle betont wird, die hochwertige Weiterbildung und attraktive Perspektiven für die berufliche Entwicklung und Vergütung von Lehrkräften spielen.

In diesem Zusammenhang werden im vorliegenden Bericht einige Aspekte des Berufslebens von Lehrkräften analysiert, unter anderem auch der Berufseinstieg von Absolventen einer Lehrerausbildung, die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und die Weiterentwicklung ihrer Berufslaufbahn. Damit soll ein Beitrag zur Informationslage geleistet werden, der eine Orientierungshilfe für die politische Entscheidungsfindung und Reformen in diesen entscheidenden Bereichen leisten kann.

Inhalt und Aufbau des Berichts

Im vorliegenden Bericht werden deshalb die zentralen politischen Themen analysiert, die Einfluss auf das Berufsleben von Lehrkräften haben. Er gliedert sich in fünf Kapitel.

In Kapitel 1 werden Angebot und Bedarf an Lehrkräften aus dem Blickwinkel des Bildungssystems betrachtet. Dabei werden das Vorhandensein einer Vorausplanung, die beteiligten Behörden sowie die Arten der zugrunde gelegten Daten berücksichtigt. Zudem werden in dem Kapitel einige der wichtigsten Herausforderungen dargestellt und erörtert, denen sich die Bildungssysteme hinsichtlich der Abstimmung von Angebot und Bedarf gegenübersehen.

Kapitel 2 konzentriert sich auf den Einstieg in den Lehrerberuf sowie die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen. Im ersten Abschnitt werden die Anforderungen analysiert, die Absolventen der Erstausbildung für Lehrkräfte erfüllen müssen, um voll qualifizierte Lehrkräfte zu werden. Im zweiten Abschnitt werden alternative Wege zum Erwerb einer Lehrbefähigung betrachtet. Im dritten Abschnitt werden die wichtigsten Einstellungsverfahren für die erste Anstellung sowie die Beschäftigungsbedingungen für voll qualifizierte Lehrkräfte dargestellt. Es wird aufgezeigt, welche Verwaltungsebenen/-stellen für die Einstellung von Lehrkräften zuständig sind, und es werden der Beschäftigungsstatus und die Arten von Verträgen dargestellt, die ihnen bei einer Einstellung angeboten werden. Schließlich befasst sich der letzte Abschnitt mit den Rechtsvorschriften und Verfahren, durch die die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen geregelt ist.

In Kapitel 3 wird die Unterstützung untersucht, die neue Lehrkräfte bei ihrer ersten Stelle, insbesondere im Zuge von Einführungsprogrammen und Mentoring, erhalten. Zudem wird der Rechtsrahmen für die berufliche Weiterbildung beleuchtet und es werden weitere Anreize oder Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung der Beteiligung von Lehrkräften analysiert. Im letzten Teil des Kapitels liegt der Schwerpunkt auf anderen Arten der beruflichen und persönlichen Unterstützung, die Lehrkräften während ihrer Berufslaufbahn zur Verfügung stehen.

In Kapitel 4 wird erörtert, wie sich die Laufbahnen von Lehrkräften in den nationalen Bildungssystemen in Europa entwickeln, und es werden die verschiedenen Verantwortungsbereiche ohne Lehrtätigkeit untersucht, die Lehrkräften gegebenenfalls im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden die Lehrkräften zur Verfügung stehenden Arten von Berufsberatung analysiert und die Rolle von Kompetenzrahmen für Lehrkräfte bei der Laufbahnentwicklung bewertet.

Schließlich wird in Kapitel 5 die Beurteilung von Lehrkräften sowohl für neue als auch für erfahrene Lehrkräfte analysiert. Das Kapitel gliedert sich in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt befasst sich mit gesetzlichen und strukturellen Aspekten wie dem Vorliegen von Vorschriften der obersten Behörden, den Zwecken der Beurteilung und den davon betroffenen Lehrkräften. Im zweiten Abschnitt wird die praktische Durchführung der Beurteilung betrachtet, einschließlich der verschiedenen Bewerter, der eingesetzten Methoden und Instrumente sowie des Vorliegens von Bewertungssystemen.

Der Bericht wird durch drei Anhänge ergänzt. Der Erste enthält detaillierte Informationen über die bestehenden Laufbahnstrukturen und die Auswirkungen, die ein beruflicher Aufstieg auf die Gehaltsprogression aufweist. Im zweiten Anhang sind umfassende Informationen über die Arten der von den obersten Behörden herausgegebenen Dokumente enthalten, in denen Kompetenzen von Lehrkräften aufgeführt sind oder die als Kompetenzrahmen für Lehrkräfte verwendet werden. Schließlich wird im dritten Anhang die Verwendung der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte in den verschiedenen Phasen der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften betrachtet, wie etwa die Verwendung in der Erstausbildung oder beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften oder für Beförderungszwecke.

Am Ende des Berichts findet sich ein Glossar, in dem die spezifischen Begriffe definiert werden.

Umfang des Berichts und Informationsquellen

Dieser Bericht bietet eine Übersicht über die Laufbahnen von Lehrkräften in Europa im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (I und II) ⁽³⁾ (ISCED-Stufen 1, 2 und 3).

In allen Ländern liegt der Schwerpunkt auf öffentlich finanzierten Schulen. Mit Ausnahme von geförderten Privatschulen in der kleinen Zahl von Ländern, in denen ein großer Teil der Schüler solche Schulen besucht, d. h. Belgien, Irland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich (England), wurden Privatschulen nicht einbezogen. Geförderte Privatschulen sind Schulen, die über die Hälfte ihrer Grundfinanzierung aus öffentlichen Quellen erhalten.

Bezugsjahr ist das Schuljahr 2016/2017. Im Bericht werden alle 28 EU-Mitgliedstaaten sowie Albanien, Bosnien-Herzegowina, die Schweiz, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Island, Liechtenstein, Montenegro, Norwegen, Serbien und die Türkei berücksichtigt; er umfasst Informationen zu insgesamt 43 Bildungssystemen.

Die Daten wurden anhand eines Fragebogens erhoben, der von nationalen Sachverständigen und/oder dem nationalen Vertreter des Eurydice-Netztes ausgefüllt wurde. Sofern nicht anders angegeben, wird als primäre Quellen für die in dem Bericht enthaltenen Informationen und Analysen stets auf die Rechtsvorschriften/Gesetze und offiziellen Leitlinien der obersten Bildungsbehörden Bezug genommen.

Die Vorbereitung und Abfassung des vorliegenden Berichts wurde vom Referat A7 Erasmus+, dem Referat für Politikanalyse im Bereich Bildung und Jugend der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) koordiniert.

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

⁽³⁾ Für ausführliche Informationen über die vollzeitige allgemeine Pflichtschulbildung im Primar- und Sekundarbereich siehe: *Struktur der europäischen Bildungssysteme 2016/17* (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2016a).

KAPITEL 1: VORAUSPLANUNG UND WICHTIGSTE HERAUSFORDERUNGEN BEIM KÜNFTIGEN BEDARF UND ANGEBOT VON LEHRKRÄFTEN

Die Bildungsbehörden in den meisten Ländern sehen sich verschiedenen Herausforderungen mit Blick auf den Lehrerberuf gegenüber. In zahlreichen Ländern besteht ein gravierender Mangel an Lehrpersonal. In manchen Fällen ist dieser mit bestimmten Unterrichtsfächern verknüpft oder besteht in bestimmten geografischen Gebieten, während er in anderen allgemeinerer Art ist und auf die alternde Lehrerschaft und die hohen Ausstiegsraten aus dem Beruf zurückzuführen ist. In manchen Ländern (bzw. in manchen Gebieten und Unterrichtsfächern) stellt auch ein Überangebot ein Problem dar. Des Weiteren werden diese Herausforderungen, die eine tief greifende Wirkung auf die Bildungssysteme insgesamt haben, durch eine niedrige Beteiligung an der Erstausbildung von Lehrkräften und eine sinkende Attraktivität des Lehrerberufs verschärft. Zwar ist die Beobachtung dieser Entwicklungen sicherlich ein erster Schritt, um die in bestimmten Bildungssystemen stattfindenden Änderungen zu verstehen, doch kann Vorausplanung eine hilfreiche Möglichkeit sein, um einige der Herausforderungen auf struktureller Ebene vorwegzunehmen und zu berücksichtigen. Eine Vorausplanung umfasst eine Untersuchung von demografischen Trends und statistischen Vorausschätzungen, um den künftigen Bedarf an Lehrkräften zu prognostizieren und das Angebot anzugleichen.

In diesem ersten Kapitel sollen Antworten auf Fragen gefunden werden, die damit in Zusammenhang stehen, wie in den europäischen Bildungssystemen das Angebot an Lehrkräften organisiert wird. Es wird insbesondere analysiert, wie damit mit Blick auf eine offizielle Vorausplanung für den Lehrerberuf umgegangen wird: die Ebenen der an der Vorausplanung beteiligten Behörden, die betreffenden Zeiträume und die Arten von Daten hinsichtlich im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, künftiger Lehrkräfte und des künftigen Bedarfs an Lehrkräften.

Im zweiten Teil des Kapitels werden die wichtigsten Herausforderungen beleuchtet, denen sich die europäischen Bildungssysteme mit Blick auf eine Abstimmung zwischen Bedarf und Angebot an Lehrkräften gegenübersehen: Mangel und Überangebot an Lehrkräften, die alternde Lehrerschaft sowie das Halten von im Schuldienst tätiger Lehrkräften und Studierenden in der Lehrerausbildung.

1.1. Vorausplanung

In diesem Abschnitt wird die Steuerung des Bedarfs und Angebots von Lehrkräften durch die Bildungsbehörden im Wege einer Vorausplanung beleuchtet. Dabei wird ermittelt, welche Verwaltungsebenen zuständig sind, welcher Zeitrahmen abgedeckt wird und welche Arten von Daten die Bildungsbehörden für diesen Zweck heranziehen, insbesondere mit Blick auf im Schuldienst tätige Lehrkräfte, künftige Lehrkräfte und den Bedarf an Lehrkräften.

1.1.1. Zuständige Verwaltungsebenen und für die Vorausplanung für den Lehrerberuf angewandte Konzepte

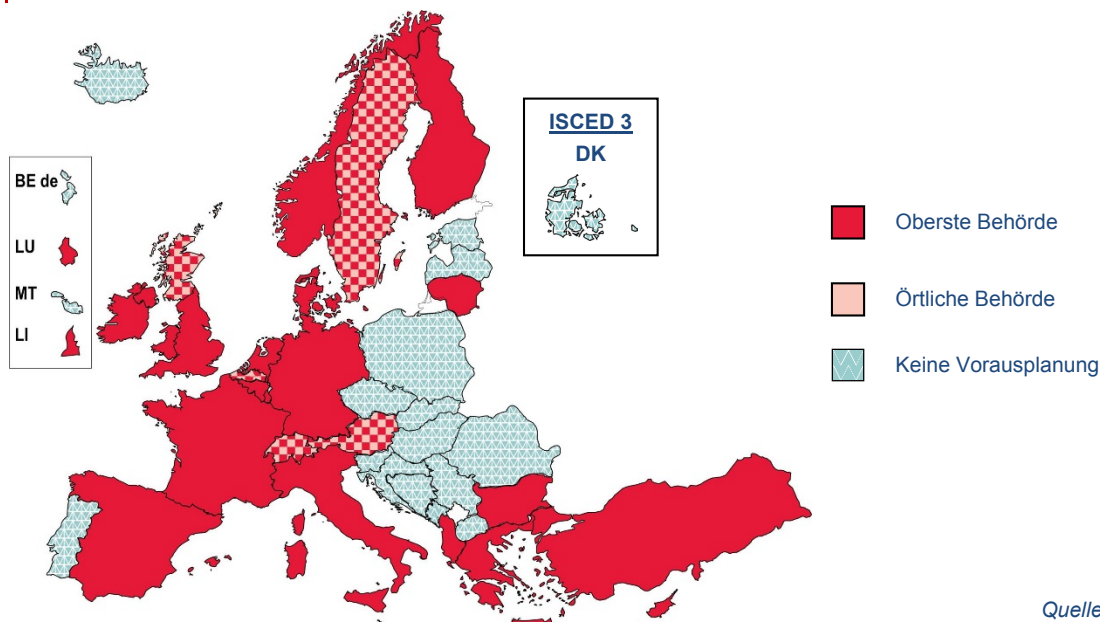
Als Vorausplanung gilt in diesem Zusammenhang die Überwachung und Analyse des Angebots und Bedarfs an Lehrkräften, um die aktuellen und künftigen Anforderungen hinsichtlich qualifizierter Lehrkräfte und Studierenden in der Lehrerausbildung zu planen. Ein Mangel bzw. ein Überangebot an Lehrkräften soll so antizipiert werden (siehe Abschnitt 1.2).

Nahezu alle europäischen Länder führen eine allgemeine Überwachung des Arbeitsmarktes durch und viele nutzen diese, um das Gleichgewicht zwischen dem Angebot und dem Bedarf an Lehrkräften zu kontrollieren und den Entscheidungsträgern Informationen an die Hand zu geben. Allerdings liegt der Schwerpunkt dieses Abschnitts ausschließlich auf Ländern, in denen die erhobenen Daten in die offizielle Vorausplanung der Regierung speziell für den Lehrerberuf einfließen.

In den meisten europäischen Ländern findet eine Vorausplanung des Bedarfs und Angebots an Lehrkräften statt. Üblicherweise wird diese von der obersten Behörde durchgeführt, in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens, Österreich, Schweden, dem Vereinigten Königreich (Schottland) und der Schweiz können jedoch auch die Behörden auf örtlicher Ebene eine Vorausplanung ausarbeiten.

In **Belgien (Flämische Gemeinschaft)** beispielsweise hat die Stadt Antwerpen einen Plan entwickelt und aktualisiert diesen regelmäßig. In **Österreich** nehmen die Bundesländer eine Vorausplanung für die allgemeine Pflichtschulbildung vor (Primärschulen, neue Sekundarschulen und berufsbildende Schulen), während dies für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen auf oberster Ebene erfolgt.

Abbildung 1.1: Verwaltungsebenen, die eine spezifische Vorausplanung für den Lehrerberuf durchführen im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Dieser Abbildung sind die Verwaltungsebenen zu entnehmen, die eine spezifische Vorausplanung für den Lehrerberuf ausarbeiten. Fälle, in denen die regionale bzw. örtliche Ebene lediglich zur Datenerhebung beiträgt, werden nicht dargestellt.

Länderspezifische Hinweise

Niederlande: Angesichts der stark deregulierten Bildungspolitik in den Niederlanden ist der Spielraum für direkte politische Maßnahmen der Regierung im Bereich Personalpolitik beschränkt. Dennoch veröffentlicht das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft ein jährliches Schreiben, in dem die aktuellsten Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt im Bildungsbereich hervorgehoben werden. Die niederländische Regierung legt Arbeitsmarktschätzungen für die Überwachung von Änderungen und die Prognose etwaiger Mängel zugrunde.

Albanien: Die örtlichen Bildungsbehörden überwachen und planen den Bedarf an Lehrkräften. Gestützt auf diese Daten nimmt das Bildungsministerium die Vorausplanung vor und organisiert das Angebot von Lehrkräften für Schulen.

Manche Bildungssysteme haben ein Modell entwickelt, um das Angebot und den Bedarf an Lehrkräften zu schätzen.

In **Deutschland** erheben die Bundesländer als oberste Behörden Daten zur Schätzung des Bedarfs an Lehrkräften und führen gegebenenfalls Maßnahmen durch, um einem Mangel zu begegnen. Gestützt auf die Daten veröffentlicht die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder regelmäßig eine Formel zur Schätzung des Bedarfs und Angebots an Lehrkräften. In dem Bericht wird die aktuelle Schätzung für den Bedarf an Lehrkräften in unterschiedlichen Arten von Unterrichtsfunktionen in den kommenden Jahren mit einer Prognose der Anzahl der Studierenden, die das Zweite Staatsexamen ablegen, kombiniert. Vor Kurzem hat die Kultusministerkonferenz das Modell zur Schätzung des Angebots und Bedarfs an Lehrkräften für die Jahre 2014 bis 2025 veröffentlicht.

Im **Vereinigten Königreich (England)** setzt das Bildungsministerium (*Department for Education*) das *Teacher Supply Model* (TSM) ⁽⁴⁾ ein, ein statistisches Modell, das für Prognosen des künftigen landesweiten Bedarfs an Lehrkräften herangezogen wird. Grundlage bilden die im Zuge des *School Workforce Census* erhobenen Daten. Dabei handelt es sich um eine jährliche Datenerhebung zur Anzahl und den Merkmalen der Beschäftigten an staatlich finanzierten Schulen, die für Entscheidungen der Regierung über die Zuweisung von Mitteln und Plätzen für die postgraduale Erstausbildung von Lehrkräften auf nationaler Ebene herangezogen wird. Im Rahmen des TSM wird der „Bedarf an Lehrkräften“ (die Anzahl der jedes Jahr benötigten aktiven Lehrkräfte) und der „Bedarf an neuen Lehrkräften“ (die Anzahl der neu qualifizierten Lehrkräfte, die im kommenden Schuljahr als aktive Lehrkräfte erforderlich sind, um den „Bedarf an Lehrkräften“ zu decken, wobei unter anderem die erwartete Anzahl an Lehrkräften, die voraussichtlich aus dem Beruf aussteigen, und die geschätzte Schülerzahl berücksichtigt werden) veranschlagt. Entsprechend nutzt die Regierung im **Vereinigten Königreich (Wales)** ein Planungsmodell (*Teacher Planning and Supply Model*, TPSM), auch wenn dies derzeit nicht auf einer so umfassenden Datenerhebung beruht wie das englische Modell.

In **Norwegen** erstellt das Statistische Zentralbüro (SSB) Arbeitsmarktprognosen für Lehrkräfte. Mithilfe des Modells (*Lærermod*) werden Bedarf und Angebot für fünf verschiedene Arten von Lehrkräften (von der Vorschule bis zum allgemeinen Sekundarbereich II

⁽⁴⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-supply-model>

und der Berufsbildung) geschätzt. Die Schlüsselvariablen sind die Zugänge neuer Studierenden in der Lehrerausbildung im Bezugsjahr (Angebotsseite) und der Trend bei der Anzahl der künftigen Nutzer von Bildungsdienstleistungen auf der Grundlage von Bevölkerungsprognosen (Bedarfsseite). Mithilfe des Modells kann analysiert werden, ob eine ausreichende Zahl von Lehrkräften ausgebildet wird, um den künftigen Anforderungen zu entsprechen. Bei den Berechnungen wird berücksichtigt, dass manche ausgebildete Lehrkräfte nicht im Bildungssektor tätig sind.

In mehreren Bildungssystemen wird der Bereich Vorausplanung derzeit entwickelt. In einigen dieser Systeme findet bereits eine Vorausplanung statt (Irland, Litauen und das Vereinigte Königreich (Wales)), während diese in anderen Bildungssystemen erst eingeführt wird (Estland und Malta).

In **Irland** fand bislang in unregelmäßigen Abständen eine Vorausplanung für das Angebot und den Bedarf an Lehrkräften statt, doch 2014 wurde beschlossen, eine Analyse der Regelungen für die Planung des Lehrpersonals durchzuführen. Diese wurde zwischenzeitlich abgeschlossen und die Entwicklung eines Modells für das Angebot an Lehrkräften, mit dem ein ausreichendes Angebot an Lehrkräften sichergestellt werden soll, wird derzeit geprüft.

In **Litauen** haben das Bildungsministerium und das Zentrum zur Überwachung und Analyse von Forschung und Hochschulbildung (MOSTA) ein Projekt auf den Weg gebracht, um eine Methodik für eine vorausschauende Planung im Bereich Bildungsfachleute (in erster Linie Lehrkräfte) zu erarbeiten. Ziel ist dabei die Erstellung eines Instruments für politische Entscheidungsträger, das bei der Bewertung des Bedarfs an Lehrkräften Unterstützung bietet. Dies ermöglicht eine bessere Planung und Finanzierung der Ausbildung von Lehrkräften. Das Instrument wird Mitte 2018 eingeführt.

Im **Vereinigten Königreich (Wales)** wurden Rechtsvorschriften eingeführt, um die Entwicklung und Durchführung einer Schulpersonalerhebung auf individueller Ebene zu ermöglichen. Diese umfasst die individuelle Identifizierung von Datenelementen wie Name, Geburtsdatum und nationale Versicherungsnummer. In Wales gab es zuvor keine zentrale Datenerhebung, in deren Rahmen die Ebene der Personalinformationen erfasst wurde, die zur Unterstützung einer ausführlicheren Personalplanung erforderlich ist. Nach einer Konsultation, die im März 2017 endete, traten am 31. Oktober 2017 die entsprechenden Vorschriften (*Education (Supply of Information about the School Workforce) (Wales) Regulations 2017*) in Kraft.

In **Estland** war für Herbst 2017 eine breit angelegte Analyse des Personalbedarfs und der erforderlichen Fachkenntnisse im Bereich Bildung geplant. Die ersten Ergebnisse werden im Juni 2018 verfügbar sein und im August 2018 veröffentlicht.

In **Malta** existiert noch keine formelle Vorausplanung; das Ministerium hat jedoch eine Arbeitsgruppe (*Evaluation of the Teaching Profession Working Group*) eingesetzt. Die Ziele umfassen eine Vorausplanung hinsichtlich Lehrkräften an staatlichen Schulen. Zudem werden Prognosen für drei bis fünf Jahre erstellt, wenn neue bildungspolitische Initiativen eingeführt werden.

In knapp der Hälfte der untersuchten Länder gibt es keine spezifische Vorausplanung für den Lehrerberuf. Dennoch werden den Bildungsbehörden in verschiedenen Ländern im Wege der Arbeitsmarktüberwachung wertvolle Daten bereitgestellt. Beispiele:

In **Lettland** besteht zwar keine formale Vorausplanung, doch die oberste Bildungsbehörde hat eine Befragung der örtlichen Verwaltungen zu den erwarteten freien Stellen im Lehrerberuf in den kommenden fünf Jahren durchgeführt.

In **Ungarn** gibt es keine offizielle Vorausplanung, doch in der Praxis überwacht und analysiert das (für das Bildungswesen zuständige) Ministerium für Humanressourcen langfristig das Angebot und den Bedarf an Lehrkräften. Die zugrunde gelegten Daten werden zentralen Datenbanken entnommen und umfassen die Anzahl der Studierenden, die eine Erstausbildung für Lehrkräfte beginnen, die Abbruch- und Bestehensquoten im Rahmen der Erstausbildung für Lehrkräfte, die Zahl und das Alter der im Schuldienst tätigen Lehrkräfte, die Quote der in Ruhestand gehenden Lehrkräfte sowie demografische Änderungen bei der Schülerpopulation. Die Überwachung erfolgt auf allgemeiner Ebene und zudem für bestimmte Fachbereiche, und die Ergebnisse werden zur Steuerung der Interessengruppen verwendet.

Zeitraumen für die Vorausplanung

Die Vorausplanung wird idealerweise mittel- bis langfristig durchgeführt. Tatsächlich können Angebot und Bedarf an Lehrkräften wirksam gesteuert werden, wenn dies in einem geeigneten Zeitrahmen erfolgt. Da die Erstausbildung für Lehrkräfte mehrere Jahre dauern kann, können strukturelle Mängel nicht einfach kurzfristig behoben werden. Ebenso muss im Fall eines Überangebots auch die Anpassung des Systems für die Erstausbildung von Lehrkräften sorgfältig geplant werden, um zu vermeiden, dass mehr Lehrkräfte als notwendig ausgebildet werden. Zudem können manche der Herausforderungen hinsichtlich der Attraktivität des Lehrerberufs und bei der erfolgreichen Einführung von Systemen für die Erstausbildung von Lehrkräften und Einstellungssystemen Reformen erforderlich machen, deren Umsetzung mehr Zeit erfordert.

Zahlreiche Länder nehmen nach wie vor nur eine Vorausplanung für jeweils ein Jahr vor und gehen somit das Risiko ein, längerfristige Trends nicht zu erkennen und entsprechend im Voraus zu planen.

Abbildung 1.2: Offizielle Vorausplanungszeiträume für den Lehrerberuf in Jahren (ISCED 1-3), 2016/2017

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Kurzfristig		⊗		1 Jahr	⊗			⊗	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	⊗		1 Jahr
Mittelfristig	4-5 Jahre											2-3 Jahre		2-3 Jahre	2-3/4-5 Jahre
Langfristig			6-10 Jahre			> 10 Jahre	> 10 Jahre								
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Kurzfristig	⊗			⊗	⊗		1 Jahr	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗			
Mittelfristig		4-5 Jahre	4-5 Jahre												
Langfristig						> 10 Jahre	6-10 Jahre						> 10 Jahre		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Kurzfristig	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr		1 Jahr	⊗		⊗	⊗	1 Jahr	⊗		⊗	
Mittelfristig				4-5 Jahre											4-5 Jahre
Langfristig	6-10 Jahre							6-10 Jahre					> 10 Jahre		

⊗ Keine Vorausplanung für den Lehrerberuf

Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Dänemark: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf den Primarbereich und den Sekundarbereich I (ISCED 1 und 2). Für den Sekundarbereich II (ISCED 3) wird keine Vorausplanung durchgeführt.

Frankreich: Eine Vorausplanung erfolgt jeweils für ein Jahr im Rahmen der Vorbereitung des kommenden Schuljahres in der Primar- und Sekundarbildung, für die Sekundarbildung wird sie jedoch auch für Zweijahreszeiträume durchgeführt.

Schweden: Es findet eine Vorausplanung statt, der zeitliche Rahmen ist jedoch unterschiedlich.

Je nach Bedarf kann ein unterschiedlicher zeitlicher Rahmen zugrunde gelegt werden. Dies ist in Zypern, Österreich und im Vereinigten Königreich (England und Schottland) der Fall, wo es sowohl eine kurzfristige Planung für das kommende Jahr als auch eine längerfristige Planung gibt. Beispiele:

In **Österreich** findet sowohl eine kurzfristige Planung (jährliche Personalplanung) als auch ein langfristiger Plan in Zusammenhang mit dem Lehrkräftebedarf Anwendung. Zweck der Ersteren ist es, die erforderlichen Ressourcen für das kommende Jahr im Personalplan zur Verfügung zu stellen. Einerseits werden zusätzliche Daten zum spezifischen Bedarf an Lehrkräften der örtlichen Behörden berücksichtigt. Andererseits werden die Ergebnisse der langfristigen Planung für strategische Entscheidungen zugrunde gelegt.

Im **Vereinigten Königreich (England)** wird mithilfe des *Teacher Supply Model* (TSM) die Zahl der für den Vorbereitungsdienst von Absolventen erforderlichen Stellen berechnet. Die Zuweisung von Plätzen für die Erstausbildung für Lehrkräfte erfolgt jährlich, doch mithilfe des TSM wird auch der Bedarf an Lehrkräften nach Phase und Fach berechnet und die Schülerzahl in der Zukunft veranschlagt (anhand des TSM für 2016/2017 bis zum Schuljahr 2026/2027). Auch in **Schottland** wird die Zahl der Studienanfänger in der Erstausbildung von Lehrkräften auf Jahresbasis nach einer jährlichen statistischen Modellerstellung festgelegt, doch das Modell liefert auch eine veranschlagte Zahl der Studierenden in der Lehrerausbildung über fünf Jahre.

In Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Finnland, der Schweiz und Norwegen wird nur eine langfristige Vorausplanung durchgeführt. In Norwegen ist der Zeitrahmen besonders lang: In der letzten Veröffentlichung zur Vorausplanung erstreckt sich die Prognose bis zum Jahr 2040.

In **Finnland** findet wie in anderen europäischen Ländern eine Debatte über einen möglichen Lehrkräftemangel statt, wobei befürchtet wird, dass sich dieser verschärft, insbesondere wenn die geburtenstarken Jahrgänge, die derzeit den Personalbestand prägen, weiter in den Ruhestand treten. In einem im Jahr 2011 veröffentlichten Bericht wird die Zahl der bis 2025 benötigten Lehrkräfte veranschlagt und der für die Deckung dieses Bedarfs erforderliche Umfang der Lehrerausbildung bewertet. Die Berechnungen basieren auf den aktuellsten Bevölkerungszahlen, statistischen Daten zu Lehrkräften und der Erstausbildung für Lehrkräfte sowie Schätzungen zum Halten von Lehrkräften, den Einstiegsquoten neuer Lehrkräfte und der Stellenvermittlung. Die Schätzungen umfassen den Primarbereich, den Sekundarbereich I sowie den allgemeinen und beruflichen Sekundarbereich II.

In der **Schweiz** veröffentlicht das Bundesamt für Statistik Szenarien für die Vorausplanung für Lehrkräfte in der Pflichtschulbildung und im Sekundarbereich II; die aktuellsten Zahlen betreffen den Zeitraum von 2016 bis 2025.

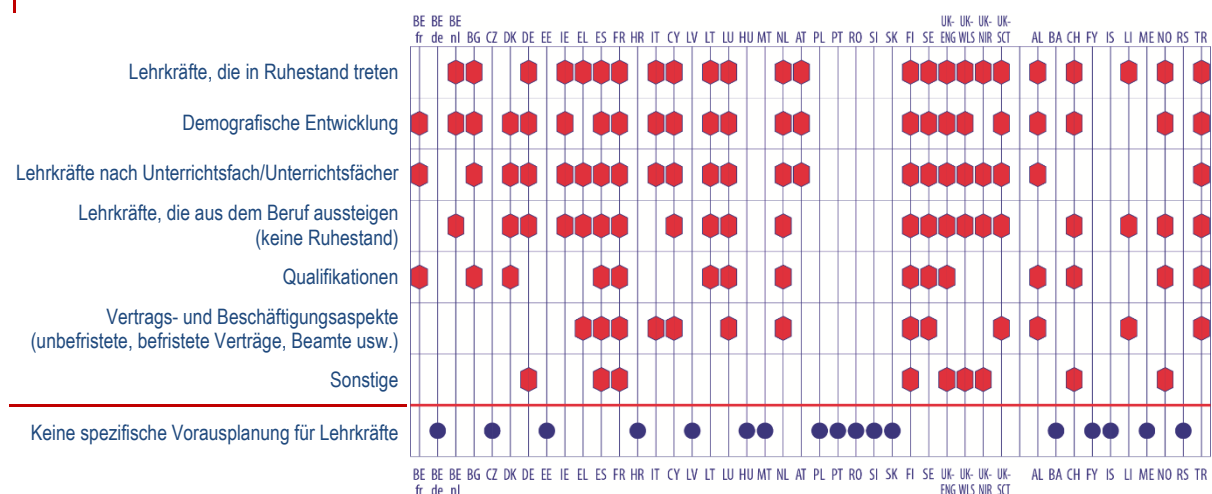
1.1.2. Arten der zugrunde gelegten Daten

Die Datenerhebung und -analyse und die als Reaktion auf die Feststellungen ergriffenen Maßnahmen sind notwendige Bestandteile des Vorausplanungsprozesses, die den Bildungsbehörden schließlich dabei helfen, den Herausforderungen in Zusammenhang mit dem Angebot und Bedarf an Lehrkräften zu begegnen. In den folgenden Abschnitten wird analysiert, welche Arten von Daten die Länder für ihre Vorausplanung heranziehen, und ermittelt, in welchen Bereichen Lücken bestehen. Darüber hinaus müssen die Bildungsbehörden auch politische Reformen in Zusammenhang mit dem Renteneintrittsalter, der Lehrer-Schüler-Verhältniszahl und Reformen mit Folgen für die Bildungssysteme insgesamt berücksichtigen, da diese Faktoren direkten Einfluss auf die der Planung zugrunde liegenden Berechnungen haben.

Daten zu im Schuldienst tätigen Lehrkräften

In allen 26 Bildungssystemen, in denen eine Vorausplanung erfolgt, werden Daten zu bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräften verwendet, der Detaillierungsgrad unterscheidet sich jedoch. In zahlreichen anderen Ländern werden ebenfalls Daten zu den im Schuldienst tätigen Lehrkräften erhoben, häufig im Zuge des allgemeinen Rahmens der statistischen Erhebungen zum Arbeitsmarkt. Allerdings liegt der Schwerpunkt dieser Analyse auf Ländern, in denen die erhobenen Daten in die spezielle Vorausplanung für den Lehrerberuf einfließen.

Abbildung 1.3: Der Vorausplanung zugrunde gelegte Daten zu den im Schuldienst tätigen Lehrkräften im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifischer Hinweis

Dänemark: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die ISCED-Stufen 1 und 2. Für die ISCED-Stufe 3 wird keine Vorausplanung durchgeführt.

Die verwendeten Daten beziehen sich hauptsächlich auf die Zahl der in den Ruhestand tretenden Lehrkräfte, demografische Daten zu Lehrkräften, die Zahl der Lehrkräfte nach Unterrichtsfächern und die Zahl der Lehrkräfte, die (aus anderen Gründen als dem Ruhestand) aus dem Beruf aussteigen. Daten zu den Qualifikationen sowie Vertrags- und Beschäftigungsaspekte werden weniger häufig herangezogen.

Manche Länder (Spanien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Finnland, Schweden, das Vereinigte Königreich (England) und die Türkei) verwenden sehr umfassende Datensätze zu im Schuldienst tätigen Lehrkräften.

In **Spanien** wird beispielsweise eine breite Palette an Daten herangezogen. Als weitere berücksichtigte Aspekte sind Beschränkungen bei der Anzahl der neuen Bediensteten im öffentlichen Sektor, neue Fachrichtungen für Lehrkräfte sowie Lehrkräfte in besonderen Situationen, wie etwa mit Behinderungen, zu nennen. Die Zahl der Stellen für Lehrkräfte, die jeweils im Rahmen eines öffentlichen Aufrufs zur Einreichung von Bewerbungen angeboten werden, steht mit diesen Daten in Zusammenhang. Die Ersatzquote wird jedes Jahr im Haushaltsgesetz veröffentlicht.

Die **Flämische Gemeinschaft Belgiens** legt dar, dass die Zahlen zu den Studierenden und Absolventen der Lehrerausbildung auf die Darstellung von Trends abzielen, aber nicht tatsächlich zur Berechnung eines Mangels an Lehrkräften herangezogen werden. Darüber hinaus ergreift in diesem Bildungssystem eine hohe Zahl von Berufsanfängern den Beruf über alternative Wege.

Allerdings bestehen mit Blick auf die Verwendung von Daten in Zusammenhang mit Studierenden in der Lehrerausbildung unterschiedliche Möglichkeiten, um das Angebot und den Bedarf an Lehrkräften miteinander in Einklang zu bringen. In manchen Fällen sind die Ergebnisse der Vorausplanung für die Zahl der Studierenden in der Lehrerausbildung ausschlaggebend.

In **Frankreich** wird die Zahl der im Zuge der Auswahlprüfung angebotenen Stellen für Lehrkräfte (siehe Abschnitt 2.1), in deren Rahmen künftige Lehrkräfte ausgewählt werden, anhand des Bedarfs an Lehrkräften bestimmt (siehe nachstehender Abschnitt und Abbildung 1.5).

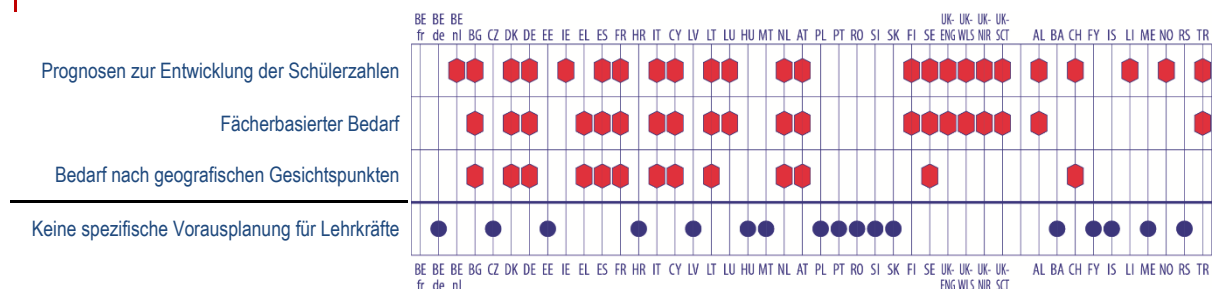
Im **Vereinigten Königreich (England)** ist die Verwendung des *Teacher Supply Model* (TSM) ein Schlüsselement der Vorausplanung, das als Grundlage für die Bestimmung der im Folgejahr verfügbaren Stellen für Absolventen der Lehrerausbildung herangezogen wird. Das TSM wird für die Bestimmung zugrunde gelegt, wie viele Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich in den einzelnen Fächern ausgebildet werden sollen, und auf Grundlage dieser Informationen werden den Anbietern einer Lehrerausbildung Plätze zugewiesen. In **Wales** und **Schottland** werden die Zielvorgaben für Studienanfänger in der Lehrerausbildung anhand eines ähnlichen Planungsmodells ermittelt.

Ein Beispiel für die Berechnung von Bewerbern für Stellen für Lehrkräfte auf der Grundlage der Zahl der Studierenden in der Lehrerausbildung findet sich in **Norwegen**, wo für jede Art von Lehrerausbildung (Lehrkräfte für den Elementarbereich, Sekundarbereich I und allgemeinen Sekundarbereich II sowie die berufliche Bildung) die Zahl der Studierenden in der Lehrerausbildung mit der durchschnittlichen Abschlussquote multipliziert wird, um die Zahl der Bewerber zu berechnen. Als Daten werden die Zahl der Studienanfänger und die Abschlussquote nach Art von Lehrerausbildung und nicht nach Spezialisierung (Unterrichtsfächer) herangezogen.

Daten zum Lehrkräftebedarf

In den meisten europäischen Ländern werden Daten zum Bedarf an Lehrkräften verwendet, die eine allgemeine Übersicht über die Gesamtzahl der erforderlichen Lehrkräfte nach Bildungsebene liefern und größtenteils auf den Prognosen zur Entwicklung der Schülerzahlen beruhen. In zahlreichen Ländern wird dies jedoch durch Daten zu den Unterrichtsfächern ergänzt, die von diesen Lehrkräften zu unterrichten sein werden, wodurch sich ein eindeutigeres Bild zu den erforderlichen Investitionen in die Erstausbildung von Lehrkräften oder andere Weiterbildungsmaßnahmen ergibt.

Abbildung 1.5: Der Vorausplanung zugrunde gelegte Daten zum Lehrkräftebedarf im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifischer Hinweis

Dänemark: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die ISCED-Stufen 1 und 2. Für die ISCED-Stufe 3 findet keine Vorausplanung statt.

Im **Vereinigten Königreich (Wales)** werden die Prognosen zur Entwicklung der Schülerzahlen und der fächerbasierte Bedarf, die die Zielvorgaben für ein bestimmtes Schuljahr maßgeblich sind, in das Rundschreiben des Higher Education Funding Council for Wales aufgenommen, das an die Anbieter der Erstausbildung für Lehrkräfte versendet wird. Betreffend den fächerspezifischen Bedarf ist im Anhang die Zuordnung der Stellen für Schulen des Sekundarbereichs zu „Priorität“ und „sonstige“ Fächer angegeben, wobei Schwierigkeiten bei der Einstellung berücksichtigt werden. Entsprechend werden diese Informationen in **Schottland** in die Leitlinien aufgenommen, die von der schottischen Regierung für den Scottish Funding Council erstellt werden.

Deutschland hebt hervor, dass die Daten zu einem erwarteten Wachstum bzw. Rückgang der Schülerzahlen den bei Weitem am wichtigsten Faktor darstellen, der berücksichtigt wird. Des Weiteren wird betont, dass der künftige Bedarf an Lehrkräften von der Bildungspolitik beeinflusst wird, wie etwa Anforderungen betreffend die Klassengröße, Schulstruktur, finanzielle Mittel und pädagogische Maßnahmen.

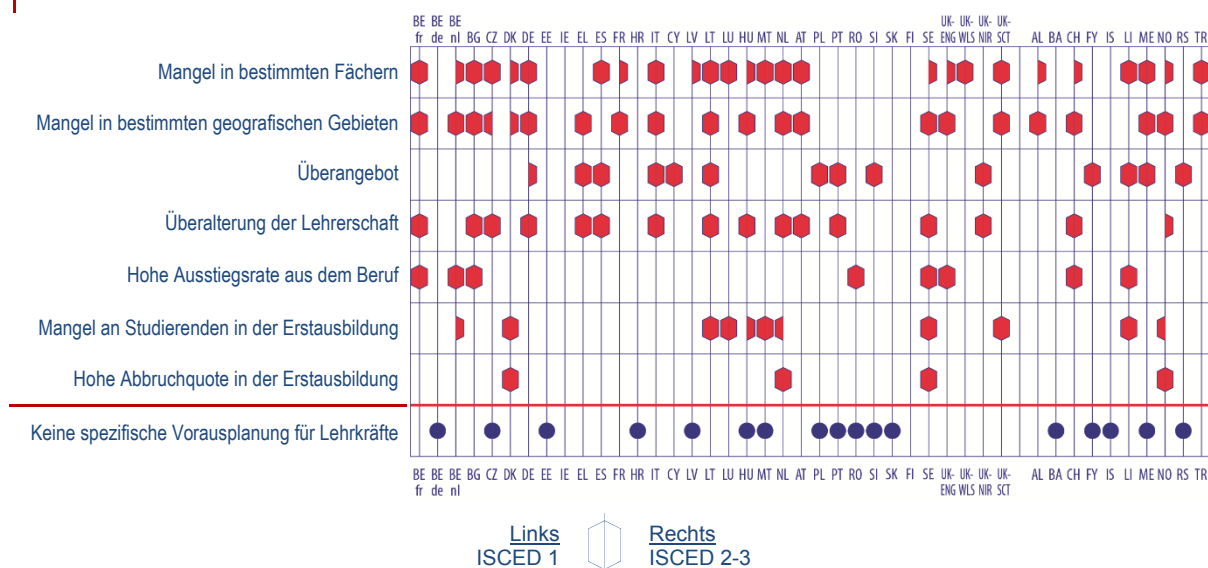
Der Bedarf nach geografischen Gesichtspunkten wird in geringerem Umfang berücksichtigt, dennoch ist dies in mehr als zwölf Ländern der Fall.

1.2. Wichtigste Herausforderungen bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Herausforderungen betrachtet, mit denen die zuständigen Behörden in den kommenden Jahren konfrontiert sind. Zunächst wird untersucht, in welchem Umfang die Länder betroffen sind, d. h. ob sie viele oder nur wenige Herausforderungen gleichzeitig bewältigen müssen. Anschließend werden drei Gruppen von Herausforderungen genauer betrachtet: erstens in Bezug auf Mangel, Überangebot und unausgewogene Verteilung – obwohl Mangel und Überangebot im Widerspruch zu stehen scheinen, treten sie aufgrund einer unausgewogenen Verteilung der Lehrkräfte in mehreren Ländern gleichzeitig auf –; zweitens in Bezug auf die alternde Lehrerschaft und Probleme, die Lehrkräfte zu halten, und schließlich in Bezug auf zu niedrige Einschreibungszahlen in die Erstausbildung für Lehrkräfte und Studienabbrüche.

Die meisten Länder sehen sich einer Reihe von Schwierigkeiten gegenüber, die häufig miteinander verbunden sind und mit dem allgemeineren Problem der Attraktivität des Berufs zusammenhängen. Abgesehen von der Herausforderung, eine ausreichende Zahl von Studierenden für die Erstausbildung von Lehrkräften zu gewinnen, muss zudem sichergestellt werden, dass diese den Bildungsgang abschließen und tatsächlich den Lehrerberuf ergreifen und nicht andere Laufbahnen einschlagen. Eine nicht ausreichende Zahl an Studierenden in der Lehrerausbildung ist nicht unbedingt auf einen tatsächlichen Rückgang der Studienanfänger zurückzuführen, sondern kann auch mit anderen Aspekten wie einem wachsenden Bedarf an Lehrkräften aufgrund der alternden Erwerbsbevölkerung, einer größeren Zahl an Lehrkräften, die aus anderen Gründen aus dem Beruf aussteigen, oder einer hohen Abbruchquote während der Erstausbildung von Lehrkräften verbunden sein.

Abbildung 1.6: Wichtigste Herausforderungen bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Bulgarien: Obwohl Informationen über einen Mangel an Lehrkräften vorliegen, bestehen keine Regelungen und findet keine regelmäßige Analyse der Informationen statt. Deshalb wird insgesamt die effiziente Zuweisung von Lehrkräften durch die Vorausplanung nicht unterstützt, insbesondere was Schulen betrifft, die mit Schwierigkeiten bei Einstellungen und einem kritischen Mangel an Lehrkräften zu kämpfen haben.

Irland: Bei den derzeitigen Herausforderungen handelt es sich um Datenlücken in Bezug auf Angebot und Bedarf von

Lehrkräften auf höheren Bildungsebenen als dem Primarbereich und somit der Erstellung einer kohärenten und zuverlässigen Datenreihe für die künftige Planung und eines Modells zur Schätzung des Angebots und des Bedarfs an Lehrkräften.

Spanien: Die beiden Elemente „Mangel an Lehrkräften in manchen Fächern“ und „alternder Lehrkörper“ beziehen sich nur auf drei Autonome Gemeinschaften: Navarra, Kantabrien und autonome Körperschaft Valencia.

Schweden erwähnt alle in Abbildung 1.6 genannten Herausforderungen mit Ausnahme eines Überangebots. Litauen, die Niederlande und Norwegen geben an, dass sie sich fünf der sieben Herausforderungen gegenübersehen. Von diesen vier Ländern ist nur Litauen mit einem Mangel an Lehrkräften (Fächer und geografische Gesichtspunkte) und Studierenden in der Lehrerausbildung konfrontiert, während gleichzeitig ein Überangebot besteht. Sechs weitere Länder (Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien, Liechtenstein und Montenegro) befinden sich in der gleichen Situation und haben einerseits einen Mangel und andererseits ein Überangebot zu verzeichnen.

Eine weitere Gruppe von Bildungssystemen gibt an, mit weniger Herausforderungen hinsichtlich des Angebot und Bedarfs an Lehrkräften konfrontiert zu sein, wobei Zypern und das Vereinigte Königreich (Wales) jeweils Schwierigkeiten in nur in einem der Bereiche haben: ein Überangebot bzw. ein Mangel in bestimmten Fächern. Unter den Ländern, die keine Vorausplanung vornehmen, nennen einige nur eine konkrete Herausforderung: einerseits ein Überangebot (Polen, Slowenien, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Serbien), aber andererseits auch einen Mangel in bestimmten Unterrichtsfächern (Lettland) und eine hohe Ausstiegsrate aus dem Beruf (Rumänien).

Nur drei Bildungssysteme geben explizit an, dass sie keine Herausforderungen in Bezug auf Angebot und Bedarf an Lehrkräften zu verzeichnen hätten: Finnland, das eine Vorausplanung durchführt, sowie Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) und Bosnien-Herzegowina, in denen keine Vorausplanung vorgenommen wird.

Manche Länder erklären, dass sie über keine Daten verfügen, um das Angebot und den Bedarf an Lehrkräften wirksam zu steuern und zu planen – dies ist beispielsweise in Irland, Liechtenstein und Serbien der Fall. Bulgarien betont, es habe Schwierigkeiten bei der wirksamen Nutzung der Daten.

Mangel, Überangebot und unausgewogene Verteilung

Der Lehrermangel in einigen Fächern stellt die häufigste Herausforderung beim Angebot und Bedarf an Lehrkräften dar. Dieser wird in mehr als der Hälfte der europäischen Bildungssysteme genannt. Diese Herausforderung wurde bereits zuvor zur Sprache gebracht (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2012) und ist üblicherweise mit bestimmten Unterrichtsfächern verknüpft, wie den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2013). In einer vor Kurzem veröffentlichten Mitteilung der Kommission zur Schulentwicklung und hervorragendem Unterricht wird betont, dass „die nachlassende Anerkennung des Berufs und Personalkürzungen in vielen Mitgliedstaaten Probleme sind, die der Qualität der Schulbildung im Wege stehen“⁽⁵⁾.

Zudem wird von der Hälfte der Länder ein Mangel an Lehrpersonal in bestimmten geografischen Gebieten genannt. Dieser steht manchmal mit der Abgelegenheit bestimmter Gebiete eines Landes in Zusammenhang (z. B. in Griechenland, Litauen und im Vereinigten Königreich (Schottland)). In anderen Fällen spielen auch wirtschaftliche Möglichkeiten, der kulturelle Kontext und ein schwieriges schulisches Umfeld eine Rolle. In Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft) ist es beispielsweise schwieriger, Lehrkräfte für Brüssel zu gewinnen, was möglicherweise mit den hohen Lebenshaltungskosten und dem höheren Anteil an Schülern aus benachteiligten Familien in Zusammenhang steht. In Deutschland besteht in den ostdeutschen Bundesländern ein Mangel von etwa 1600 Lehrkräften pro Jahr, was einer Unterversorgung von 27 % entspricht.

Um dem Mangel an Lehrpersonal zu begegnen, bieten manche Bildungssysteme Anreize, um Studierende für den Lehrberuf und für bestimmte Unterrichtsfächer zu gewinnen.

⁽⁵⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht, COM(2017) 248 final vom 30.5.2017.

Im **Vereinigten Königreich (England und Wales)** werden ähnliche Strategien umgesetzt, um verstärkt Absolventen bestimmter Fachbereiche einzustellen. In **England** bietet das Bildungsministerium (*Department for Education*) Ausbildungsstipendien an, um Absolventen von „prioritären Fächern“ für den Lehrberuf zu gewinnen. Derzeit handelt es sich bei diesen Fächern um Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Informatik, Sprachen und Geografie. In **Wales** werden Absolventen Anreize für eine Lehrerausbildung geboten, um als Lehrpersonal in „spezifischen“ (von einem Mangel betroffenen) Unterrichtsfächern in der Sekundarbildung tätig zu sein. Im Bezugsjahr wurden die höchsten Anreize für ein Studium in Mathematik, Walisisch, Physik und Chemie geboten, gefolgt von modernen Fremdsprachen und IKT/Computerwissenschaften. Trotz dieser Maßnahmen hat Wales nach wie vor mit einer steigenden Zahl an freien Lehrerstellen zu kämpfen, die weiterhin nicht besetzt sind, wobei bei den Möglichkeiten der Schulen, diese zu besetzen, große Unterschiede je nach Fach, Gebiet, Schule oder Funktion bestehen.

Im Jahr 2015 wurde in der **Tschechischen Republik** das Gesetz über das Bildungspersonal geändert, um einen Mangel an Lehrpersonal zu verhindern. Dadurch wandte das Ministerium für Bildung in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften und Fakultäten für Bildung die Gefahr einer Personalkrise an den Schulen in der gesamten Tschechischen Republik ab. Das Gesetz umfasst mehrere Maßnahmen, um die Einstellung von Lehrkräften zu erleichtern und Einstellungsverfahren einzuleiten, unter anderem im Wege der Einstellung von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen. Eine weitere Priorität der Strategie für die Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis 2020 ist die Erhöhung der für Gehälter für lehrendes und nichtlehrendes Personal in der Bildung verfügbaren Mittel.

Obwohl sich Mangel und Überangebot zu widersprechen scheinen, bestehen sie in einigen Ländern aufgrund einer unausgewogenen Verteilung der Lehrkräfte auf die Unterrichtsfächer und geografischen Gebiete gleichzeitig. Dies ist in Deutschland, Griechenland, Spanien, Italien, Litauen, Liechtenstein und Montenegro der Fall.

In **Deutschland** besteht beispielsweise in den ostdeutschen Bundesländern eine Unterversorgung von 27 % (Bezugsjahr 2013). Darüber hinaus gibt es einerseits ein Überangebot an Lehrkräften für die allgemeinbildenden Fächer im Sekundarschulbereich II am Gymnasium und andererseits einen Mangel an Lehrkräften in beruflichen Fächern im Sekundarbereich II bzw. an Berufsschulen.

In **Griechenland** existiert zugleich eine Unterversorgung in einigen geografischen Gebieten, d. h. entlegenen Regionen und kleinen Inseln, und ein Überangebot an verfügbaren Lehrkräften, was auf das „Einfrieren“ der Einstellungen von festem Lehrpersonal zurückzuführen ist. Aufgrund der Wirtschaftskrise und trotz Meldung und Registrierung von Bedarf an Lehrkräften stellt die oberste Bildungsbehörde keine festen Lehrkräften ein, sondern besetzt die Stellen mit befristetem Personal.

In **Italien** werden im Zuge der aktuellen Strategien die Probleme eines Überangebots in bestimmten Fächern und einigen geografischen Gebieten sowie das Vorliegen von Wartelisten von qualifizierten Lehrkräften angegangen. Im Schuljahr 2015/2016 wurde ein spezieller Einstellungsplan umgesetzt, mit dem das seit Langem bestehende Problem von „Wartelisten“ (*graduatorie ad esaurimento*) von qualifizierten Lehrkräften behoben werden soll. Über 85 000 Lehrkräfte, die bislang im Rahmen von Kurzzeitverträgen tätig waren, wurden unbefristet eingestellt. Nach einem im April 2017 gebilligten gesetzesvertretendem Dekret über die Erstausbildung von Lehrkräften müssen künftige Lehrkräfte für die Sekundarbildung, die einen Masterabschluss und 24 Leistungspunkte in pädagogischen Bereichen besitzen, ein offenes Auswahlverfahren bestehen, um sich für eine einjährige fachliche Universitätsausbildung einzuschreiben, an die sich ein zweijähriges Praktikum anschließt. Während des Praktikums werden sie schrittweise Lehraufgaben übernehmen, einschließlich der Vertretung von abwesenden Lehrkräften, sodass Listen von befristet beschäftigten Lehrkräften vermieden werden. Wenn sie am Ende der dreijährigen Ausbildung die Beurteilung bestehen, werden sie fest angestellt.

Auch **Litauen** weist auf eine Unterversorgung in ländlichen Gebieten hin. Die wichtigste Herausforderung stellt jedoch das Überangebot an Lehrkräften dar. Infolgedessen sind die Lehrkräfte zwar beschäftigt, doch häufig nicht in Vollzeit, und erhalten daher ein sehr niedriges Gehalt, wodurch der Beruf für junge Menschen unattraktiv ist und das jetzige Personal demotiviert wird.

In mehreren anderen Ländern (Zypern, Polen, Portugal, Slowenien, das Vereinigte Königreich (Nordirland), die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Serbien) besteht kein Mangel, sondern stellt ein Überangebot das größte Problem dar. Beispiele:

Nach den jüngsten Daten (2016) bewarben sich in **Zypern** auf die verfügbaren 400 neuen festen Stellen etwa 49 000 Bewerber, ein Verhältnis von 1:122,5. In **Portugal** betrug das Verhältnis 2015 beim nationalen Auswahlverfahren für auf ein Jahr befristete Stellen 1:7.

In **Slowenien** ist der Bedarf an Lehrkräften in den letzten Jahren aufgrund eines Bevölkerungsrückgangs, der Wirtschaftskrise und Sparmaßnahmen gesunken. Eine Maßnahme zur Bekämpfung des Überangebots an Lehrkräften ist das Projekt „First Employment in Education“, das darauf abzielt, die Beschäftigung von jungen Lehrkräften, die sich um eine erste Anstellung bewerben, und Beratungsspezialisten zu unterstützen. Die im Jahr 2017 veranschlagten Mittel belaufen sich auf etwa 1,5 Mio. EUR.

Alternde Erwerbsbevölkerung und Halten von Lehrkräften

Aufgrund der demografischen Entwicklungen sehen sich 16 Länder der Herausforderung eines alternden Lehrkörpers gegenüber. Die aktuellsten Daten von Eurostat ⁽⁶⁾ zeigen auf, dass 36 % der Lehrkräfte an Primar- und Sekundarschulen im Jahr 2015 mindestens 50 Jahre alt waren. In Italien entfiel mehr als die Hälfte der Lehrkräfte auf diese Altersgruppe (57 %). Auch in Bulgarien (48 %), Estland und Litauen (jeweils 47 %), Deutschland und Lettland (jeweils 45 %) waren hohe Anteile zu verzeichnen. Neun Prozent der Lehrkräfte in der EU waren über 60 Jahre alt, wobei die höchsten Anteile in dieser Altersgruppe wiederum in Italien (18 %) und Estland (17 %) festzustellen sind.

Im **Vereinigten Königreich (Nordirland)** stellen das Altern des Lehrkörpers und ein Überangebot zwei Elemente derselben Herausforderung dar. Das mittlere Alter der beschäftigten Lehrkräfte nimmt von Jahr zu Jahr zu und der Anteil der Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren sinkt. Gleichzeitig haben Lehrkräfte, die vor Kurzem ihre Qualifikation erworben haben, Schwierigkeiten, eine feste Anstellung zu finden.

Manche Länder haben auch Schwierigkeiten, jüngere Lehrkräfte im Beruf zu halten. Die Französische und die Flämische Gemeinschaft Belgiens, Bulgarien, Rumänien, Schweden, das Vereinigte Königreich (England), die Schweiz und Liechtenstein weisen auf hohe Ausstiegsraten aus dem Beruf als eine ihrer größten Herausforderungen hin.

Im **Vereinigten Königreich (England)** dreht sich die Debatte zu diesem Thema weitgehend darum, in welchem Umfang Lehrkräfte am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn etwa innerhalb der ersten fünf Jahre nach dem Erwerb ihrer Qualifikation aus dem Beruf aussteigen. In seinem Bericht von Februar 2017 „Recruitment and Retention of Teachers“ gab der Bildungsausschuss des House of Commons eine Stellungnahme ab, nach der die Regierung keine ausreichenden Daten zu den Verbleibsquoten nach Fach, Region oder Ausbildungsweg erhebt. Zwischenzeitlich wurde in einer Erhebung zur Untersuchung der Absichten der Lehrkräfte festgestellt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte kein Ausscheiden aus dem Beruf in Betracht zieht (Lynch, S. et al. 2016, S. 2). Der Anteil der Lehrkräfte, die ein Ausscheiden in Erwägung ziehen, hat jedoch in dem Jahr bis Mai 2016 mit einem Anstieg von 17 % auf 23 % erheblich zugenommen. Zwar steigt tatsächlich ein geringerer Teil aus dem Beruf aus, doch auch diese Zahl ist von sechs Prozent im Jahr 2011 auf acht Prozent im Jahr 2015 gestiegen.

Zu wenige Studienanfänger und Verbleibsquoten in der Erstausbildung für Lehrkräfte

In Zusammenhang mit den Studierenden in der Lehrerausbildung bestehen zwei wichtige Herausforderungen: die Einschreibquoten und die Verbleibsquoten. Weniger als ein Dutzend Länder weisen auf einen allgemeinen Mangel bei den Studierenden hin, die sich für die Erstausbildung für Lehrkräfte einschreiben. In den betreffenden Ländern ist diese Herausforderung mit weiteren Problemen verknüpft, wie etwa einem allgemeinen Mangel an Lehrkräften, der Alterung der Lehrerschaft und den Verbleibsquoten in dem Beruf insgesamt. Der Aspekt der Einschreibungen ist eindeutig mit der Frage der Attraktivität des Berufs verbunden: Berufslaufbahn und Gehaltsaussichten, Stressfaktoren, Ansehen usw. Nur vier Länder nennen hohe Abbruchquoten in der Erstausbildung für Lehrkräfte als eine ihrer größten Herausforderungen, nämlich Dänemark, die Niederlande, Schweden und Norwegen.

Zusammenfassend ist erwähnenswert, dass viele Bildungssysteme unabhängig davon, ob sie eine Vorausplanung vornehmen, vor ähnlichen Herausforderungen hinsichtlich des Angebots und Bedarfs an Lehrkräften stehen. Nur eines der Länder mit einer Vorausplanung gibt tatsächlich an, nicht mit Herausforderungen konfrontiert zu sein (Finnland). Für die übrigen Länder stellt die Vorausplanung sicherlich eine Möglichkeit dar, um mit den bestehenden Herausforderungen umzugehen. Andererseits sind in den Ländern, in denen keine Vorausplanung vorgenommen wird, die Herausforderungen möglicherweise weniger dringlich. Dies scheint bei mehreren Ländern der Fall zu sein, die ein Überangebot als größte Schwierigkeit nennen. Tatsächlich schafft ein Überangebot möglicherweise ein geringeres Bedürfnis nach Planung als ein Mangel, obgleich sich dennoch die Frage nach der effizienten Nutzung der Ressourcen stellt. Andererseits fehlen in manchen anderen Ländern ohne eine Vorausplanung möglicherweise einschlägige Daten oder Analysen und sie haben aus diesem Grund möglicherweise kein klares Bild von den bestehenden Herausforderungen.

⁽⁶⁾ Eurostat-/UOE-Daten [educ_uae_perp01] (September 2017).

KAPITEL 2: BERUFSEINSTIEG UND MOBILITÄT VON LEHRKRÄFTEN

Der Übergang zwischen der Erstausbildung der Lehrkräfte und dem Berufsleben scheint für die Lehrkräfte und das Bildungssystem von entscheidender Bedeutung zu sein. In der jüngsten Mitteilung „Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht“ ⁽⁷⁾ betont die Europäische Kommission, dass eine verbesserte Auswahl- und Anwerbsstrategie dazu beitragen kann, die Kandidaten zu identifizieren, die sich am besten als Lehrkräfte eignen. Herkömmlicherweise beginnt der Beruf des Lehrers in Europa mit dem Erwerb einer Lehrbefähigung. In einigen Ländern stellt der erfolgreiche Abschluss der Erstausbildung von Lehrkräften die einzige Voraussetzung für die uneingeschränkte Teilnahme an den Einstellungsverfahren dar. In anderen Ländern umfasst der Übergang von der Erstausbildung der Lehrkräfte ins Berufsleben zusätzliche Schritte für die Absolventen, um als vollständig qualifizierte Lehrkräfte eingestellt zu werden. Die Methode zur Auswahl und Einstellung der Lehrkräfte hat zudem nicht nur Folgen für die Qualität des Lehrpersonals, sondern kann auch Auswirkungen auf die Herausforderungen bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften haben. Zentralisierte Auswahlmechanismen ermöglichen beispielsweise ein hohes Maß an Kontrolle über das Angebot an Lehrkräften, während eine dezentrale offene Personaleinstellung eine flexiblere Reaktion auf den Bedarf an Lehrkräften ermöglicht. Eine weitere Möglichkeit zur Steuerung des Angebots an Lehrkräften ist ein breiterer Zugang zu dem Beruf durch die Bereitstellung alternativer Ausbildungsmöglichkeiten zum Erwerb einer Lehrbefähigung. Auch die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen kann beim Angebot und der Verteilung der Lehrkräfte innerhalb des Systems eine Rolle spielen.

In diesem Kapitel wird der Berufseinstieg betrachtet und die Mobilität der Lehrkräfte bzw. die Möglichkeiten für einen Schulwechsel untersucht. Im ersten Abschnitt wird dargelegt, wie für die Absolventen der Lehrerausbildung der Übergang zum Berufsleben erfolgt, wobei der Schwerpunkt auf den Anforderungen liegt, die an eine voll ausgebildete Lehrkraft gestellt werden. Alternative Ausbildungsmöglichkeiten zum Erwerb einer Lehrbefähigung werden im zweiten Teil des Kapitels erörtert und im dritten Teil werden die Einstellungsverfahren und Beschäftigungsbedingungen untersucht. Der letzte Teil dieses Kapitels befasst sich mit den Rechtsvorschriften und Verfahren, mit denen die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen geregelt wird.

2.1. Voraussetzungen für volle Qualifikation als Lehrkraft

Im ersten Abschnitt werden die Anforderungen untersucht, die Absolventen der Erstausbildung für Lehrkräfte erfüllen müssen, um als vollständig qualifizierte Lehrkräfte zu gelten. In einigen Bildungssystemen stellt der Abschluss der Erstausbildung für Lehrkräfte die einzige Voraussetzung für eine vollständige Qualifizierung dar. In anderen ist der Abschluss der Erstausbildung für Lehrkräfte nicht ausreichend und die Absolventen haben weitere Kriterien zu erfüllen. Zweck, Anwendung und Art dieser zusätzlichen Anforderungen weichen in den einzelnen Ländern erheblich voneinander ab und sind von der Organisation des Lehrerberufs abhängig. Auswahlkriterien wie Staatsangehörigkeit oder ein Strafregister ohne Eintragungen werden hier nicht berücksichtigt.

Aus Abbildung 2.1 ist zu entnehmen, dass in knapp der Hälfte der im vorliegenden Bericht berücksichtigten Bildungssysteme ein erfolgreicher Abschluss der Erstausbildung für Lehrkräfte die einzige Bedingung für die volle Qualifikation als Lehrkraft darstellt. In diesen Systemen bescheinigt ein Abschlusszeugnis der Erstausbildung von Lehrkräften nicht nur das Leistungsniveau der Absolventen, sondern auch ihre Lehrbefähigung. Die Einrichtungen zur Erstausbildung von Lehrkräften vermitteln somit ihren Absolventen die vollständige Lehrbefähigung.

In 23 weiteren Bildungssystemen haben die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften weitere Anforderungen zu erfüllen, wie ein Auswahlverfahren oder einen Nachweis der beruflichen Kompetenz, um als voll qualifizierte Lehrkräfte betrachtet zu werden.

In sechs Ländern (Spanien, Frankreich, Italien, Luxemburg, Albanien und der Türkei) haben künftige Lehrkräfte ein Auswahlverfahren zu bestehen, um die volle Qualifikation zu erwerben. Das

⁽⁷⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht (COM (2017) 248 final).

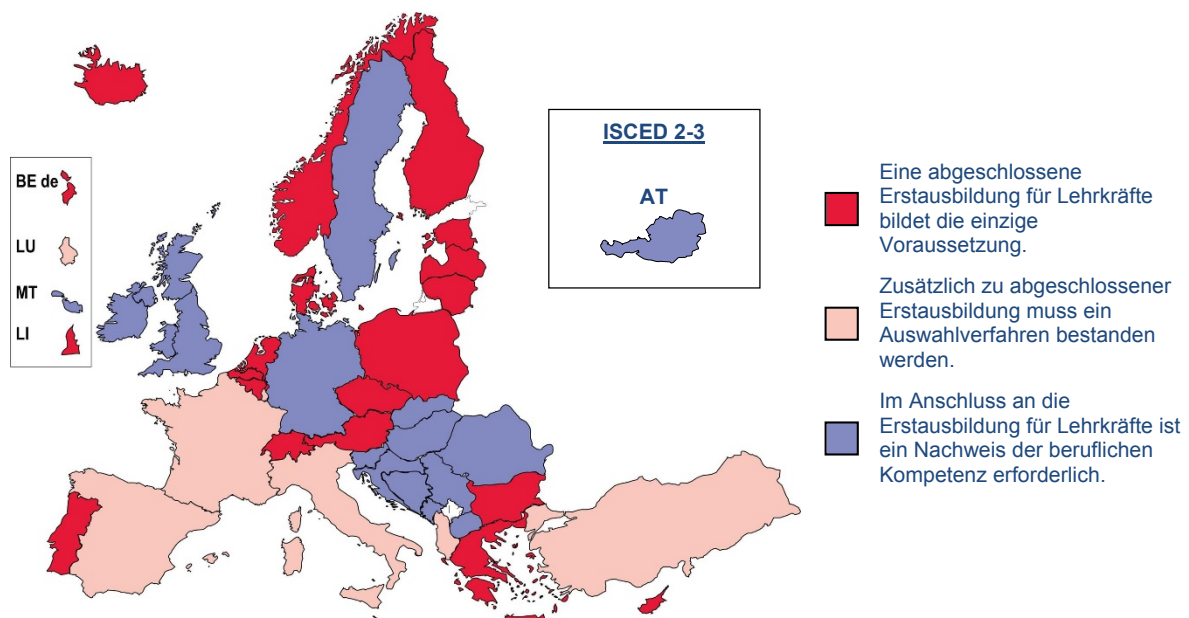
Auswahlverfahren kann in Form einer schriftlichen Prüfung, eines Auswahlgesprächs, einer Bewertung des Portfolios, Unterrichtsbeobachtung oder einer Kombination dieser Methoden erfolgen. Die Prüfung konzentriert sich in der Regel auf das Fachwissen und die beruflichen Kompetenzen und kann unterschiedliche Phasen umfassen. In Spanien und der Türkei besteht die Prüfung beispielsweise aus zwei Phasen.

In **Spanien** beinhaltet der *Concurso-oposición* eine Prüfungsphase, in der die Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiet, die Unterrichtskompetenzen und die Lehrbefähigung bewertet werden. Im Anschluss erfolgt eine leistungsabhängige Auswahlphase, bei der der Bildungshintergrund und die frühere Unterrichtserfahrung berücksichtigt werden.

In der **Türkei** umfasst das *Kamu Personeli Seçme Sınavı* zwei Prüfungen: In der ersten Prüfung werden die Kenntnisse in Pädagogik und allgemeiner Kultur abgefragt und in der zweiten die Kenntnisse im Fachgebiet.

Neben dem Erwerb der vollen Qualifikation eröffnet ein bestandenes Auswahlverfahren in der Regel den Zugang zu einer unbefristeten Stelle als Lehrkraft.

Abbildung 2.1: Offizielle Voraussetzungen für eine volle Qualifikation als Lehrkraft im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Frankreich: Die Angaben in der Abbildung beziehen sich nur auf Studierende der Erstausbildung für Lehrkräfte, die das Auswahlverfahren beim ersten Mal bestanden haben.

Österreich: Der Nachweis der beruflichen Kompetenzen betrifft nur Lehrkräfte an Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3).

Liechtenstein: Da alle Lehrkräfte im Ausland ausgebildet werden, haben die Absolventen der Erstausbildung für Lehrkräfte weitere Anforderungen zu erfüllen. Wenn sie eine neue Stelle antreten, werden sie befristet für drei Jahre eingestellt. Während dieser befristeten Regelung haben die Lehrkräfte an Einführungskursen zu verschiedenen für Liechtenstein spezifischen Themen teilzunehmen. Nach Ablauf dieses Zeitraums haben die Lehrkräfte eine Prüfung zu diesen Themen abzulegen und nachzuweisen, dass sie die für die betreffende Stelle erforderlichen Leistungskriterien erfüllen.

In siebzehn Bildungssystemen muss die Lehrbefähigung der Absolventen der Erstausbildung für Lehrkräfte bestätigt werden, damit sie als vollständig qualifiziert gelten. Während die künftigen Lehrkräfte in allen Ländern im Zuge der Erstausbildung eine berufsbezogene Ausbildung erhalten, die üblicherweise Schulpraktika, Praktika oder (in einigen Bildungssystemen) eine Einführung umfasst, haben qualifizierte Lehrkräfte nach Abschluss ihrer Erstausbildung in einigen Ländern noch eine weitere Phase zu durchlaufen, um ihre beruflichen Kompetenzen nachzuweisen. Dies kann in Form einer beruflichen Prüfung (nationale Prüfung oder Staatsexamen), einer Beurteilung am Ende des Einführungsprogramms oder eines Akkreditierungs-, Registrierungs- oder Zertifizierungsverfahrens erfolgen. Im Rahmen der vorliegenden Studie dient der Begriff „Nachweis der beruflichen Kompetenz im Anschluss an die Erstausbildung für

Lehrkräfte“ daher der Kategorisierung von Ländern, in denen die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften ein strukturiertes Pflichtverfahren zu durchlaufen haben, um ihre Befähigung für die Lehrtätigkeit wirkungsvoll nachzuweisen.

In Deutschland, Kroatien, Rumänien, Slowenien, Bosnien-Herzegowina, der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien, Montenegro und Serbien haben angehende Lehrkräfte nach Abschluss des Einführungsprogramms für Lehrkräfte eine berufliche Prüfung abzulegen, die in einigen Ländern Staatsexamen oder nationale Prüfung genannt wird. In Bosnien-Herzegowina und Montenegro wird nach der beruflichen Prüfung eine vorläufige Lehrbefugnis erteilt. Mit der beruflichen Prüfung, die theoretische und praktische Teile umfassen kann, soll die Eignung einer künftigen Lehrkraft für die Lehrtätigkeit bewertet werden.

In **Deutschland** haben künftige Lehrkräfte nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes ein Staatsexamen zu bestehen, um den Status einer voll ausgebildeten Lehrkraft zu erhalten.

In **Kroatien** kann die Prüfung zur Erteilung der Lehrbefugnis erst abgelegt werden, nachdem die Lehrkraft das Einführungsprogramm durchlaufen hat. Die Ergebnisse des Praktikums sind Bestandteil der mit dem Prüfungsantrag eingereichten Dokumentation. Ein fünfköpfiger Ausschuss aus unterschiedlichen Experten und einem leitenden Berater der Agentur für Bildung und Lehrerausbildung prüft den Bewerber in schriftlichen und mündlichen Prüfungen und beobachtet eine vom Bewerber gehaltene Unterrichtsstunde.

Um in **Rumänien** zur nationalen Prüfung zugelassen zu werden, müssen die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften verpflichtend über Berufserfahrung als Lehrkraft verfügen. Eine Bewertung der in diesem Zeitraum gezeigten beruflichen Kompetenzen ist Bestandteil des Auswahlverfahrens. Das Beurteilungsverfahren für die dauerhafte Lehrbefähigung ist in zwei Phasen unterteilt: die Prüfungen *titularizare* und *definitivat*. Die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften haben zunächst eine Probezeit von zwei Jahren zu absolvieren. Nach Ende dieses Zeitraums werden sie in der *definitivat*-Prüfung bewertet, wobei der Fokus auf ihrem persönlichen und beruflichen Portfolio und der beruflichen Tätigkeit liegt.

In **Slowenien** müssen Bewerber zum Bestehen des Staatsexamens mindestens 840 Stunden (etwa 10 Monate) Lehrpraxis nachweisen und mindestens fünf bewertete Unterrichtspräsentationen entweder im Rahmen des Einführungsprogramms (nicht verpflichtend) oder unabhängig davon durchgeführt haben. Die berufliche Prüfung ist mündlich. Die spezifischen Themen werden vom Bildungsministerium festgelegt.

In **Bosnien-Herzegowina** umfasst die berufliche Prüfung einen praktischen Teil (Vorbereitung und Halten einer Unterrichtsstunde) sowie einen allgemeinen administrativen Teil (Kenntnis der Gesetzgebung usw.).

In der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** müssen die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften die Einführungsphase abschließen und eine berufliche Prüfung bestehen, um vollständig qualifiziert zu sein.

In **Montenegro** haben die Bewerber für die Prüfung eine Unterrichtsstunde vor einer Kommission zu halten und ihre Kenntnisse der Rechtsvorschriften für das Bildungswesen und der Rechte der Schüler werden bewertet.

In **Serbien** soll in der Prüfung die Befähigung der Lehrkraft zur unabhängigen Durchführung von Aufgaben im Bildungsbereich bewertet werden.

In Irland, Schweden und dem Vereinigten Königreich haben die Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften ein formales Registrierungs- oder Akkreditierungsverfahren zu durchlaufen. Während in Irland und im Vereinigten Königreich die von den angehenden Lehrkräften gezeigten beruflichen Kompetenzen und Einstellungen anhand beruflicher Standards bewertet werden, stellt die Registrierung von Lehrkräften in Schweden eine offizielle Anerkennung der Qualifikationen und Abschlüsse dar.

In **Irland** müssen die Lehrkräfte neben ihrer akademischen Qualifikation auch durch den *Teaching Council of Ireland* registriert werden. Hierzu müssen die angehenden Lehrkräfte des Primarbereichs die von der Aufsichtsbehörde bewertete Probezeit und das Einführungsprogramm durchlaufen. Angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs müssen den Beschäftigungszeitraum nach der Qualifikation (*Post Qualification Employment*) und das Einführungsprogramm abschließen. Alternativ können Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs die integrierte Laufbahn *Droichead* durchlaufen, die von erfahrenen Lehrkräften in der schulischen Umgebung und im Einführungsdienst durchgeführt wird.

In **Schweden** erfolgt die Registrierung der Lehrkräfte am Ende der Erstausbildung von Lehrkräften und bescheinigt, in welchen Fächern die Lehrkraft über eine vollständige Lehrbefähigung verfügt. Absolventen der Erstausbildung von Lehrkräften erhalten die Registrierung als Lehrkraft durch Antragstellung bei der nationalen Bildungsagentur (*Skolverket*). Mit dem Antrag haben die Lehrkräfte den Nachweis über die erworbenen Qualifikationen und Abschlüsse vorzulegen. Nur registrierten Lehrkräften ist es gestattet, Schüler zu unterrichten und einen unbefristeten Vertrag abzuschließen.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland)** haben Lehrkräfte in England und Wales neben ihrer akademischen Qualifikation auch die berufliche Akkreditierung ihres *Qualified Teacher Status* (QTS, Status als qualifizierte Lehrkraft) zu erwirken und in Nordirland die entsprechende Akkreditierung der Lehrbefähigung. Die Akkreditierung basiert in beiden Fällen auf der Bewertung anhand von Standards.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** müssen die angehenden Lehrkräfte während der obligatorischen Probezeit die erforderliche Berufserfahrung sammeln, um die Kompetenzen des Standards für die vollständige Registrierung zu erfüllen. Dies erreichen sie entweder im Rahmen des Einführungsprogramms für Lehrkräfte oder über die flexible Laufbahn.

In Ungarn, Malta, Österreich (Allgemeinbildende höhere Schulen, AHS) und der Slowakei führt eine positive Evaluierung am Ende der Einführungsphase zu einer vollständigen Zertifizierung.

In **Ungarn** werden die Lehrkräfte nach erfolgreichem Abschluss der Einführungsphase als vollständig qualifiziert registriert.

In **Malta** durchlaufen die Lehrkräfte in den ersten beiden Beschäftigungsjahren eine Phase der Einführung und fachlichen Betreuung. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieses zweijährigen Zeitraums empfiehlt der Rat für den Lehrerberuf die Zulassung der Lehrkraft.

In **Österreich** werden die Lehrkräfte an den AHS als vollständig qualifiziert betrachtet, wenn sie die Erstausbildung für Lehrkräfte abgeschlossen und ihre berufliche Kompetenz während einer obligatorischen Einführungsphase unter Beweis gestellt haben.

In der **Slowakei** haben angehende Lehrkräfte die Einführungsphase in den ersten beiden Jahren ihrer ersten Anstellung zu durchlaufen, um eine Bescheinigung über ihre vollständige Qualifikation zu erhalten.

In manchen Bildungssystemen haben Bewerber für den Lehrerberuf vor ihrer vollständigen Qualifizierung weitere Anforderungen wie den Nachweis eines bestimmten Niveaus von Sprachkenntnissen (Litauen und einige Autonome Gemeinschaften in Spanien⁽⁸⁾) zu erfüllen oder müssen entsprechende Befähigungsnachweise im Schwimmen oder in Erster Hilfe (Lehrkräfte des Primarbereichs in Frankreich) vorlegen.

2.2. Alternative Wege zum Erwerb einer Lehrbefähigung

Herkömmlicherweise beginnt der Beruf des Lehrers mit dem Erwerb einer Lehrbefähigung. In diesem Bericht wird eine Unterscheidung zwischen den regulären Bildungsgängen und den alternativen Wegen zum Erwerb einer Lehrbefähigung vorgenommen. Bei den hier betrachteten regulären Bildungsgängen handelt es sich um Bildungsgänge der Erstausbildung von Lehrkräften, die nach dem konsekutiven oder nach dem simultanen Modell aufgebaut sind. Studiengänge nach dem simultanen Modell sind von Beginn an auf die Erstausbildung von Lehrkräften ausgerichtet und es werden gleichzeitig akademische Fächer und berufsbezogene Fächer (Pädagogik, Unterrichtsmethoden usw.) angeboten. Im konsekutiven Modell schließen die Studierenden zunächst ein Fachstudium ab und absolvieren anschließend in einer gesonderten Phase eine berufsbezogene Ausbildung. Das konsekutive Modell wird üblicherweise als flexiblerer Zugang zur Lehrbefähigung betrachtet. In einigen Bildungssystemen erfolgt die Erstausbildung von Lehrkräften nur nach einem Modell, während in anderen beide Wege gleichzeitig bestehen⁽⁹⁾.

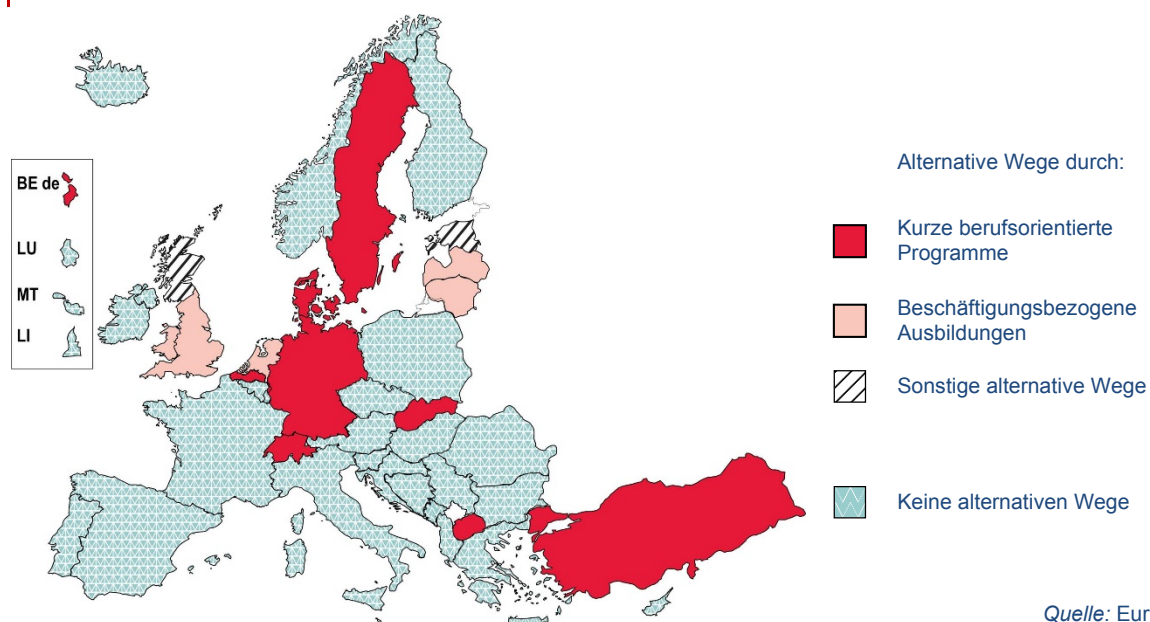
Neben den Hauptmodellen für die Erstausbildung von Lehrkräften wurden in einigen Bildungssystemen alternative Wege zum Erwerb einer Lehrbefähigung eingeführt. Die in diesem Bericht untersuchten alternativen Wege sind üblicherweise flexibel, meist berufsbezogen und von kürzerer Dauer als die regulären Bildungsgänge der Erstausbildung von Lehrkräften. Diese Bildungsgänge zielen typischerweise auf Personen mit Berufserfahrung innerhalb und außerhalb des Bildungssektors oder Absolventen anderer Fachrichtungen ab. Alternative Möglichkeiten zum Erwerb einer Lehrbefähigung wurden in der Regel in Verbindung mit flexiblen Einstellungsverfahren in Bildungssystemen eingeführt, in denen ein Mangel an Lehrkräften herrscht. Alternative Programme wurden auch entwickelt, um den Beruf zu diversifizieren, indem hoch qualifizierte Absolventen und/oder Spezialisten anderer Fachrichtungen angeworben werden.

In Abbildung 2.2 wird dargestellt, dass etwa ein Drittel der europäischen Bildungssysteme neben den regulären Bildungsgängen alternative Wege zu einer Lehrbefähigung bieten. Auch wenn die alternativen Ausbildungsmöglichkeiten in Europa erheblich voneinander abweichen, können zwei Hauptmodelle unterschieden werden.

⁽⁸⁾ Autonome Körperschaft Valencia, Galicien, Baskenland, Katalonien, Balearen, Navarra.

⁽⁹⁾ Weitere Informationen zur Erstausbildung von Lehrkräften finden sich unter Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2013.

Abbildung 2.2: Alternative Möglichkeiten zum Erwerb einer Lehrbefähigung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Alternative Wege für eine Bildungsstufe/Bildungsstufen:

BE de	BE nl	DE	DK	EE	ES	LV	LT	LU	NL	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	CH	FY	TR
○	○	●	▲	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	▲	○	○

▲ = ISCED 1 + 2 ○ = ISCED 2 + 3 ● = ISCED 1 + 2 + 3

Nach dem ersten Ansatz ist es Absolventen anderer Fachrichtungen des Hochschulbereichs und Personen mit Berufserfahrung möglich, eine Lehrbefähigung durch kurze berufsorientierte Programme zu erwerben. Diese alternativen Programme zielen in der Regel darauf ab, den Zugang zur Lehrerausbildung zu vereinfachen. Sie sind in neun Bildungssystemen vorhanden (Deutschsprachige und Flämische Gemeinschaften Belgiens, Dänemark, Deutschland, Slowakei, Schweden, Schweiz, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Türkei), in denen der einzige zentrale Weg zum Erwerb einer Lehrbefähigung im Abschluss vollständiger Bildungsgänge der Erstausbildung von Lehrkräften besteht (simultanes Modell). Kurze berufsorientierte Bildungsgänge werden üblicherweise von „traditionellen“ Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte angeboten und umfassen pädagogische und psychologische Fächer, Methodik, Didaktik und praktische Schulungen. Sie ermöglichen in der Regel flexiblere Formen der Teilnahme wie Teilzeit- oder Fernbildungsgänge bzw. integriertes Lernen (*Blended Learning*) sowie Abendkurse. Beispiele:

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** wird von den Erwachsenenbildungseinrichtungen ein Programm für Lehrer in der Ausbildung (*Leraar in opleiding*) angeboten. Bewerber müssen üblicherweise über einen Bachelor- oder Masterabschluss in Fachrichtungen verfügen, die mit den Unterrichtsfächern an den Schulen in Zusammenhang stehen.

In **Deutschland** bieten die Bildungseinrichtungen für Lehrkräfte Absolventen anderer Fachrichtungen die Möglichkeit, direkt in den zweiten Teil der regulären Bildungsgänge für die Erstausbildung von Lehrkräften (*Vorbereitungsdienst*) einzusteigen.

In **Dänemark** wurde neben dem formalen Bildungsgang zur Erstausbildung von Lehrkräften das Meriten-Lehrer-Programm (150 ECTS) für Absolventen von Universitäten/Hochschulen und Personen entwickelt, die Kenntnisse und Erfahrungen außerhalb des Lehrerberufs erworben haben. Nach Abschluss dieses Bildungsgangs werden sie als „Meriten-Lehrer“ akkreditiert.

In **Schweden** gibt es eine Reihe von Wegen zum Lehrerberuf – beispielsweise für Personen mit Berufserfahrungen in anderen Bereichen oder Menschen, die ihren Beruf wechseln möchten. Für Personen, die über ausreichende Kenntnisse in mindestens einem Fach verfügen, gibt es einen ergänzenden Lehrerausbildungsgang, der zu einem Abschluss als Fachlehrkraft führt und 90 ECTS umfasst.

In der **Schweiz** sind für den Zugang zu einem kurzen berufsorientierten Bildungsgang mindestens drei Jahre Berufserfahrung erforderlich und es gilt eine Altersbegrenzung (Mindestalter von 30 Jahren).

Die Schaffung von flexibleren kurzen Programmen in den oben genannten Bildungssystemen kann zu einer leichten Verschiebung in Richtung des konsekutiven Modells der Erstausbildung von Lehrkräften führen.

Ein zweites Modell für die alternativen Ausbildungsmöglichkeiten umfasst berufsbezogene Ausbildungen, bei denen die Praktikanten in einer Schule arbeiten und ein individuelles Ausbildungsprogramm durchlaufen, das zur Lehrbefähigung führt. Lettland, Litauen, die Niederlande und das Vereinigte Königreich (England und Wales) bieten diese berufsbezogenen Bildungsgänge für Lehrkräfte alternativ zu den regulären Bildungsgängen der Erstausbildung von Lehrkräften an.

Lettland und **Litauen** nehmen am Netzwerk „Teach for All“ teil. Alternative berufsbezogene Bildungsgänge, die in diesen Ländern zu einer Lehrbefähigung führen, werden von den NRO *Mission Possible* und *Centre for School Improvement* angeboten. In **Lettland** stellt die NRO *Mission Possible* lettische Hochschulabsolventen ein und setzt sie als Lehrkräfte an Schulen im Land ein. Im Rahmen des Programms werden sie über zwei Jahre in Vollzeit für Unterricht und Lernen eingesetzt. In **Litauen** bietet der Bildungsgang „Choose to teach“ (*Renkuosi mokyti!*) eine berufsbezogene Ausbildung für junge Hochschulabsolventen und junge Berufstätige. Die Bewerber müssen mindestens über einen Bachelor-Abschluss verfügen und dürfen nicht älter als 35 Jahre sein.

In den **Niederlanden** ermöglicht das Nebenfachprogramm für Bildung Studierender eines Bachelor-Studiengangs an Universitäten, eine begrenzte Lehrbefähigung der zweiten Stufe zu erwerben (Jahrgangsstufen 1 bis 3 des allgemeinen Sekundarbereichs). Der Bildungsgang für den lateralen Zugang stellt eine weitere Option für Hochschulabsolventen dar, ohne den vorherigen Erwerb einer Lehrbefähigung den Lehrberuf zu ergreifen. Die Einstellung dieser Lehrkräfte ist auf höchstens zwei Jahre befristet. In dieser Zeit erhalten sie eine Ausbildung und Unterstützung, um eine volle Lehrbefähigung und somit einen unbefristeten Vertrag zu erhalten.

Im **Vereinigten Königreich (England)** bieten die Bildungsgänge *School Direct* (vergütet) und *Teach First* Absolventen eine Möglichkeit zum Erwerb einer Lehrbefähigung, während sie gleichzeitig als Lehrkräfte in der Gehaltsstufe der unqualifizierten Lehrkräfte angestellt sind. Als lange eingeführte alternative Bildungsgänge veränderten sich die unter der Federführung der Schulen stehenden Programme nach den Reformen der Jahre 2010 bis 2017 zunehmend in reguläre Bildungsgänge. Es werden auch mehrere kleinere Bildungsgänge angeboten:

- *Troops to Teachers* ist ein Bildungsgang mit dem Personen, die aus den Streitkräften (*Royal Navy, British Army* und *Royal Air Force*) ausscheiden, zu Lehrkräften ausgebildet werden. Geeignete Personen, die über einen Bachelor-Abschluss verfügen, können sich für konsekutive Modelle zum Erwerb des Status als qualifizierte Lehrkraft bewerben und erhalten Unterstützung in Form von steuerfreien Stipendien oder Finanzhilfen für ihre Ausbildung. Es gibt auch einen zweijährigen schulbasierten vergüteten Bildungsgang für Personen ohne Hochschulabschluss, die ausreichende akademische Leistungen und besondere Fachkenntnisse nachweisen können.
- *Future Teaching Scholars* ist ein sechsjähriger Bildungsgang mit einem Stipendium in Höhe von 15 000 GBP und einer frühzeitigen vorbereitenden Ausbildung für Lehraufgaben für Studierende der Fächer Mathematik und Physik. Nach Erwerb des Abschlusses durchlaufen die Teilnehmer einen besonderen berufsbezogenen Bildungsgang für Lehrkräfte und werden zwei weitere Jahre unterstützt.
- *Wissenschaftler an Schulen: Maths and Physics Chairs* ist ein zweijähriger Bildungsgang, der Bewerbern, die ihre Promotion bereits abgeschlossen haben oder sich in der Abschlussphase befinden, die Möglichkeit einer bezahlten Ausbildung für Lehrkräfte bieten wird. Damit soll es Wissenschaftlern ermöglicht werden, ihr akademisches Profil beizubehalten und gleichzeitig eine Ausbildung als Lehrkraft abzuschließen, da sie bis zu 20 % ihrer Zeit ihren eigenen akademischen Arbeiten widmen können. Die Auszubildenden erhalten Zugang zu einem Forschungsstipendium für beide Jahre und bekommen im ersten Jahr ein bezahltes Berufsausbildungsstipendium und arbeiten im zweiten Jahr als neu qualifizierte Lehrkräfte.

Im **Vereinigten Königreich (Wales)** bietet das *Graduate Teacher Programme* eine alternative Möglichkeit für den Zugang zum Lehrerberuf, indem Absolventen als Lehrkräfte in der Gehaltsstufe der unqualifizierten Lehrkräfte angestellt und ausgebildet werden, während sie gleichzeitig eine bezahlte Lehrtätigkeit ausüben. Eine alternative Ausbildungsmöglichkeit gibt es auch für Bewerber ohne Abschluss oder mit geringeren Qualifikationen, wodurch sie in spezifischen Fächern mit besonderer Priorität Lehrkräfte des Sekundarbereichs werden können. Dabei handelte es sich um das *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching* (Abschluss der Hochschulausbildung – Einführung in die Lehrtätigkeiten im Sekundarbereich). Im Rahmen dieses von der *University of South Wales* angebotenen einjährigen Vollzeitbildungsgangs oder zweijährigen Teilzeitbildungsgangs werden die Studierenden auf einen der in Wales angebotenen zweijährigen Bachelor-Bildungsgänge in Naturwissenschaften für eine Lehrtätigkeit im Sekundarbereich vorbereitet. Dadurch können die Studierenden den Status als qualifizierte Lehrkraft in den Fächern mit besonderer Priorität wie Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik, Design und Technologie erwerben. Es gibt keine formalen akademischen Zulassungsvoraussetzungen für das *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*, aber die Bewerber müssen im Rahmen des Antragsverfahrens ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten nachweisen.

In Estland können Spezialisten anderer Fachrichtungen eine Lehrbefähigung im Rahmen des nationalen Systems für Berufsqualifikationen erwerben. Die Bescheinigung über die berufliche Qualifikation erhält jede

Person, die die im beruflichen Standard für Lehrkräfte beschriebenen Kompetenzen nachweisen kann. Die Teilnahme an Schulungen ist nicht verpflichtend.

Um Menschen für die Lehrtätigkeit in mathematischen, informatischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern zu gewinnen und dem Lehrermangel in einigen Bereichen entgegenzuwirken, wurden im Vereinigten Königreich (Schottland) eine Reihe von alternativen Möglichkeiten für den Erwerb der Lehrbefähigung geschaffen. Diese Ausbildungsmöglichkeiten müssen an eine Einrichtung der Erstausbildung von Lehrkräften an einer Hochschule angebunden sein und vom *General Teaching Council for Scotland* akkreditiert werden. Einige der neuen Ausbildungsmöglichkeiten umfassen eine kombinierte Erstausbildung für Lehrkräfte und ein Einführungsjahr sowie einen Bildungsgang für die Ausbildung von Mitarbeitern der örtlichen Behörde als Lehrkräfte.

2.3. Einstellungsverfahren und Beschäftigungsbedingungen

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Einstellungsverfahren für die erste Anstellung sowie die Beschäftigungsbedingungen für voll qualifizierte Lehrkräfte beschrieben. Im Zuge der Betrachtung der Beschäftigungsbedingungen werden in diesem Abschnitt der Beschäftigungsstatus von Lehrkräften und die für die Einstellung zuständigen Ebenen/Stellen dargestellt. In diesem Abschnitt wird auch die Art des Arbeitsvertrags untersucht und analysiert, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten.

2.3.1. Wichtigste Methoden zur Einstellung qualifizierter Lehrkräfte

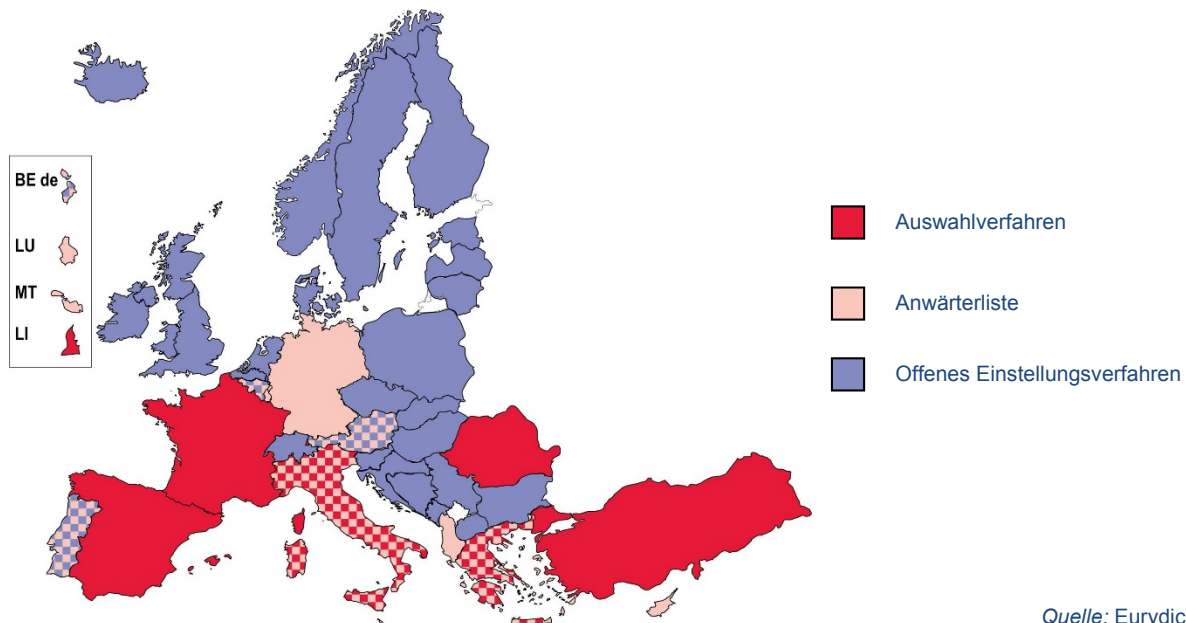
In Europa bestehen drei Hauptsysteme zur Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte für ihre erste Anstellung: offene Einstellungsverfahren, Auswahlverfahren und Anwärterlisten.

Wie aus Abbildung 2.3 ersichtlich, stellt in knapp drei Vierteln der Bildungssysteme das offene Einstellungsverfahren die verbreitetste Methode dar, wobei die Zuständigkeit für die Ausschreibung von freien Stellen, das Anfordern von Bewerbungen und die Auswahl der besten Bewerber dezentral geregelt ist. Beim offenen Einstellungsverfahren wird das Verfahren in der Regel von den Schulen und teilweise gemeinsam mit den örtlichen Behörden verwaltet. Das offene Einstellungsverfahren impliziert das Nichtvorhandensein eines übergeordneten Systems für die Zuweisung von Lehrkräften an Schulen. Die offenen Stellen für Lehrkräfte werden durch Bewerber besetzt, die sich auf die einzelnen Schulen bewerben. Die Zuständigkeit für die Einstellung bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass die Schulen über vollständige Autonomie bei der Gestaltung des Verfahrens verfügen (Einleitung des Einstellungsverfahrens, Auswahlkriterien usw.). In einigen Bildungssystemen kann das gesamte Verfahren stark reguliert sein, während in anderen lediglich die wichtigsten Aspekte gesteuert werden. Die Gesetzgebung und Verfahren für das offene Einstellungsverfahren von Lehrkräften sind eingehender zu untersuchen, um das Maß der Autonomie zu ermitteln, über das die Schulen bei der Auswahl der geeignetsten Bewerber verfügen.

In sieben Bildungssystemen erfolgt die Einstellung von Lehrkräften auf der Grundlage von Auswahlverfahren, die von den Behörden auf oberster, regionaler oder örtlicher Ebene durchgeführt werden. In einem Auswahlverfahren wird nur eine bestimmte Zahl von Bewerbern, in der Regel für eine begrenzte Zahl von Lehrerstellen im öffentlichen Bildungssystem, ausgewählt. Die ausgewählten Bewerber können typischerweise ihre Präferenzen in Hinblick auf die Regionen/Schulen angeben, in denen sie arbeiten möchten; die endgültige Entscheidung trifft jedoch die Bildungsbehörde, die sie einer Schule zuweist. In einigen Bildungssystemen ist der Erfolg beim Auswahlverfahren eine Garantie für eine unbefristete Anstellung als Lehrkraft, während die erfolgreichen Bewerber in anderen Systemen in einer Rangfolge auf Reservelisten gesetzt werden, eine Anstellung jedoch nicht gewährleistet ist.

In Spanien, Frankreich, Rumänien, Liechtenstein und der Türkei stellen Auswahlverfahren die einzige Methode für die Einstellung von Lehrkräften dar. In Griechenland und Italien werden zusätzlich zu den Auswahlverfahren Anwärterlisten verwendet. In beiden Ländern erhalten die Bewerber mit der höchsten Punktzahl unbefristete Stellen. Bewerber, die das Auswahlverfahren bestanden haben, aber nicht eingestellt wurden, werden auf die Anwärterlisten gesetzt.

Abbildung 2.3: Wichtigste Methoden zur Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE fr, BE de): Die Verwendung von Anwärterlisten bezieht sich auf staatlich geförderte Schulen, das offene Einstellungsverfahren auf subventionierte Privatschulen.

Spanien, Frankreich, Italien und Türkei: Das Bestehen des Auswahlverfahrens ist zwingende Voraussetzung für die volle Qualifizierung (siehe Abschnitt 2.1)

Zypern: Ab dem Schuljahr 2018/2019 haben Bewerber für eine Stelle als Lehrkraft für die ISCED-Stufe 1 am Ende der Erstausbildung von Lehrkräften ein Auswahlverfahren zu bestehen. Für die ISCED-Stufen 2-3 haben Absolventen mit einem Bachelor-Abschluss dieses Auswahlverfahren vor Beginn der berufsbezogenen Ausbildung zu bestehen. Das derzeitige System wird über einen Zeitraum von zehn Jahren schrittweise durch diese neue Methode ersetzt.

In **Griechenland** führt die oberste Behörde eine Reserveliste mit den Bewerbern, die das Auswahlverfahren bestanden haben, aber nicht in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis übernommen wurden. Die nach Fach und Spezialisierung aufgeschlüsselten neuen Ranglisten werden vom Ministerium für Bildung, Forschung und religiöse Angelegenheiten genutzt, um den operativen Bedarf zu decken (Vertretungslehrkräfte).

In **Italien** werden die Anwärterlisten auf Ebene der Provinzen erstellt und umfassen alle künftigen Lehrkräfte, die über eine Lehrbefähigung verfügen. Diese Bewerber werden üblicherweise im Rahmen unbefristeter Verträge für bis zu 50 % der jährlich verfügbaren freien Lehrstellen oder mit kurzfristigen Verträgen von den Schulen angestellt.

Das Einstellungsverfahren über eine „Anwärterliste“ (ohne Auswahlverfahren) wird in neun Bildungssystemen eingesetzt. Dieses Verfahren bezeichnet ein System, in dem die Bewerber für Lehrstellen Bewerbungen an eine oberste oder mittlere Verwaltungsbehörde richten, die die Bewerber in den meisten Fällen anhand festgelegter Kriterien in einer Rangfolge anordnet. In Deutschland, Zypern, Luxemburg, Malta und Albanien stellt dies das wichtigste Einstellungsverfahren dar. Beispiele:

In **Deutschland** können sich neu ausgebildete Lehrkräfte nach erfolgreichem Abschluss ihres Vorbereitungsdiensts an öffentlichen Schulen um eine unbefristete Beschäftigung bewerben. Je nach Bundesland ist dieser Antrag an das Kultusministerium oder die zuständige Schulaufsichtsbehörde zu richten. Die Entscheidung über eine Einstellung wird zentral auf Grundlage der freien Stellen und entsprechend den Eignungskriterien, Qualifikationen und Leistungen getroffen. In einigen Bundesländern werden manche Stellen auch speziell für eine bestimmte Schule ausgeschrieben und die Schule beteiligt sich an der Auswahl der Bewerber. In diesen Fällen werden die Bewerbungen manchmal direkt an die jeweilige Schule gesendet. Die Einstellung erfolgt jedoch nicht durch die Schule selbst, sondern durch das Kultusministerium oder durch die unterstellte Schulbehörde. Erfolgreiche Bewerber werden üblicherweise als Beamte auf Probe eingestellt.

In **Albanien** gibt es zwei Formen für die Einstellung von Lehrkräften anhand von Anwärterlisten. 1) Die Online-Plattform „Lehrkräfte für Albanien“ wurde eingerichtet, um die Einstellung der Lehrkräfte transparent zu gestalten. Bewerber aus ganz Albanien können ihre Teilnahme an der Auswahlprüfung beantragen. Jeder Bewerber wird entsprechend seiner Prüfungsergebnisse und Personalakte eingestuft und die Einstellung basiert auf seinem Ranking bei der jeweiligen regionalen Bildungsdirektion. 2) Die Bewerber senden

eine Bewerbung an die örtliche Bildungseinrichtung, von der sie eingestellt werden möchten. Nach der Beurteilung der Bewerbungsunterlagen werden die Bewerber eingestuft und Listen nach Profil angelegt.

In Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Österreich und Portugal werden Anwärterlisten und das offene Einstellungsverfahren parallel genutzt.

In **Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft)** bezieht sich die Verwendung von Anwärterlisten auf staatlich geförderte Schulen und das offene Einstellungsverfahren auf subventionierte Privatschulen.

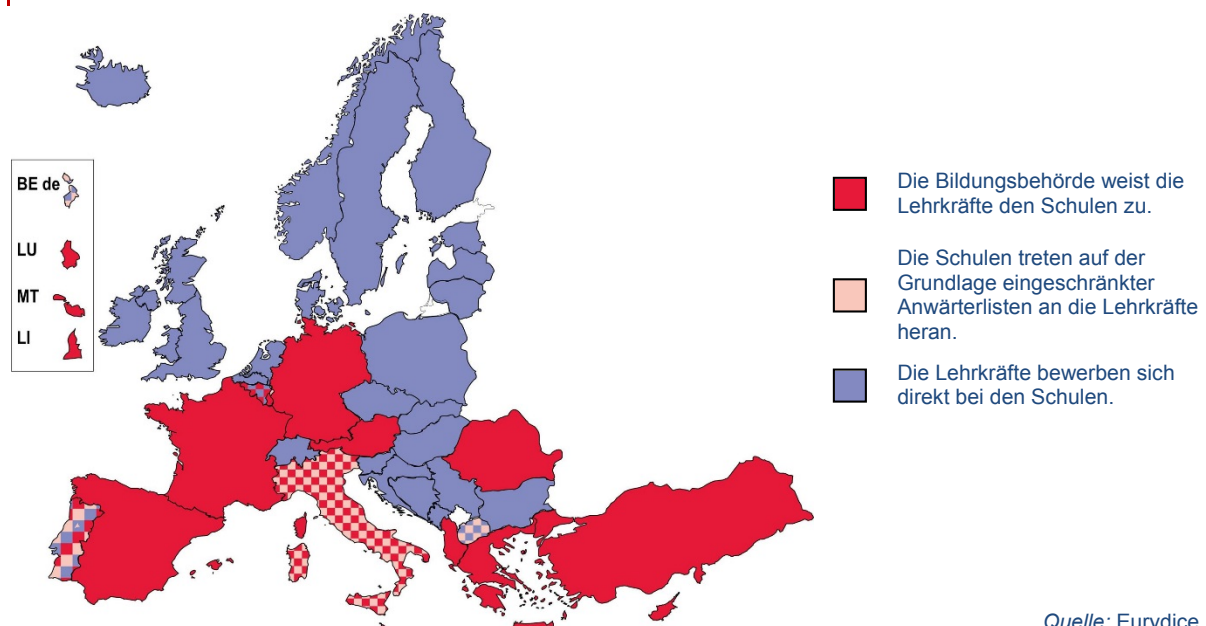
In **Österreich** werden Lehrkräfte meist nach dem offenen Einstellungsverfahren eingestellt; die traditionelle Methode mit Anwärterlisten wird jedoch nach wie vor auf Ebene der Bundesländer verwendet.

In **Portugal** stellt die Anwärterliste die wichtigste Einstellungsmethode dar. Den Schulen ist es nur gestattet, das offene Einstellungsverfahren für die Besetzung von befristeten Stellen oder die Einstellung von Fachkräften in einem bestimmten Fachgebiet zu verwenden, wenn sich keine Bewerber auf der Anwärterliste finden.

Anstellung von Lehrkräften

Die Verfahren zur Anstellung von Lehrkräften stehen üblicherweise in engem Zusammenhang zur Art des in dem Bildungssystem verwendeten Einstellungsverfahrens (siehe Abbildung 2.3).

Abbildung 2.4: Anstellung von Lehrkräften an Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifischer Hinweis

Finnland: Der gesetzliche Arbeitgeber der Lehrkräfte ist der Bildungsträger und damit in den meisten Fällen eine Gemeinde. Der Bildungsträger schreibt bestimmte Positionen an spezifischen Schulen aus. Die Lehrkräfte bewerben sich bei dem Bildungsträger auf eine Stelle an einer bestimmten Schule.

In den meisten Ländern, in denen das offene Einstellungsverfahren eingesetzt wird, werden die Lehrkräfte an den Schulen angestellt, bei denen sie sich erfolgreich beworben haben.

In **Österreich** bewerben sich die Lehrkräfte bei der regionalen Schulbehörde, die sie den jeweiligen Schulen zuweist. In mehreren österreichischen Bundesländern gibt es jedoch bereits die Pilotprojekte „Get your teacher“, im Rahmen derer sich die Lehrkräfte nach Prüfung ihres Führungszeugnisses durch die zuständige Behörde und Aufnahme ihrer Daten in die Datenbank für Lehrkräfte direkt bei den Schulen bewerben können.

In der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** suchen künftige Lehrkräfte üblicherweise nach freien Stellen und bewerben sich direkt bei den Schulen. In einigen Fällen können die Schulen die von der obersten Bildungsbehörde erstellte Liste der voll qualifizierten Lehrkräfte nutzen und geeignete Bewerber abrufen.

In Ländern, in denen das wichtigste Einstellungsverfahren ein Auswahlverfahren und/oder eine Anwärterliste darstellt, werden die Lehrkräfte üblicherweise von der Bildungsbehörde einer Schule zugewiesen.

In **Italien** werden alle Lehrkräfte mit unbefristeten Stellen durch die Bildungsbehörde ihrem jeweiligen Posten zugewiesen. Die Schulen können nur bei befristeten Verträgen auf geeignete Bewerber auf der Anwärterliste zurückgreifen, um freie Stellen zu besetzen.

In Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft) und Portugal hängt die Zuweisung von Lehrkräften an die Schulen von der Art der Schule und des Einstellungsverfahrens ab.

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** werden die Lehrkräfte auf Grundlage der Anwärterliste der Französischen Gemeinschaft Belgiens von der Bildungsbehörde öffentlichen Schulen zugewiesen. In Hinblick auf subventionierte Privatschulen können sich Lehrkräfte auf offene Stellen an den Schulen bewerben und die Schulen können künftige Lehrkräfte mithilfe der Datenbank für Lehrkräfte „Primoweb“ einstellen.

In der **Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens** wählen die Schulen die Lehrkräfte anhand begrenzter Anwärterlisten aus. Bei subventionierten Privatschulen bewerben sich die Lehrkräfte direkt.

In **Portugal** werden die anhand einer Anwärterliste ausgewählten Bewerber der Schule durch die Bildungsbehörde zugewiesen. Bewerber, die über das offene Einstellungsverfahren eingestellt werden, können von den Schulen für befristete Stellen oder Teilzeitstellen einberufen werden oder sie können sich direkt bei den Schulen bewerben.

2.3.2 Arbeitgeber und Beschäftigungsstatus voll qualifizierter Lehrkräfte

Arbeitgeber

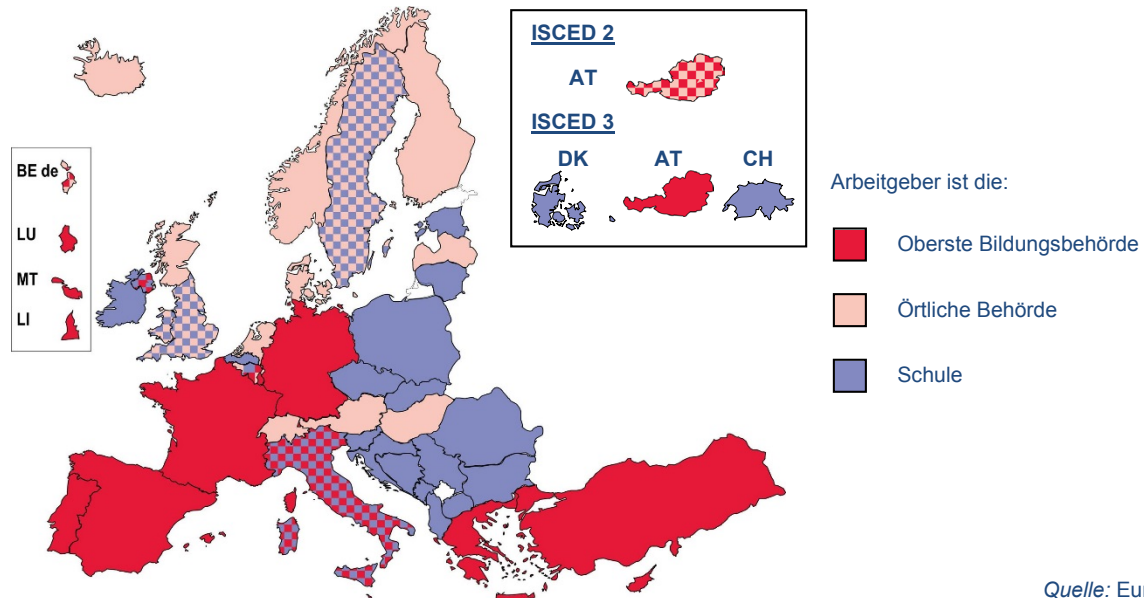
Die Zuständigkeit für die Einstellung voll qualifizierter Lehrkräfte kann bei den obersten Bildungsbehörden, örtlichen Behörden (Gemeinden, Provinzen usw.) oder den Schulen liegen, sie kann jedoch auch zwischen den verschiedenen Verwaltungsebenen aufgeteilt sein. Die für die Einstellung von Lehrkräften zuständige Verwaltungsebene hängt bis zu einem gewissen Grad mit den Einstellungsverfahren und dem Beschäftigungsstatus zusammen (siehe Abbildungen 2.3 und 2.6).

In zehn Bildungssystemen werden voll qualifizierte Lehrkräfte von den obersten Bildungsbehörden eingestellt. In diesen Bildungssystemen werden die voll qualifizierten Lehrkräfte entweder durch ein Auswahlverfahren (Griechenland, Spanien, Frankreich, Liechtenstein und Türkei) oder anhand von Anwärterlisten (Deutschland, Zypern, Luxemburg, Malta und Portugal) ausgewählt. In Italien stellen die obersten Bildungsbehörden Lehrkräfte für feste Stellen an, während befristete Verträge für befristete Stellen direkt mit den Schulen abgeschlossen werden.

In 16 Bildungssystemen sind die Schulen unmittelbar und ausschließlich für die Einstellung der voll qualifizierten Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich zuständig. Mit Ausnahme von Rumänien und Albanien werden die Lehrkräfte in diesen Bildungssystemen über das offene Einstellungsverfahren eingestellt.

In neun Bildungssystemen sind die örtlichen Behörden die einzigen Arbeitgeber von voll qualifizierten Lehrkräften (Dänemark (Primar- und Sekundarbereich I), Lettland, Ungarn, Niederlande, Finnland, Vereinigtes Königreich (Schottland), Schweiz (Primar- und Sekundarbereich I), Island und Norwegen). In diesen Ländern werden voll qualifizierte Lehrkräfte im offenen Einstellungsverfahren ausgewählt.

Abbildung 2.5: Zuständige Verwaltungsebenen/-stellen für die Einstellung von qualifizierten Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Länderspezifischer Hinweis

Schweiz: Der Arbeitgeber kann sich in den einzelnen Kantonen unterscheiden.

In sieben Bildungssystemen (Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Österreich, Schweden und Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland)) unterscheidet sich die Zuständigkeit für die Einstellung von Lehrkräften je nach Schulart. Beispiele:

In **Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft)** weisen die Behörden auf der obersten und örtlichen Ebene die Lehrkräfte öffentlichen Schulen zu, während die subventionierten Privatschulen die Lehrkräfte direkt einstellen.

In **Österreich** sind die Länder (Behörden auf örtlicher Ebene) Arbeitgeber der Lehrkräfte des Primarbereichs. Im Bereich der Sekundarbildung stellen die obersten Bildungsbehörden (die Landesschulräte) die Lehrkräfte für die Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3) ein, während das Land (Behörde auf örtlicher Ebene) die Lehrkräfte für die Neuen Mittelschulen (ISCED 2) einstellt.

Im **Vereinigten Königreich (Nordirland)** ist der Arbeitgeber die Behörde auf oberster Ebene (die Bildungsbehörde), die Schule (*Board of Governors*) oder der *Council for Catholic Maintained Schools* für Lehrkräfte an katholischen Schulen.

Status des Beschäftigungsverhältnisses

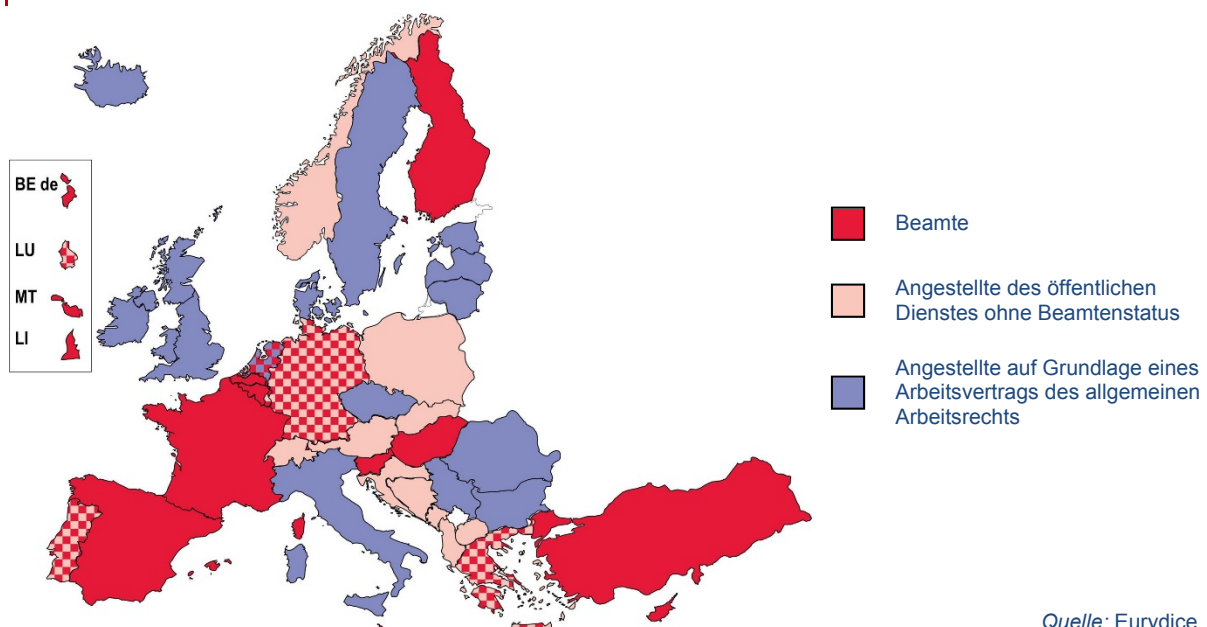
In allen europäischen Ländern werden die an öffentlichen Schulen beschäftigten Lehrkräfte als Beschäftigte des öffentlichen Dienstes betrachtet. Dabei können sich jedoch die Bedeutung, Vertrags- und Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte als Beschäftigte des öffentlichen Dienstes in den einzelnen Ländern unterscheiden. Im Allgemeinen unterteilt sich der Beschäftigungsstatus voll qualifizierter Lehrkräfte in zwei Kategorien: Sie können Angestellte auf der Grundlage eines Arbeitsvertrags sein, der den Bestimmungen des allgemeinen Arbeitsrechts unterliegt, oder der Beschäftigungsstatus wird durch eine besondere Gesetzgebung für die Vertragsbeziehungen im öffentlichen Sektor geregelt. In einigen Bildungssystemen, in denen es eine besondere Gesetzgebung für Vertragsbeziehungen im öffentlichen Sektor gibt, können die Lehrkräfte zudem den Status von Beamten oder Angestellten ohne Beamtenstatus haben. Beamte werden in Einklang mit den besonderen Rechtsvorschriften für die öffentliche Verwaltung beschäftigt und genießen üblicherweise eine höhere Arbeitsplatzsicherheit durch eine unbefristete Beschäftigung und lebenslange Laufbahnperspektiven.

Wie Abbildung 2.6 zu entnehmen ist, werden in etwa zwei Dritteln der Bildungssysteme die vertraglichen Beziehungen und Beschäftigungsbedingungen im öffentlichen Sektor durch eine besondere Gesetzgebung

geregelt. Voll qualifizierte Lehrkräfte haben in diesen Systemen in der Regel entweder den Status eines Beamter oder Angestellten des öffentlichen Dienstes ohne Beamtenstatus. Voll qualifizierte Lehrkräfte können in 17 Bildungssystemen verbeamtet werden. In Deutschland, Griechenland, Luxemburg und Portugal können nur unbefristet beschäftigte Lehrkräfte verbeamtet werden, Lehrkräfte mit zeitlich befristeten Stellen sind Beschäftigte des öffentlichen Dienstes. In Österreich wird der Beamtenstatus nicht mehr gewährt, da dieser Status derzeit ausläuft, gibt es aber nach wie vor verbeamtete Lehrkräfte.

Obwohl der Beamtenstatus im Allgemeinen mit Systemen verbunden ist, in denen voll qualifizierte Lehrkräfte über ein Auswahlverfahren ausgewählt und eingestellt werden, gibt es keinen engen Zusammenhang zwischen Einstellungsverfahren und Beschäftigungsstatus. Während in Spanien, Frankreich, Griechenland, Liechtenstein und der Türkei Bewerber, die das Auswahlverfahren erfolgreich bestanden haben, als Beamte eingestellt werden, sind sie in Italien und Rumänien Angestellte auf Vertragsbasis. Im Gegensatz dazu werden in Ungarn, Slowenien und Finnland voll qualifizierte Lehrkräfte, die über ein offenes Einstellungsverfahren beschäftigt werden, verbeamtet.

Abbildung 2.6: Mögliche Beschäftigungsstatus von voll qualifizierten Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Im Allgemeinen werden voll qualifizierte Lehrkräfte als Beamte eingestellt. Nur in drei Bundesländern (Berlin, Sachsen und Thüringen) sind sie Angestellte des öffentlichen Dienstes.

Spanien: Der in der Abbildung dargestellte Beamtenstatus entspricht dem Status von *funcionarios de carrera*.

Niederlande: An öffentlichen Schulen sind die Lehrkräfte Beamte, während sie an subventionierten Privatschulen nach Maßgabe des allgemeinen Arbeitsrechts beschäftigt sind. Für beide Kategorien gelten jedoch vergleichbare oder sogar gleiche Arbeitsbedingungen. In den Niederlanden betreffen die Tarifverträge den gesamten Bildungssektor.

Polen: Der Lehrerberuf wird durch eine separate Gesetzgebung (die „Charta für Lehrkräfte“) geregelt, in der die Vorschriften für die Zulassung, die Pflichten, Vergütung und Entlassung von Lehrkräften sowie deren berufliche Laufbahn festgelegt werden.

In neun Bildungssystemen sind alle voll qualifizierten Lehrkräfte Angestellte des öffentlichen Dienstes ohne Beamtenstatus (Kroatien, Polen, Slowakei, Albanien, Bosnien-Herzegowina, Schweiz, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Montenegro und Norwegen).

In 17 Bildungssystemen sind alle voll qualifizierten Lehrkräfte Angestellte auf Grundlage von Arbeitsverträgen, die den Bestimmungen des allgemeinen Arbeitsrechts unterliegen. Mit Ausnahme von Italien und Rumänien werden die Lehrkräfte in diesen Bildungssystemen über das offene Einstellungsverfahren eingestellt.

2.4. Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen

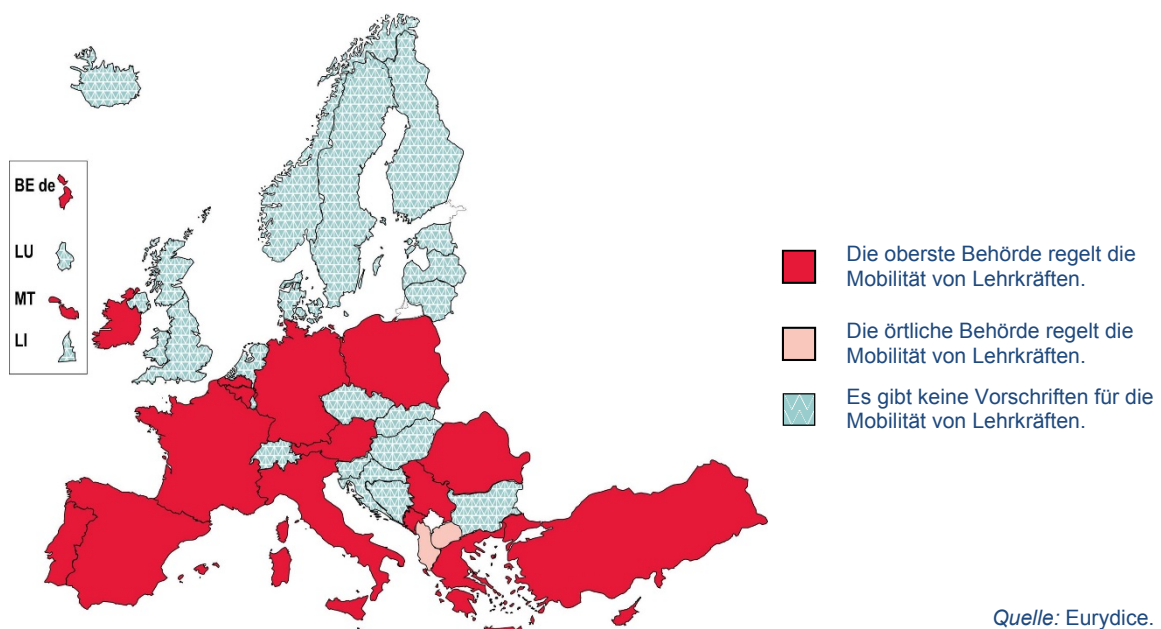
In diesem Abschnitt wird untersucht, in welcher Weise Lehrkräfte zwischen den Schulen wechseln bzw. versetzt werden können. In diesem Bericht bezeichnet der Begriff Mobilität jeden Wechsel von Lehrkräften nach ihrer ersten Anstellung an einer Schule. Dazu zählen auch Wechsel an eine andere Schule in demselben oder in einem anderen Schulbezirk. Dabei werden die von den Lehrkräften selbst initiierten Wechsel sowie von den Bildungsbehörden veranlasste Versetzungen von Lehrkräften zu Beginn oder zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Laufbahn berücksichtigt. Die Mobilität von Lehrkräften mit Blick auf ein Ausscheiden aus dem Beruf, die Verpflichtung von Vertretungslehrkräften und kurzfristige Einsätze, die neue Lehrkräfte möglicherweise in einer Reihe von Schulen absolvieren müssen, bevor sie eine feste Stelle erhalten, sind nicht eingeschlossen.

Zunächst werden die Vorschriften für die Mobilität der Lehrkräfte, die entsprechenden Länder und die verantwortlichen Verwaltungsebenen betrachtet. Dann werden die spezifischen Verfahren und Praktiken der Mobilität von Lehrkräften beleuchtet. Schließlich werden die unterschiedlichen Gründe dargelegt, aus denen Lehrkräfte einen Wechsel wünschen bzw. die Bildungsbehörden oder Schulen eine Versetzung veranlassen.

2.4.1. Vorschriften für die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen

In mehr als der Hälfte der europäischen Bildungssysteme gibt es keine Vorschriften für die Mobilität von Lehrkräften. In der anderen Hälfte wird die Mobilität von Lehrkräften zwischen den Schulen durch Vorschriften geregelt. Dies trifft stärker auf die Länder im Süden und Westen Europas als auf die nördlichen und östlichen Staaten zu.

Abbildung 2.8: Vorschriften und zuständige Verwaltungsebenen für die Mobilität von Lehrkräften zwischen Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die Vorschriften unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern.

Irland: Die Mobilität von Lehrkräften ist in Zusammenhang mit Versetzungen bei einem Lehrerüberschuss oder unbefristet beschäftigten Lehrkräften bzw. Lehrkräften mit festen Verträgen geregelt.

Polen: Die Mobilität der Lehrkräfte wird durch die Charta für Lehrkräfte geregelt. Die Vorschriften für die Versetzung von Lehrkräften sind jedoch derzeit ausgesetzt und laufen im Januar 2018 aus. In der Praxis wird die Mobilität dem Ermessen und der Vereinbarung der beiden betroffenen Parteien überlassen. Die Initiative zum Wechsel kann vonseiten der Lehrkraft oder der Schule (der Schulverwaltung) ausgehen.

Slowenien: Die Mobilität von Lehrkräften ist nur in einigen Ausnahmefällen (Umstrukturierung von Schulen) geregelt.

Vereinigtes Königreich (SCT): Die Mobilität von Lehrkräften ist nicht geregelt. Die Lehrkräfte werden von der örtlichen Behörde angestellt und es steht ihnen frei, sich auf offene Stellen zu bewerben. Sie werden als mobile Kräfte beschäftigt, wodurch die örtlichen Behörden über die Flexibilität verfügen, sie nach Bedarf zu versetzen.

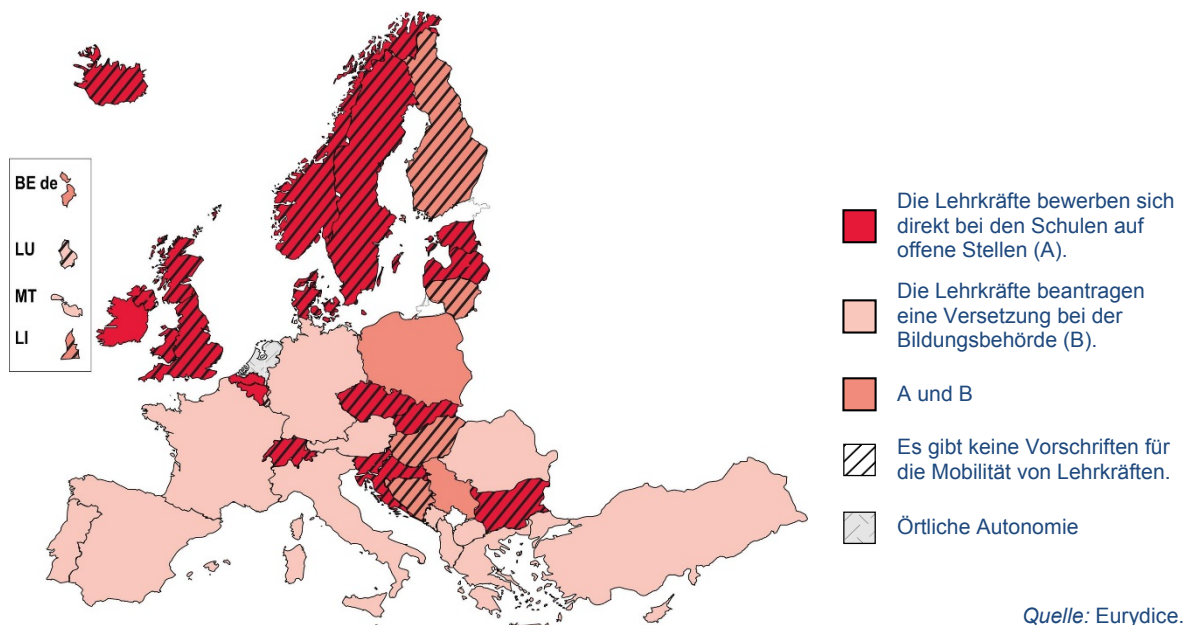
Mit Ausnahme von zwei Ländern werden die Vorschriften in allen Ländern von der obersten Behörde erlassen.

In **Albanien** wird die Mobilität der Lehrkräfte in den meisten Fällen auf örtlicher Ebene durch die regionalen Schulbehörden und Schuldirektoren geregelt.

Auch in der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** sind die örtlichen Behörden für die Mobilität der Lehrkräfte zuständig. Alle regulären öffentlichen Primarschulen fallen unter die Zuständigkeit der Kommunen. Für die Sekundarschulen in Skopje ist die Stadt Skopje zuständig, während die Sekundarschulen in anderen Städten unter die Zuständigkeit der jeweiligen Kommune fallen.

Ein gewisses Maß an Lehrkräftemobilität ist in allen Bildungssystemen erforderlich. Die Lehrkräfte können aus persönlichen, familiären oder beruflichen Gründen einen Wechsel anstreben. Umgekehrt müssen die Bildungsbehörden eine ausgewogene Verteilung der Lehrkräfte sicherstellen, dafür sorgen, dass alle Stellen besetzt sind, und Umstrukturierungen und Schließungen von Schulen verwalten. Die Schulen beteiligen sich an diesem Prozess durch die Überwachung und Benachrichtigung der Behörden über ihre freien Stellen und die gleichmäßige Verteilung der Arbeitsbelastung ihres Personals. Die spezifischen Verfahren unterscheiden sich in den einzelnen Ländern und stehen üblicherweise in Zusammenhang mit dem Einstellungs- und Beschäftigungssystem.

Abbildung 2.9: Verfahren für die Mobilität von Lehrkräften zwischen den Schulen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



In mehr als der Hälfte der europäischen Länder bewerben sich die Lehrkräfte direkt auf ausgeschriebene Stellen (27 Bildungssysteme). Aus geografischer Sicht ist dieses System in Nord- und Osteuropa verbreitet. Es steht mit dem offenen Einstellungsverfahren in Einklang, und dementsprechend bestehen in den meisten dieser Länder keine Vorschriften für die Mobilität von Lehrkräften. In der anderen Hälfte der Länder müssen die Lehrkräfte einen Versetzungsantrag bei der Bildungsbehörde stellen. Dies ist häufig in West-, Mittel- und Südeuropa der Fall. Die Form unterscheidet sich in den verschiedenen Bildungssystemen.

In einigen Ländern können sich Lehrkräfte direkt auf ausgeschriebene Stellen bewerben oder bei der Bildungsbehörde eine Versetzung beantragen. Die unterschiedlichen Verfahren hängen mit den verschiedenen Mobilitätsarten und/oder Vorschriften zusammen (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Polen und Serbien). Beispiele:

In **Serbien** prüfen die örtliche Behörde und die Schule bei einer freien Stelle in einer bestimmten Schule die Liste der Beschäftigten, die im betreffenden Schuljahr ganz oder teilweise verfügbar sind, und bieten den in der Liste geführten Lehrkräften eine Beschäftigung an. Die Schule kann die freie Stelle auch in der Publikation der nationalen Arbeitsagentur veröffentlichen, wenn sich in der Liste kein geeigneter Bewerber findet. Zudem können auch die Lehrkräfte eine Versetzung an eine andere Schule in die Wege

leiten, wenn es auf der Liste der Beschäftigten keinen geeigneten Bewerber gibt. Dies muss zu Bedingungen zu erfolgen, denen beide Schulen zustimmen.

In Ländern, in denen die Lehrkräftemobilität nicht geregelt ist, können Lehrkräfte zusätzlich zur Bewerbung auf freie Stellen unter bestimmten Umständen, wie beispielsweise der Umstrukturierung der Schule, eine Versetzung bei der Bildungsbehörde beantragen (Litauen, Ungarn, Finnland, Bosnien-Herzegowina und Liechtenstein).

2.4.2. Merkmale der Verfahren für die Lehrkräftemobilität

Die Mobilitätspraktiken unterscheiden sich in Europa. Einige dieser Vorgehensweisen werden im vorliegenden Abschnitt beschrieben und anhand von Beispielen erläutert. Sie erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Tatsächlich sind weitere Untersuchungen notwendig, um zu verstehen, welche Bildungssysteme nationale Auswahlverfahren für die Verwaltung der Mobilität der Lehrkräfte einsetzen und wie diese durchgeführt werden, in wie vielen Ländern ein Punktesystem für die Einstufung von Versetzungsanträgen besteht oder welche anderen Verfahren die übrigen Länder verwenden, um die Mobilität zu ermöglichen.

In manchen Ländern wird die Mobilität durch nationale Auswahlverfahren gesteuert.

In **Spanien** ist das jährlich durchgeführte Auswahlverfahren für die Versetzung (*concurso de traslados*) der gängigste Weg für Lehrkräfte, die Schule zu wechseln. Beamte können den Antrag aus persönlichen oder beruflichen Gründen stellen. In einem Jahr wird das Auswahlverfahren für die Versetzung von der obersten Behörde jeder Autonomen Gemeinschaft organisiert, die über freie Stellen in ihrem Gebiet verfügt. Im folgenden Jahr bietet die nationale Behörde die freien Stellen im gesamten Land an.

In **Portugal** wird alle vier Jahre ein Versetzungsverfahren für festangestellte Lehrkräfte in Form eines nationalen Auswahlverfahrens durchgeführt. Festangestellte Lehrkräfte ohne Stelle können sich jedoch jedes Jahr bewerben.

In **Albanien**, wo die Mobilität der Lehrkräfte meist auf örtlicher Ebene geregelt wird, können die Lehrkräfte auch nach nationalen Prüfungen eingestellt werden. In diesem Fall wird den erfolgreichen Kandidaten eine freie Stelle entsprechend ihren persönlichen Präferenzen zugewiesen.

Mobilität kann auch auf der Grundlage eines leistungs- oder punktebasierten Systems verwaltet werden. Die Lehrkräfte verbessern ihre Aussichten auf die Wahl ihrer bevorzugten Stelle durch das Sammeln von Leistungs-/Anrechnungspunkten.

In **Frankreich** ist die Mobilität zwischen oder innerhalb von *académies* möglich – den wichtigsten Verwaltungsbezirken des Bildungsministeriums. Im letztgenannten Fall wird der Bedarf jeder Akademie mit den Versetzungsanträgen neuer und bereits im Schuldienst tätiger Lehrkräfte abgeglichen. Ziel ist es, Lehrkräfte dort anzustellen, wo sie gebraucht werden, und dabei die persönlichen Präferenzen zu berücksichtigen. Bei jedem Versetzungsantrag innerhalb der *académies* können die Lehrkräfte des Sekundarbereichs I und II bis zu 20 Wünsche nach bestimmten Schulen angeben und es wird eine Berechnung der Punkte durchgeführt. Bei der Punkteskala werden Versetzungen aus familiären Gründen, Lehrkräfte mit Behinderungen und Lehrkräfte für bestimmte prioritäre Bereiche bevorzugt. Diese und andere Kriterien ermöglichen es, eine Rangfolge der Versetzungsanträge zu erstellen.

In **Zypern** gibt es ein Punktesystem für Lehrkräfte, bei dem diese Punkte für a) die geleisteten Dienstjahre, b) die Arten von Schulen, an denen die Lehrkräfte tätig waren, und c) die Entfernung der Schule vom Wohnort vergeben werden. Am Ende jedes Schuljahres wird die Liste von den obersten und örtlichen Behörden herangezogen, um festzulegen, wo die einzelnen Bewerber im nächsten Schuljahr beschäftigt werden. Die Lehrkräfte mit den meisten Punkten haben die Möglichkeit, an der von ihnen bevorzugten Schulen angestellt zu werden.

In **Belgien (Französische Gemeinschaft)** gilt dies nur in einem konkreten Fall. Lehrkräfte, die an Schulen mit einem höheren Anteil von Schülern aus benachteiligten Verhältnissen unterrichten, was anhand eines sozioökonomischen Index errechnet wird, und somit über zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen verfügen, haben das Recht eine Versetzung zu einer anderen Schule ihrer Wahl zu beantragen (nach zehn Jahren).

In zwei Bundesländern wurden spezielle Verfahren eingeführt, um die Mobilität zwischen den Regionen zu erleichtern.

2015 entschieden die Bildungsministerien der drei Gemeinschaften in **Belgien**, eine Online-Plattform einzurichten, um die Mobilität der Lehrkräfte zwischen den Gemeinschaften zu fördern und zu vereinfachen. Ziel ist dabei, dass Sprachen oder Unterrichtsfächer, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden, von muttersprachlichen Lehrkräften erteilt werden.

In **Deutschland** benötigen Lehrkräfte mit Beamtenstatus, die in einem anderen Bundesland arbeiten wollen, die Zustimmung des für ihre Schule und für das neue Bundesland zuständigen Kultusministeriums. In einem im Mai 2001 angenommenen Beschluss hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder die Verfahren für die Versetzung der Lehrkräfte zwischen den Bundesländern geregelt. Dieser Beschluss zielt unter anderem auf eine Steigerung der Mobilität der Lehrkräfte in Deutschland. Der wichtigste, aber nicht der einzige Zweck ist, Familien das Zusammenleben zu ermöglichen.

Die Mobilitätsregelungen können an den verschiedenen Schularten in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden.

In **Belgien (Französische Gemeinschaft)** ist es beispielsweise einfach, von einer öffentlichen Schule (die direkt dem Ministerium der Französischen Gemeinschaft untersteht) an eine andere Schule zu wechseln und dabei den gleichen Status zu behalten, während es subventionierten Schulen außerordentlich schwierig für Lehrkräfte ist, die Schule zu wechseln, ohne den Status und das Dienstalter zu verlieren.

Austauschprogramme ermöglichen es Lehrkräften, teilweise auch für einen befristeten Zeitraum zwischen den Schulen zu wechseln.

In **Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft)** können angestellte Lehrkräfte ihre Stellen tauschen. Die beiden Lehrkräfte, die einen Tausch beantragen, müssen in der gleichen Funktion für denselben Schulträger arbeiten. Der Tausch ist zunächst auf einen Zeitraum von zwölf Monaten befristet, kann aber unbefristet werden, da der Antrag so oft, wie von der Lehrkraft gewünscht, neu gestellt werden kann.

In **Irland** wurde dieses Programm entwickelt, um den Lehrkräften des Primarbereichs einen zeitlich befristeten Tausch ihrer Stellen zu Bildungszwecken zu ermöglichen. Der Mindestzeitraum für einen Tausch ist ein Jahr und der Höchstzeitraum liegt bei fünf Jahren. Es obliegt den Lehrkräften, Kollegen zu finden, mit denen sie eine entsprechende Tauschvereinbarung treffen können.

Angesichts fehlender Regelungen für die Mobilität der Lehrkräfte unterscheiden sich die Praktiken. Sie sind vom Träger der Schule (die örtliche oder oberste Behörde) sowie vom Beschäftigungsstatus der Lehrkräfte abhängig. Beispiele:

In der **Tschechischen Republik** sind die örtlichen Behörden, die die meisten Schulen betreiben, bei Bedarf für die Umstrukturierung, d. h. für die Zusammenlegung, Schließung oder Eröffnung neuer Schulen, zuständig. Das bedeutet, dass sie möglicherweise auch Lehrkräfte an andere Schulen versetzen müssen.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland)** sind die Lehrkräfte keine Beamten und werden von den einzelnen Schulen angestellt. Den Lehrkräften steht es offen, sich auf eigenen Wunsch auf eine Versetzung an eine andere Schule und auf freie Stellen zu bewerben, die in einem offenen Auswahlverfahren besetzt werden. In **England** setzen sich in der Bildungslandschaft zunehmend *Multi-Academy Trusts* (MAT, einrichtungsübergreifende Netze) durch. Diese Netze umfassen mehr als eine Einrichtung (wobei sich die Größe stark unterscheidet). Die einrichtungsübergreifenden Netze sind die Arbeitgeber aller zugehörigen Schulen und haben die Möglichkeit, Lehrkräfte und Schulleiter innerhalb des Netzes dorthin zu versetzen, wo sie am meisten gebraucht werden. Forschungsergebnisse (Worth, J., 2017) zeigen, dass die Zahl der Wechsel zwischen den Schulen desselben Netzes mehr als zehn Mal größer ist als die Zahl der Wechsel, die zwischen zwei gleich weit voneinander entfernten Schulen verschiedener Netze zu erwarten wären.

In **Liechtenstein** können Lehrkräfte ihrem Wunsch nach einem Schulwechsel Ausdruck verleihen. Die Schulleiter können Versetzungen veranlassen, um sicherzustellen, dass sie über das richtige Lehrerkollegium verfügen, oder um freie Stellen zu besetzen. Die oberste Behörde kann dies in der Folge der Ergebnisse einer externen Beurteilung, Berichten von Inspektoren, aufgrund freier Stellen oder der langfristigen Planung der Lehrerstellen an Schulen vornehmen.

2.4.3. Gründe für die Lehrkräftemobilität

Im Allgemeinen wünschen Lehrkräfte die Mobilität aus beruflichen oder persönlichen Gründen oder Präferenzen (z. B. aufgrund der Entfernung zwischen Arbeitsplatz und Wohnort oder ihrer Familie oder zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation usw.). Nach den von den teilnehmenden Ländern bereitgestellten Informationen stehen die meisten Gründe, aus denen Lehrkräfte eine Versetzung beantragen, nicht mit ihrer Arbeit in Zusammenhang, sondern sind eher persönlich oder familiär begründet. Ein weiterer möglicher Grund ist die Notwendigkeit, die schulische Umgebung zu ändern. Lehrkräfte können auch aus medizinischen Gründen eine Versetzung beantragen, wie beispielsweise in Griechenland, wo formale Anträge unter Angabe des medizinischen Problems gestellt werden können, oder in Portugal, wo Lehrkräfte mit medizinischen Problemen eine Versetzung beantragen können, ohne hierfür formale Gründe nennen zu müssen.

Aus dem Blickwinkel des Bildungssystems kann die Mobilität von Lehrkräften aus verschiedenen Gründen erforderlich sein. Einer der vier in dieser Untersuchung genannten Gründe ist die Umstrukturierung der Schule, die in der Hälfte der untersuchten Länder genannt wird. An zweiter Stelle stehen die Sicherstellung einer ausgewogenen Verteilung der Lehrkräfte und die Lösung von Schwierigkeiten mit der Leistung oder persönlichen Schwierigkeiten von Lehrkräften. In vielen Ländern kann einer dieser drei Gründe zur Versetzung einer Lehrkraft führen. Nur in sieben Bildungssystemen wird angegeben, dass Lehrkräfte versetzt werden können, um den Bedarf von Schulen mit benachteiligten oder leistungsschwachen Schülern zu decken. In Österreich wird darauf hingewiesen, dass bei einer Versetzung aus diesem Grund die Zustimmung der betroffenen Lehrkraft vorliegen muss.

Die Möglichkeit, Lehrkräfte ohne deren Zustimmung zu versetzen, besteht schließlich in zwei Ländern (Deutschland und Österreich) und ist selbst dort nur unter bestimmten Umständen und eingeschränkten Bedingungen zulässig.

In **Deutschland** können Lehrkräfte ohne ihre Zustimmung nur dann versetzt werden, wenn die aufnehmende Schule derselben Behörde untersteht wie die bisherige Schule und sich die neue Stelle auf derselben Laufbahnstufe mit demselben Grundgehalt befindet. Die Versetzung muss durch plausible berufliche Gründe gerechtfertigt sein, z. B. einer Schulzusammenlegung oder eine Kürzung der Lehrerstellen aufgrund rückläufiger Schülerzahlen. Weitere Gründe stehen direkt mit der Lehrkraft in Zusammenhang, wie deren Eignung für andere Aufgaben. Eine Versetzung wird dann in Erwägung gezogen, wenn sie die einzige Möglichkeit darstellt, die Aufgaben der Lehrkraft mit ihrer Stelle in Einklang zu bringen. Aufgrund der Pflichten eines Beamten gegenüber dem Arbeitgeber muss die Lehrkraft die Versetzung akzeptieren, selbst wenn sie nicht den eigenen Wünschen entspricht. Die Schulaufsichtsbehörde ist jedoch gehalten, wichtige persönliche Umstände zu berücksichtigen, die einer Versetzung entgegenstehen (z. B. Alter oder Gesundheitszustand).

In **Österreich** sind Einschränkungen hinsichtlich der Zeit oder Inhalte vorgeschrieben, wenn eine Lehrkraft ohne Zustimmung an eine Stelle versetzt wird. Ein *Transfer ex officio* (ohne Zustimmung der Lehrkraft) ist nur möglich, wenn wichtige Gründe vorliegen. Die Lehrkraft kann der vorgeschlagenen Versetzung widersprechen und Widerspruch gegen den Versetzungsbeschluss einlegen und/oder rechtliche Schritte einleiten.

Allerdings nennen nur sehr wenige Länder (Zypern, Österreich, Albanien und Liechtenstein) Anreize, um die Lehrkräfte zu einem Schulwechsel zu ermutigen. Da die Mobilität von Lehrkräften im Allgemeinen von den Lehrkräften selbst ausgeht und durch persönliche und/oder berufliche Gründe motiviert ist, scheint es, dass die Bildungsbehörden und Schulen die Mobilität nur selten durch entsprechende Anreize fördern.

In **Österreich** können beispielsweise Lehrkräfte, die zusätzliche Qualifikationen erworben haben, an eine Schule versetzt werden, in der sie stärker spezialisierte Aufgaben ausführen und damit ihre Arbeitsbedingungen verbessern können. Auch **Albanien** weist darauf hin, dass die Lehrkräfte durch Mobilität Erfahrungen sammeln und ihre Möglichkeiten zum Erreichen ihrer Laufbahnziele verbessern können, da sie über mehr Erfahrungen verfügen.

In **Liechtenstein** sind die Anreize mit der Arbeitsbelastung und der Möglichkeit eines unbefristeten Arbeitsvertrags verbunden.

KAPITEL 3: EINFÜHRUNGSPHASE, BERUFLICHE WEITERBILDUNG UND UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE

Für einen hochwertigen Unterricht sind insbesondere die Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte maßgeblich. Die im Zuge der Erstausbildung von Lehrkräften erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind dabei nur der Ausgangspunkt. Einführungs- und Mentoringprogramme in der Anfangsphase der beruflichen Laufbahn ermöglichen es Lehrkräften, ihre beruflichen Kompetenzen zu entwickeln und fruchtbare Verbindungen innerhalb des Schulumfelds aufzubauen. Berufliche Weiterbildung bietet Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu verbessern und sich an die heutige, sich schnell verändernde Umgebung anzupassen. Unterstützung durch Kollegen und Fachexperten kann zudem dazu beitragen, komplexe Themen zu bewältigen und bei anspruchsvollen Aufgaben bessere Leistungen zu erzielen.

In ihrer Mitteilung „Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht“ betont die Europäische Kommission, wie wichtig die Lehrerausbildung für die Unterrichtsqualität ist, und weist auf die Rolle hin, die gemeinsames Arbeiten und langfristige berufliche Entwicklung spielen können⁽¹⁰⁾. Die Kommission hebt hervor, dass Angebote der beruflichen Weiterbildung zugänglich, erschwinglich und relevant sein müssen, und unterstreicht die positive Wirkung einer Beteiligung von Schulen und Lehrkräften bei der Festlegung der Strategien für die Weiterbildung. Außerdem wird betont, dass Lehrkräften eine besondere Unterstützung bereitgestellt werden muss, insbesondere in den frühen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn.

Sämtliche dieser Themen werden in diesem in drei Abschnitte unterteilten Kapitel untersucht. Der erste Teil konzentriert sich auf die Unterstützung für Berufsanfänger, die im Wege von Einführungsprogrammen oder Mentoring im Allgemeinen bereitgestellt wird. Im zweiten Abschnitt wird die Situation der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften in den europäischen Ländern untersucht. Der dritte Teil befasst sich mit anderen Formen der Unterstützung, die für im Schuldienst tätige Lehrkräfte während ihrer beruflichen Laufbahn zur Verfügung stehen.

3.1. Einführung und Mentoring

3.1.1. Einführung

In der Mitteilung der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2017 zu Schulentwicklung und hervorragendem Unterricht wird betont, wie wichtig es ist, Lehrkräften in der Anfangsphase ihrer beruflichen Laufbahn eine besondere Unterstützung anzubieten. Wie die Europäische Kommission im Handbuch für politische Entscheidungsträger zu Einführungsprogrammen für Junglehrer darlegt, ist der Zeitpunkt des „... Eintritt[s] der Junglehrer in das Berufsleben [...] für ihr weiteres berufliches Engagement und Fortkommen sowie für die Senkung der Aussteigerquoten von entscheidender Bedeutung“ (Europäische Kommission, 2010, S. 9).

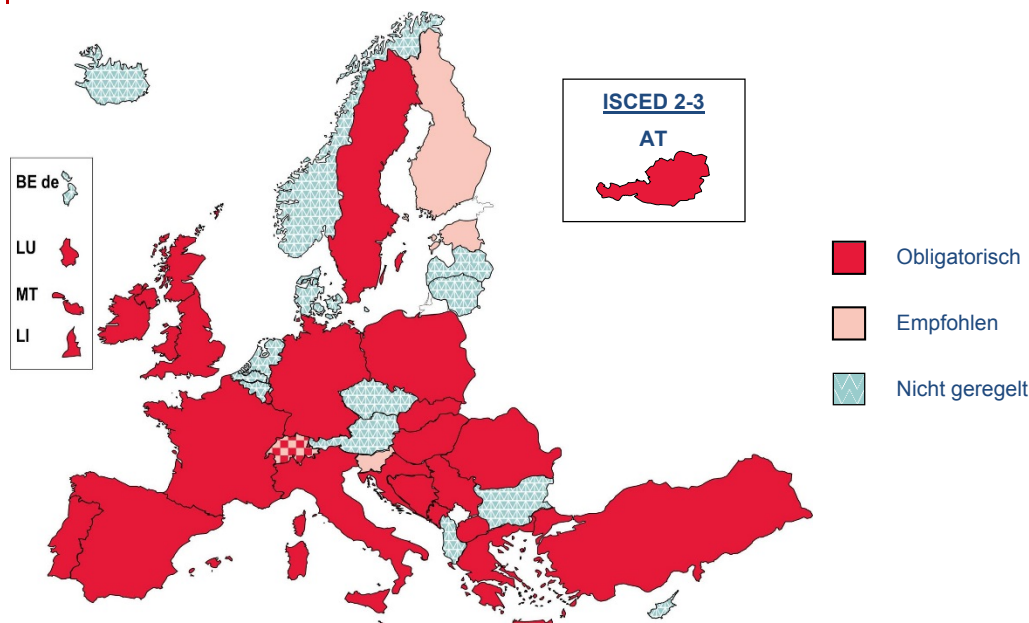
Einführung im Sinne dieses Berichts ist eine strukturierte Unterstützungsphase, die entweder für Berufsanfänger oder für künftige Lehrkräfte angeboten wird. Während dieser Phase nehmen sie alle oder einige der Aufgaben erfahrener Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. Die Einführung umfasst wichtige Lern- und Unterstützungskomponenten; in der Regel beinhaltet sie zusätzliche Weiterbildungen sowie personalisierte Hilfe und Beratung.

Status und Dauer von Einführungsprogrammen

Abbildung 3.1 zeigt, dass in der überwiegenden Mehrheit der europäischen Bildungssysteme künftige Lehrkräfte oder Berufsanfänger Zugang zu Einführungsprogrammen haben. In 26 Systemen ist eine strukturierte Einführungsphase durch Vorschriften der obersten Ebene verbindlich vorgeschrieben, während in Estland, Slowenien und Finnland eine Einführung empfohlen wird.

⁽¹⁰⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht, COM(2017) 165 final.

Abbildung 3.1: Status von Einführungsprogrammen im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Dauer in Monaten	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12-24	12	36	4	3 – 12	12	12	12	⊗
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Dauer in Monaten	⊗	⊗	36	24	24	●	12	9	12	12	10	12	●	12	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Dauer in Monaten	12	12	12	12		⊗	12	12 – 24	12	⊗	36	12	⊗	12	12

⊗ Keine Vorschriften der obersten Ebene ● Schulautonomie

Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die in der Abbildung dargestellten Informationen beziehen sich auf einen bezahlten obligatorischen Vorbereitungsdienst an der Schule.

Irland: Es gibt zwei Modelle für die Einführung: 1) Workshops zum nationalen Einführungsprogramm, wobei neu qualifizierte Lehrkräfte Workshops über 20 Stunden besuchen müssen, sowie 2) ein schulbasiertes System mit der Bezeichnung *Droichead*, bei dem eine Einführungsphase mit einer Probezeit/einem Praktikum nach der Qualifizierung kombiniert wird. Für Lehrkräfte in der Primarbildung umfasst der Zeitraum bis zum Abschluss des *Droichead* mindestens 100 Tage, für Lehrkräfte in höheren Bildungsstufen 300 Unterrichtsstunden. Neu qualifizierte Lehrkräfte müssen innerhalb von 36 Monaten eine Qualifikation nach einem der beiden Modelle erwerben.

Griechenland: Eine Einführung wird für alle neuen Lehrkräfte angeboten. Diese ist für neue Lehrkräfte in einer festen Anstellung vorgeschrieben und wird für Vertretungslehrkräfte nur empfohlen.

Spanien: Inhalt und Dauer der Einführungsphase variieren in den verschiedenen Autonomen Gemeinschaften.

Italien: Während der einjährigen Einführungsphase müssen die Lehrkräfte sicherstellen, dass sie an 180 Tagen im Schuldienst tätig sind (120 Tage Unterrichtsaktivitäten).

Niederlande: Die Sozialpartner legen den Rahmen für die Einführung in Tarifverträgen fest. Die Schulen sind für die Auslegung und Bereitstellung einer Unterstützung am Anfang der beruflichen Laufbahn zuständig.

Österreich: Nur für qualifizierte Lehrkräfte vorgeschrieben, die die Lehrerausbildung im konsekutiven Modell absolviert haben und an Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3) unterrichten können.

Slowenien: Unter bestimmten Umständen kann die Dauer der Einführungsphase verlängert oder verkürzt werden.

Vereinigtes Königreich (SCT): Die verpflichtende Einführung kann entweder im Rahmen des *Teacher Induction Scheme* (Einführungsprogramm für Lehrkräfte) oder der *Flexible Route* (flexibler Weg) absolviert werden. Die Angaben zur Dauer der Einführungsphase beziehen sich auf das *Teacher Induction Scheme*.

Liechtenstein: Die Einführung erfolgt innerhalb der dreijährigen Probezeit.

Schweiz: Die Einführungsprogramme sind auf kantonaler Ebene geregelt. In den meisten Kantonen gibt es verpflichtende Programme, in anderen sind diese optional. Die Dauer variiert zwischen 12 und 24 Monaten. In manchen Kantonen kann die Dauer an die individuellen Anforderungen angepasst werden.

Bestehende Einführungsprogramme können unterschiedlich organisiert sein. In manchen Bildungssystemen wird neuen voll qualifizierten Lehrkräften eine Einführung angeboten, in anderen Systemen gelten Berufsanfänger erst als voll qualifizierte Lehrkräfte, nachdem sie die Probezeit erfolgreich bestanden haben (siehe Abschnitt 2.1). Die Einführung erfolgt in der Regel zu Beginn des ersten Arbeitsvertrags als qualifizierte Lehrkraft an einer Schule und in manchen Systemen während der Probezeit. In Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Österreich findet die Einführung im Rahmen der Erstausbildung für Lehrkräfte statt.

In **Deutschland** gilt ein bezahlter obligatorischer Vorbereitungsdienst an der Schule als obligatorisches Einführungsprogramm. Alle Absolventen (je nach Bundesland mit dem ersten Staatsexamen oder einem Master-Abschluss) müssen diesen Vorbereitungsdienst absolvieren, um das zweite Staatsexamen ablegen zu können, das eine Voraussetzung für eine volle Qualifikation und eine feste Anstellung ist. Zudem wird empfohlen, dass ab dem ersten Arbeitsvertrag für voll qualifizierte Lehrkräfte eine Unterstützung zu Beginn der beruflichen Laufbahn angeboten wird, wobei die Entscheidung über die Arten der Unterstützungsmaßnahmen und ihre Organisation den Bundesländern obliegt. Sieben Bundesländer führen ein Einführungsprogramm für voll qualifizierte Lehrkräfte durch. In sechs von ihnen ist dieses Programm optional und in Brandenburg verpflichtend vorgesehen.

In **Frankreich** legen die Studierenden die Auswahlprüfung am Ende des vierten Jahres ab (Master 1). Die erfolgreichen Bewerber nehmen an einem Einführungsprogramm teil (Teil der Erstausbildung für Lehrkräfte), während dessen sie eine Vergütung als Lehrkräfte in Ausbildung/Beamte für ihre Unterrichtstätigkeit erhalten. Bewerber, die nicht ausgewählt werden, können ihr Studium auf der Master-2-Ebene fortsetzen. Im zweiten Jahr ihres Master-Studiengangs absolvieren sie ein Schulpraktikum (8-12 Wochen) statt eines Einführungsprogramms und erhalten keine Vergütung für ihre Unterrichtstätigkeit. Am Ende des fünften Jahres können sie an einer Auswahlprüfung und bei Bestehen an einem Einführungsprogramm teilnehmen. In dieser Einführungsphase erhalten sie eine Vergütung als Lehrkräfte in Ausbildung/Beamte für ihre Unterrichtstätigkeit.

In **Luxemburg** schließen künftige Lehrkräfte für die Sekundarbildung ein Hochschulstudium von mindestens vier Jahren in der Fachrichtung ihrer Wahl ab. Nach diesem Studium müssen sie eine dreijährige Ausbildung in Form eines pädagogischen Praktikums (*stage pédagogique*) absolvieren. Um zu diesem zugelassen zu werden, müssen sie eine Zulassungsprüfung (*examen-concours*) bestehen. Die Einführung erfolgt im Rahmen dieser dreijährigen Ausbildung. Während dieses Zeitraums haben die künftigen Lehrkräfte einen „Ausbildungsvertrag“ mit einer Schule und erhalten eine Vergütung für ihre Unterrichtstätigkeit. Am Ende des Ausbildungszeitraums legen die künftigen Lehrkräfte eine Abschlussprüfung ab, die ihnen Zugang zur Bezeichnung/zum Titel eines Beamten gewähren. Anschließend gelten sie als voll qualifizierte Lehrkräfte. Die künftigen Lehrkräfte nehmen nach Erwerb des Bachelor-Abschlusses und während der dreijährigen berufsbezogenen Ausbildung (*stage préparant à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamentale*) an der Einführung teil. Der erfolgreiche Abschluss dieser dreijährigen berufsbezogenen Ausbildung ist eine zwingende Voraussetzung, um Beamter und somit qualifizierte Lehrkraft zu werden.

In **Österreich** gilt das bestehende Einführungsprogramm für künftige Lehrkräfte an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Sekundarbildung) als Teil der Erstausbildung für Lehrkräfte. Dieses findet ganz am Ende der Erstausbildung für Lehrkräfte statt, wenn die künftigen Lehrkräfte ihr Studium abgeschlossen und ein Hochschulexamen abgelegt haben. Nur Personen, die dieses Programm bestanden haben, erhalten eine Zulassung als Lehrkraft. Ab September 2019 wird das Einführungsprogramm für alle neuen Lehrkräfte in der Primar- und Sekundarbildung verpflichtend eingeführt. Die Einführung erfolgt ab dem ersten Arbeitsvertrag als qualifizierte Lehrkraft.

Die Einführungsphase umfasst in der Regel ein Jahr, obgleich sie in Griechenland und Spanien (in einigen Autonomen Gemeinschaft) nur einige Monate dauert. In Irland, Luxemburg und Liechtenstein muss die Einführungsphase innerhalb von drei Jahren nach ihrem Beginn abgeschlossen werden.

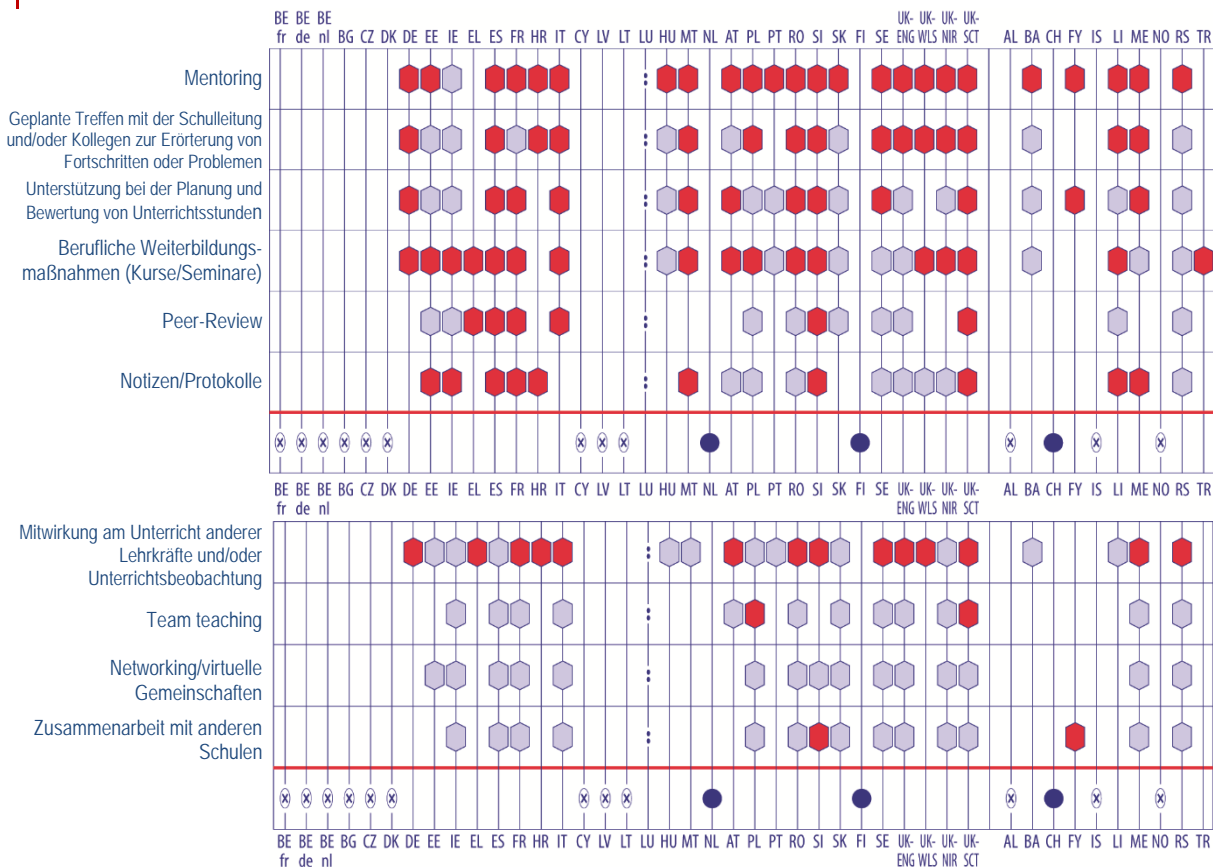
Formen der Unterstützung

Im Handbuch der Europäischen Kommission für politische Entscheidungsträger zur zu Einführungsprogrammen für Junglehrer wird die Bedeutung von drei Formen der Unterstützung für neue Lehrkräfte betont: in persönlicher, sozialer und beruflicher Hinsicht (Europäische Kommission, 2010). Die Einführungsprogramme können unterschiedliche Elemente umfassen, z. B. Mentoring, berufsbezogene Weiterbildung, Peer-Reviews und geplante Treffen mit der Schulleitung, in deren Rahmen persönliche, soziale und berufliche Unterstützung geboten wird.

Mentoring beinhaltet als eines der wichtigsten Elemente von Einführungsprogrammen in der Regel alle drei Formen der Unterstützung. In der Regel ist ein Mentor eine erfahrene Lehrkraft, die ernannt wird, um Verantwortung für neue Kollegen oder künftige Lehrkräfte zu übernehmen. Der Mentor ist üblicherweise eine Lehrkraft mit Leitungsfunktion, die neue Lehrkräfte in die Schulgemeinschaft und das Berufsleben einführt und ihnen Unterstützung und gegebenenfalls Coaching und Beratung bietet. Tatsächlich ist in

Abbildung 3.2 ersichtlich, dass Mentoring in nahezu allen Bildungssystemen, in denen die Einführung reguliert ist, ein Pflichtelement darstellt. Nur in Griechenland und der Türkei ist Mentoring kein Merkmal der regulierten Einführungsprogramme; in Irland ist es optional.

Abbildung 3.2: Im Einführungsprogramm enthaltene Formen der Unterstützung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



■ Obligatorisch ■ Optional ⊗ Keine Vorschriften der obersten Ebene ● Örtliche Ebene oder Schulautonomie

Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

- Deutschland:** Die in der Abbildung ausgewiesenen Informationen beziehen sich auf den Vorbereitungsdienst.
- Irland:** Die Informationen in der Abbildung beziehen sich auf die Workshops im Rahmen des *National Induction Programme* (nationales Einführungsprogramm).
- Spanien:** Die in dem Einführungsprogramm enthaltenen Arten der Unterstützung können sich zwischen den verschiedenen Autonomen Gemeinschaften unterscheiden.
- Vereinigtes Königreich (SCT):** Die verpflichtende Einführung kann entweder im Rahmen des *Teacher Induction Scheme* (Einführungsprogramm für Lehrkräfte) oder der *Flexible Route* (flexibler Weg) absolviert werden. Die in der Abbildung dargestellten Informationen beziehen sich auf das *Teacher Induction Scheme*.
- Schweiz:** Die Arten der Unterstützung unterscheiden sich von Kanton zu Kanton. Es können alle Arten vorhanden sein, entweder als verpflichtende oder optionale Elemente.

Auch die Schulleiter können eine wichtige Rolle bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte spielen. Dies ist in 23 Bildungssystemen der Fall. In diesen Schulen organisieren die Schulleiter häufig in Zusammenarbeit mit dem Mentor und/oder anderen Lehrkräften mit Leitungsfunktion Treffen mit neuen Lehrkräften, um die Fortschritte bei der Arbeit sowie persönliche und berufliche Fragen zu erörtern und gegebenenfalls Feedback und Ratschläge zu geben. In 15 Systemen ist die Unterstützung durch die Schulleitung ein obligatorischer Bestandteil der Einführungsprogramme.

Die Einführung bietet üblicherweise eine Möglichkeit für neue Lehrkräfte, praktische Erfahrung zu sammeln, Unterrichtskompetenzen zu entwickeln und bisweilen ihre während der Erstausbildung von Lehrkräften erworbenen Kenntnisse zu erweitern. Verschiedene Arten von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wie Schulungen, Kurse und Seminare sind in 25 Bildungssystemen Teil der Einführungsprogramme; in 17

davon stellen sie ein Pflichtelement dar. In 23 Bildungssystemen wird berufliche Unterstützung für Berufsanfänger auch im Wege von Unterstützung bei der Planung und Bewertung von Unterrichtsstunden bereitgestellt. Peer-Review sowie Notizen/Protokolle sind in 15 bzw. 18 Systemen üblich.

Die soziale Dimension des Einführungsprogramms spiegelt sich in der Regel in Aktivitäten wider, die die Schaffung einer kollaborativen Umgebung ermöglichen, wodurch die Integration von neuen Lehrkräften in die Schule und die berufliche Gemeinschaft unterstützt wird und somit der Austausch von bewährten Verfahren und Ideen mit Kollegen und der Aufbau von Netzwerken gefördert werden. Soziale Unterstützung kann im Zuge unterschiedlicher Aktivitäten bereitgestellt werden; am verbreitetsten sind die Mitwirkung am Unterricht anderer Lehrkräfte und/oder Unterrichtsbeobachtung. Tatsächlich ist dieses Element in den Einführungsprogrammen in 25 Bildungssystemen enthalten. In etwa der Hälfte der Bildungssysteme, in denen eine Einführung vorgesehen ist, fördern die Schulen die Integration von Berufsanfängern in das Berufsleben durch die Organisation von vernetzten/virtuellen Gemeinschaften, die Gewährleistung einer Zusammenarbeit mit anderen Schulen und die Förderung von Team teaching. Die Teilnahme an diesen Aktivitäten erfolgt in der Regel freiwillig.

Die Einführung, insbesondere wenn diese verpflichtend ist, endet üblicherweise mit einer formalen Evaluierung (siehe Abschnitt 5.1.2). In manchen Bildungssystemen führt eine positive Evaluierung zu einer vollen Qualifikation oder ist Teil der abschließenden Akkreditierung/Registrierung als voll qualifizierte Lehrkraft (siehe Abschnitt 2.1). In anderen stellt sie eine Voraussetzung für eine feste Anstellung dar. In Systemen, in denen die Einführung mit einer Probezeit kombiniert wird, ist die abschließende Evaluierung eine Voraussetzung für die Bestätigung der Einstellung (z. B. in Spanien).

Einführungsprogramme für künftige Lehrkräfte/Berufsanfänger haben in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Wie frühere Eurydice-Studien belegen, wurden in den letzten zehn Jahren strukturierte Einführungsprogramme in Irland, Malta, Portugal, Rumänien, der Slowakei, Schweden und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien eingeführt (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2013 und 2015). Die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens plant 2018 die Einführung eines Einführungsprogramms für Berufsanfänger in der Primarbildung. In Österreich umfasst die neue Lehrerbildung ab September 2019 eine obligatorische Einführungsphase für alle Berufsanfänger.

3.1.2. Mentoring

Wie aus dem vorhergehenden Abschnitt hervorgeht, stellt Mentoring in nahezu allen Bildungssystemen, in denen die Einführung reguliert ist, ein obligatorisches Element dar. Allerdings kann Mentoring auch für Junglehrer angeboten werden, wenn es kein Einführungsprogramm gibt, sowie allen im Schuldienst tätigen Lehrkräften, die Bedarf an Unterstützung haben, zur Verfügung gestellt werden.

Insgesamt ist Mentoring für Lehrkräfte am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn in 28 Bildungssystemen verbindlich vorgeschrieben (siehe Abbildung 3.3) und wird in fünf weiteren empfohlen (Bulgarien, Tschechische Republik, Zypern, Lettland und Norwegen). In der Schweiz ist Mentoring in jenen Kantonen verpflichtend vorgeschrieben, in denen die Einführungsphase obligatorisch ist, und wird in den übrigen Kantonen empfohlen.

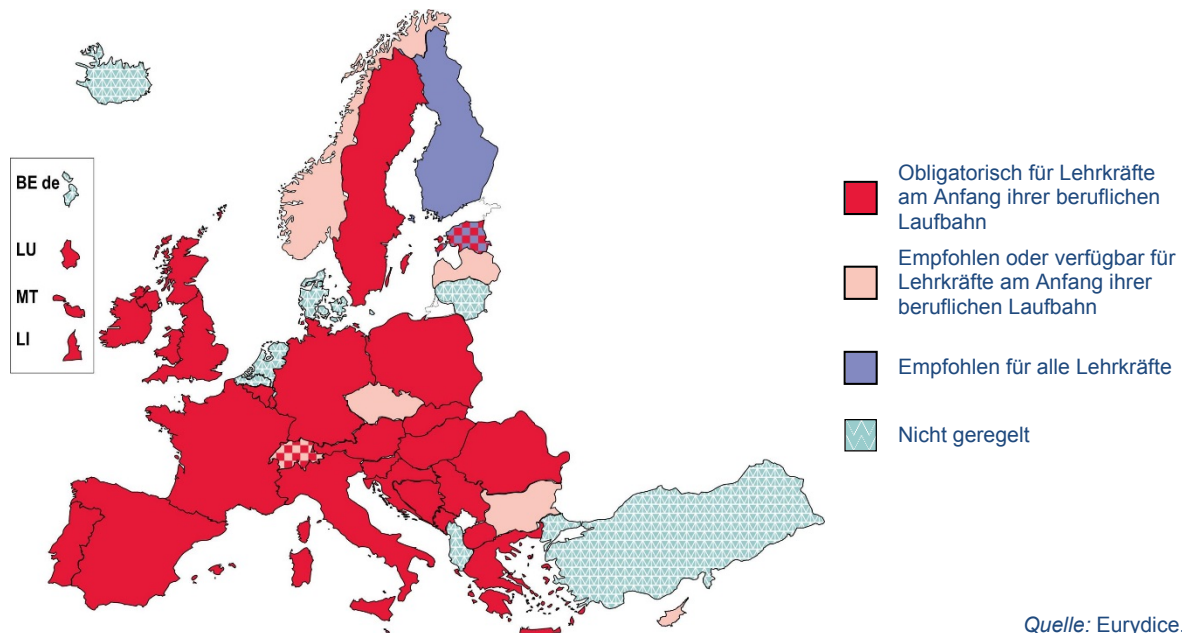
In der **Tschechischen Republik** profitieren nach dem Jahresbericht der tschechischen Schulaufsicht (2015/2016) neu qualifizierte Lehrkräfte an über 70 % der Schulen von einer Unterstützung im Rahmen von Mentoring.

In **Lettland** ist Mentoring für neu qualifizierte Lehrkräfte eine übliche Praxis, obwohl dies nicht verpflichtend vorgeschrieben ist.

Mentoring für andere Lehrkräfte als Berufsanfänger ist in Europa weniger üblich. In Estland wird den Schulen empfohlen, eine Unterstützung in Form von Mentoring für alle Lehrkräfte anzubieten, die Unterstützung benötigen. In Estland ist Mentoring ein obligatorischer Teil von Einführungsprogrammen und wird für andere im Schuldienst tätige Lehrkräfte empfohlen. In Frankreich und Ungarn ist es nur für Berufsanfänger vorgeschrieben, doch die für die Aufsicht zuständigen Stellen können es für Lehrkräfte mit einer unzureichenden Leistung empfehlen. Obwohl Mentoring außer mit Blick auf Berufsanfänger kaum geregelt ist, sind in vielen europäischen Ländern andere Formen von beruflicher und persönlicher Unterstützung für im Schuldienst tätige Lehrkräfte verfügbar (siehe Abschnitt 3.3.2).

Nur in acht Bildungssystemen gibt es keine offiziellen Empfehlungen oder Regelungen zu Mentoring.

Abbildung 3.3: Status des Mentorings für Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Mentoring ist verpflichtender Teil des Vorbereitungsdienstes an der Schule.

Griechenland: In einer neuen Verordnung ist die Pflicht vorgesehen, einen Mentor für alle neuen Lehrkräfte zu benennen; dies wurde jedoch noch nicht umgesetzt.

Österreich: An Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3), ist Mentoring Teil des Einführungsprozesses. Ab 2019 wird Mentoring allen Junglehrern angeboten.

Schweiz: Mentoring ist in jenen Kantonen verpflichtend vorgeschrieben, in denen die Einführungsphase obligatorisch ist, und wird in den übrigen Kantonen empfohlen.

3.2. Berufliche Weiterbildung

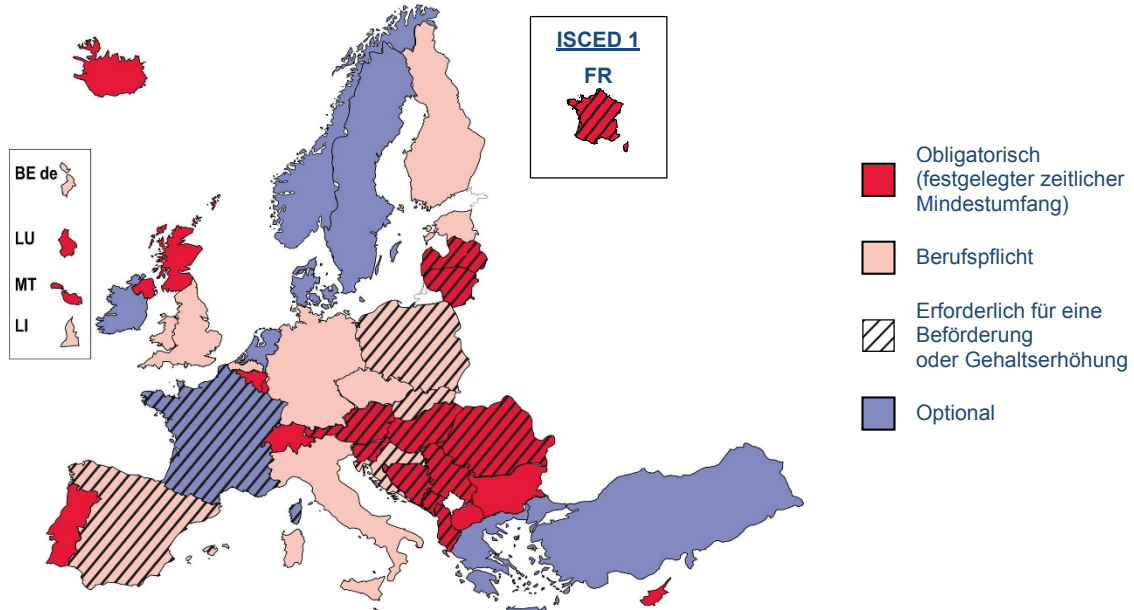
In früheren Studien wurde eine Reihe von Elementen ermittelt, die die Teilnahme von Lehrkräften an der beruflichen Weiterbildung und ihre Eignung beeinflussen. Der Eurydice-Bericht „Der Lehrerberuf in Europa“ (Europäische Kommission/ EACEA/Eurydice, 2015) zeigt auf, dass Lehrkräfte in der Sekundarbildung I in jenen Ländern, in denen die berufliche Weiterbildung verpflichtend vorgeschrieben ist, mehr Zeit für diese aufbringen. In der Studie wird überdies betont, dass die fehlende Abstimmung zwischen dem Angebot der beruflichen Weiterbildung und dem von den Lehrkräften zum Ausdruck gebrachten Bedarf in der Regel in denjenigen Ländern weniger ausgeprägt ist, in denen Schulen und Lehrkräfte selbst für die Festlegung von Prioritäten für die Weiterbildung zuständig sind. Nach den Ergebnissen der *TALIS*-Erhebung im Jahr 2013 (OECD, 2014) stehen höhere Beteiligungsquoten auch mit einer höheren finanziellen Unterstützung und der Möglichkeit, Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung während der Arbeitszeit zu besuchen, in Zusammenhang. Die von den Lehrkräften im Sekundarbereich I am häufigsten genannten Hindernisse für eine Beteiligung sind in der Tat Konflikte mit den Arbeitszeiten und das Fehlen von Anreizen.

In diesem Abschnitt wird der Status der beruflichen Weiterbildung in den europäischen Ländern betrachtet, beispielsweise mit Blick darauf, ob diese obligatorisch ist. Es wird untersucht, in welchen Ländern die Schulen über einen Weiterbildungsplan verfügen müssen und, sofern dies der Fall ist, welches diesbezüglich die wichtigsten Anforderungen sind. Darüber hinaus wird die Beteiligung der Schulen und Lehrkräfte an der Festlegung der Anforderungen und Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung analysiert. Schließlich werden die wichtigsten Anreize zur Förderung der Teilnahme von Lehrkräften an der beruflichen Weiterbildung und besondere Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Beteiligung beschrieben.

3.2.1. Status der beruflichen Weiterbildung

Im Allgemeinen kann die berufliche Weiterbildung in Europa als obligatorisch betrachtet werden (d. h. es besteht ein Mindestumfang an beruflicher Weiterbildung, den alle Lehrkräfte absolvieren müssen); dabei kann es sich um eine der gesetzlichen Pflichten der Lehrkräfte nach den Rechtsvorschriften, einschlägigen Strategiedokumenten oder den Arbeitsverträgen (wobei jedoch der zeitliche Mindestumfang nicht zentral festgelegt ist) oder um ein optionales Angebot für die Lehrkräfte handeln.

Abbildung 3.4: Status der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Minimum der obligatorischen Stunden, Tage oder Anrechnungspunkte im Rahmen der beruflichen Weiterbildung für eine bestimmte Jahresanzahl

	BE fr	BG	FR	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PT	RO	SI	UK- SCT	AL	BA	CH	FY	IS	ME	RS
Zahl der Stunden/Tage/Anrechnungspunkte	3 Tage	48 Std.	9 Std.	10 Std.	36 Std.	5 Tage	16 Std.	120 Std.	18 Std.	15 Std.	50 Std.	90 Anrechnungspunkte	15 Tage	35 Std.	6 Std.	:	:	60 Std.	150 Std.	24 Std.	Std.
Zeitraum (Jahre)	1	3	1	1	3	1	1	7	1	1	4	5	3	1	1	:	:	3	1	5	1

Erläuterungen

Obligatorisch: Es wird angenommen, dass die berufliche Weiterbildung einen obligatorischen Status aufweist, wenn eine Mindestzahl an Stunden, Tagen oder Anrechnungspunkten festgelegt ist, die alle Lehrkräfte absolvieren müssen.

Berufspflicht: Es wird angenommen, dass die berufliche Weiterbildung zu den Berufspflichten der Lehrkräfte nach den Rechtsvorschriften oder anderen einschlägigen Strategiedokumenten zählt; eine Mindestzahl an Pflichtstunden ist jedoch nicht festgelegt.

Optional: Es besteht keine gesetzliche Pflicht für Lehrkräfte zur Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung.

Zeitraum: Gibt die Zahl an Jahren an, die Lehrkräften zur Verfügung stehen, um die vorgeschriebenen Weiterbildungsstunden/-anrechnungspunkten zu absolvieren.

Länderspezifische Hinweise

Frankreich: Lehrkräfte im Primarbereich müssen zwischen 9 und 18 Stunden pro Jahr an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Im Sekundarbereich besteht diese Pflicht nicht.

Ungarn: Um „Meisterlehrkraft“ zu werden, ist der Abschluss einer zweijährigen Weiterbildungsmaßnahme erforderlich. Für andere Beförderungen ist die berufliche Weiterbildung eines der berücksichtigten Elemente; sie ist jedoch nicht verpflichtend vorgeschrieben.

Österreich: Die jährliche Mindeststundenzahl für Weiterbildung bezieht sich auf Lehrkräfte im Primarbereich sowie Lehrkräfte an Neuen Mittelschulen (ISCED 2). Für Lehrkräfte an Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3) ist die berufliche Weiterbildung obligatorisch vorgeschrieben, es wird auf zentraler Ebene jedoch kein Minimum an Stunden festgelegt.

Finnland: Im Tarifvertrag sind drei Tage für die berufliche Weiterbildung und Planung insgesamt vorgesehen. Die Lehrkräfte entscheiden zusammen mit den Schulleitern und dem Arbeitgeber, wie viel dieser Zeit für die berufliche Weiterbildung aufgewendet wird.

Vereinigtes Königreich (NIR): Die Maßnahme *Early Professional Development*, die das zweite und dritte Jahr der Berufslaufbahn einer Lehrkraft umfasst, ist für alle Lehrkräfte obligatorisch vorgeschrieben und muss mindestens zwei Aktivitäten der beruflichen Entwicklung (*Professional Development Activities*) umfassen, die den entsprechenden Kompetenzen

von Lehrkräften nach den Bestimmungen des *General Teaching Council* (GTCNI) zugeordnet sind.

Bosnien-Herzegowina: Jeder Kanton kann den erforderlichen Mindestumfang festlegen. Der Durchschnitt beträgt 12 Stunden pro Jahr.

Schweiz: Die Regelungen zum Minimum an Stunden unterscheiden sich zwischen den einzelnen Kantonen. In einigen Kantonen ist die berufliche Weiterbildung eine Berufspflicht, ohne dass jedoch ein Mindestumfang festgelegt ist.

Die berufliche Weiterbildung ist in 21 Bildungssystemen für alle Lehrkräfte in der Primar- und Sekundarbildung verpflichtend vorgeschrieben (siehe Abbildung 3.4). In Frankreich ist sie nur für Lehrkräfte im Primarbereich obligatorisch. In all diesen Bildungssystemen ist eine Mindestzahl an Stunden, Tagen oder Anrechnungspunkten festgelegt, die die Lehrkräfte innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu absolvieren haben (siehe Tabelle unterhalb der Abbildung 3.4). Zudem ist in neun dieser Länder (Frankreich, Lettland, Litauen, Ungarn, Rumänien, Slowenien, Albanien, Montenegro und Serbien) die Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung für eine Beförderung zur nächsten Laufbahnstufe erforderlich. In Österreich und Bosnien-Herzegowina ist sie eine Voraussetzung für Gehaltserhöhungen.

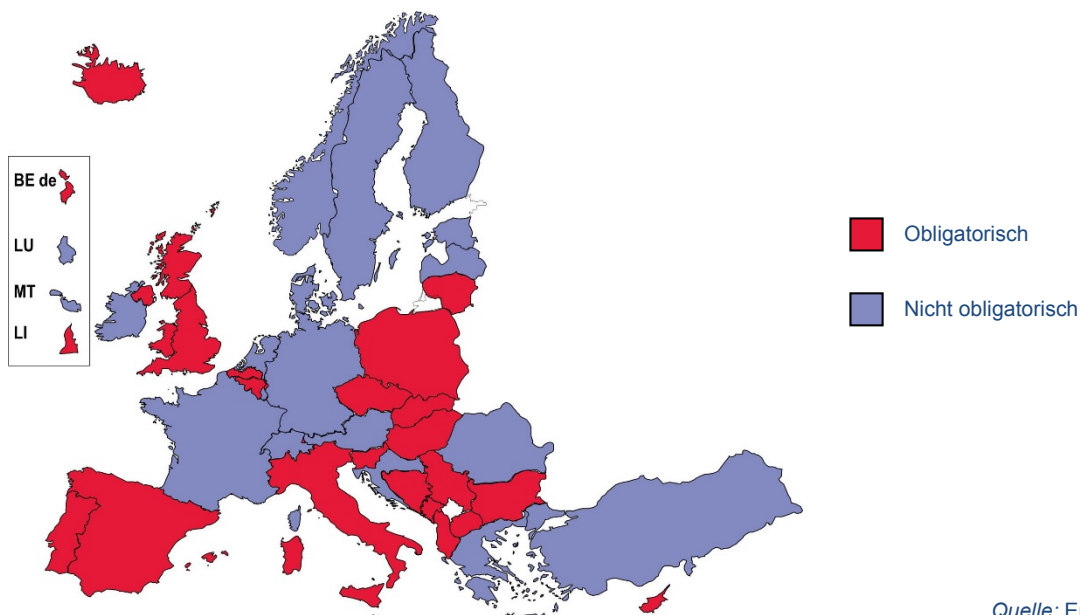
In weiteren 14 Bildungssystemen gilt eine Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung als eine der gesetzlichen Berufspflichten der Lehrkräfte, doch in den Rechtsvorschriften und Strategiedokumenten ist keine Mindestzahl an obligatorischen Stunden festgelegt. In drei dieser Länder (Kroatien, Polen und Slowakei) ist die Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung zudem eine Voraussetzung für eine Beförderung. In Spanien ist sie auch für eine Gehaltserhöhung erforderlich.

In den übrigen sieben Ländern (sowie in Frankreich im Sekundarbereich) besteht keine gesetzliche Pflicht für Lehrkräfte zur Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung. In Schweden sind die zuständigen Behörden verpflichtet, die berufliche Weiterbildung zu fördern und entsprechende Angebote bereitzustellen, es liegt aber im Ermessen der Lehrkräfte, ob sie daran teilnehmen.

3.2.2. Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene

In 25 der in diesem Bericht berücksichtigten Bildungssysteme sind die Schulen verpflichtet, über einen Plan für die berufliche Weiterbildung zu verfügen (siehe Abbildung 3.5). In 19 dieser Bildungssysteme wird diese Pflicht von der obersten Behörde festgelegt, die zudem die spezifischen Bedingungen regelt, unter denen die Pläne für die berufliche Weiterbildung umgesetzt werden. In den übrigen Bildungssystemen wird diese Verantwortung gemeinsam mit anderen Ebenen getragen (d. h. mit den örtlichen Behörden und Schulen in der Französischen Gemeinschaft Belgiens und Islands, den Behörden auf Schulebene in der Tschechischen Republik, Polen und im Vereinigten Königreich (Schottland) und den regionalen Behörden in Albanien).

Abbildung 3.5: Status der Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise (Abbildung 3.5)

Frankreich: Der nationale Weiterbildungsplan (*Plan national de formation*) wird auf Ebene der *Académies* – den wichtigsten Verwaltungsbezirken des Ministeriums für Bildung – im Wege des Weiterbildungsplans der *Académies* (*Plan académique de formation*) ausgearbeitet und den Lehrkräften über ihre Schulen zur Verfügung gestellt.

Spanien: Die Autonomen Gemeinschaften haben die Befugnis, Vorschriften zu den Weiterbildungsplänen der Schulen zu erlassen. In den meisten Autonomen Gemeinschaften sind diese obligatorisch vorgeschrieben, in anderen werden sie nachdrücklich empfohlen.

Norwegen: Es ist verpflichtend vorgeschrieben, dass auf örtlicher Ebene ein Plan für die berufliche Weiterbildung vorliegt. In der Praxis arbeiten die örtlichen Behörden mit den Schulen bei der Ausarbeitung des örtlichen Plans für die berufliche Weiterbildung zusammen.

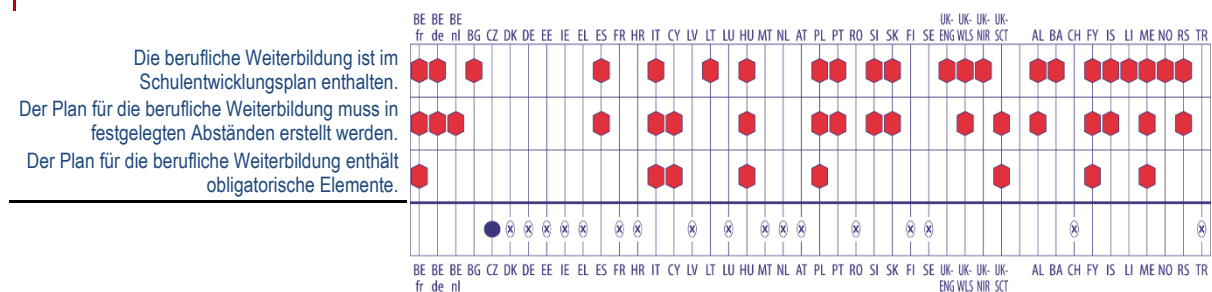
In 18 Ländern sind die Schulen nicht verpflichtet, einen Plan für die berufliche Weiterbildung zu erstellen, es kann jedoch eine Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene bestehen.

In **Luxemburg** wurde bis zur verbindlichen Einführung im September 2017 den Schulen nachdrücklich empfohlen, die berufliche Weiterbildung in ihre Entwicklungspläne aufzunehmen.

In **Österreich** ist die Planung der beruflichen Weiterbildung auf Ebene der Schulen Teil von zwei Prozessen: Schulqualität Allgemeinbildung und Qualitätsinitiative Berufsbildung.

In Ländern, in denen die Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene verpflichtend vorgeschrieben ist, können die gesetzlichen Bestimmungen bestimmte obligatorische Anforderungen umfassen, z. B. dahingehend, ob die berufliche Weiterbildung in den Schulentwicklungsplan aufzunehmen ist, oder wie häufig die Planung durchzuführen ist. Aus Abbildung 3.6 ist ersichtlich, welche Merkmale in diesen Bildungssystemen zentral geregelt sind. Die Tschechische Republik ist das einzige Land, in dem keine obligatorischen Anforderungen zentral festgelegt sind: Die Schulen sind nach Verhandlungen mit den einschlägigen Gewerkschaften für die Erarbeitung ihrer eigenen Pläne für die berufliche Weiterbildung zuständig.

Abbildung 3.6: Gesetzliche Merkmale der verbindlich vorgeschriebenen Pläne für die berufliche Weiterbildung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



- Schulautonomie
- ⊗ Pläne für die berufliche Weiterbildung auf Ebene der Schulen sind nicht verbindlich vorgeschrieben.

Quelle: Eurydice.

Die Planung der beruflichen Weiterbildung ist in 22 Bildungssystemen Teil des Schulentwicklungsplans. Nur in Zypern und im Vereinigten Königreich (Schottland) handelt es sich um ein gesondertes Dokument. In der Flämischen Gemeinschaft Belgiens ist die Planung der beruflichen Weiterbildung der Schulen normalerweise im Schulentwicklungsplan enthalten, wenngleich es sich dabei nicht um eine gesetzlich festgelegte Pflicht handelt.

In einigen wenigen Ländern (Bulgarien, Litauen, Vereinigtes Königreich (England und Nordirland), Bosnien-Herzegowina, Liechtenstein und Norwegen) ist in den Rechtsvorschriften oder anderen Strategiedokumenten die Häufigkeit, mit der die Pläne für die berufliche Weiterbildung zu aktualisieren sind, nicht festgelegt. In den übrigen Ländern werden die Pläne für die berufliche Weiterbildung normalerweise jährlich erstellt. Ausnahmen bilden Italien und das Vereinigte Königreich (Wales), wo die Pläne für die berufliche Weiterbildung alle drei Jahre ausgearbeitet werden, sowie Montenegro, wo dies alle zwei Jahre erfolgt.

In acht Bildungssystemen legen die zuständigen Behörden gewisse Elemente fest, die in den Plänen der Schulen für die berufliche Weiterbildung enthalten sein müssen, wie etwa eine Aufstellung der geplanten Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung, die Ergebnisse, der Zeitrahmen und die finanziellen Mittel.

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** müssen in den Plänen für die berufliche Weiterbildung die Ziele der Weiterbildungsmaßnahmen aufgeführt sein und angegeben werden, wie diese mit dem Schulprojekt in Verbindung stehen.

In **Italien** müssen in dem dreijährigen Plan die Anforderungen der Schule und der Bedarf der einzelnen Lehrkräfte mit den nationalen Prioritäten bezüglich der Entwicklung systemischer Fähigkeiten (z. B. Schulautonomie, Evaluierung, innovativer Unterricht), von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts (z. B. Fremdsprachen, digitale Kompetenzen, schulbasiertes Lernen und Lernen am Arbeitsplatz) sowie Kompetenzen für eine inklusive Schulbildung zusammengeführt werden.

In **Zypern** werden von der obersten Behörde die Dauer und Häufigkeit der Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung festgelegt, die die Schulen anbieten und in ihre Pläne für die berufliche Weiterbildung aufnehmen müssen.

In **Ungarn** müssen in den Plänen für die berufliche Weiterbildung die formalen Universitätskurse und sonstigen angebotenen Aktivitäten, die zugewiesenen Haushaltsmittel und der Plan für die Vertretung von Lehrkräften, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, ausgewiesen werden. Der Plan für die berufliche Weiterbildung wird jährlich in Einklang mit dem fünfjährigen Programm aktualisiert. Das gesamte Schulpersonal muss in den Entwicklungsprozess eingebunden sein und den Plan für die berufliche Weiterbildung genehmigen.

In **Polen** beziehen sich die obligatorischen Elemente auf die Pläne für die berufliche Weiterbildung der einzelnen Lehrkräfte sowie die Angaben, die je nach Status und Art des Vertrags mit Blick auf Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse aufgenommen werden müssen. Die einzelnen Pläne für die berufliche Weiterbildung müssen im Schulentwicklungsplan berücksichtigt werden.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** muss der Plan für die berufliche Weiterbildung die einschlägigen Elemente des Schulverbesserungsplans und den von den Lehrkräften ermittelten Entwicklungsbedarf umfassen. Im Zuge des beruflichen Überprüfungs- und Entwicklungsprozesses werden nachträglich die Auswirkungen der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung auf die Praxis der Lehrkräfte bewertet.

In der **ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien** ist der Plan für die berufliche Weiterbildung in das jährliche Arbeitsprogramm integriert und muss mit den entsprechenden Leitlinien in Einklang stehen. Der Plan für die berufliche Weiterbildung muss sich auf fünf Bereiche beziehen: Anforderungen und Prioritäten, Aktivitäten, persönliche berufliche Entwicklung, horizontales Lernen und Teamarbeit sowie Schulklima.

In **Montenegro** müssen die Schulen auf der Grundlage des vom nationalen Rat für Bildung veröffentlichten Katalogs für die berufliche Weiterbildung einen zweijährigen Plan für die berufliche Weiterbildung erarbeiten, der folgende Angaben enthält: die Ziele, die für das Erreichen der einzelnen Ziele notwendigen Aktivitäten, die Zielgruppe, den Zeitrahmen, die verantwortliche Person sowie die Indikatoren für die Messung des Erfolgs.

3.2.3. Für die Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung zuständige Verwaltungsebenen

In der überwiegenden Mehrheit der europäischen Länder spielen die Schulen eine wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung bezüglich der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte. In den Ländern, in denen ein Plan für die berufliche Weiterbildung auf Schulebene verpflichtend vorgeschrieben ist, entscheiden in der Regel die Schulen, welche Weiterbildungsmaßnahmen erforderlich sind. Dabei können sie sich an allgemeinen Leitlinien und Prioritäten orientieren, die von den Bildungsbehörden festgelegt werden, die Lehrkräfte selbst konsultieren oder in Abstimmung mit den Organisationen, die die Lehrkräfte vertreten, handeln. Die berufliche Weiterbildung ist in den meisten Fällen eng mit dem Schulentwicklungsplan verknüpft. Auch in Ländern, in denen die Planung der beruflichen Weiterbildung auf Schulebene nicht obligatorisch ist, müssen die Schulen in der Regel eine aktive Rolle bei der Festlegung des Weiterbildungsbedarfs übernehmen. Insgesamt sind die Schulen in 37 Bildungssystemen an der Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung beteiligt (siehe Abbildung 3.7). Ihre Funktion in dem Prozess unterscheidet sich in den einzelnen Ländern und ist mit der Einbindung anderer Verwaltungsebenen verbunden (z. B. oberste Behörden und Kommunen).

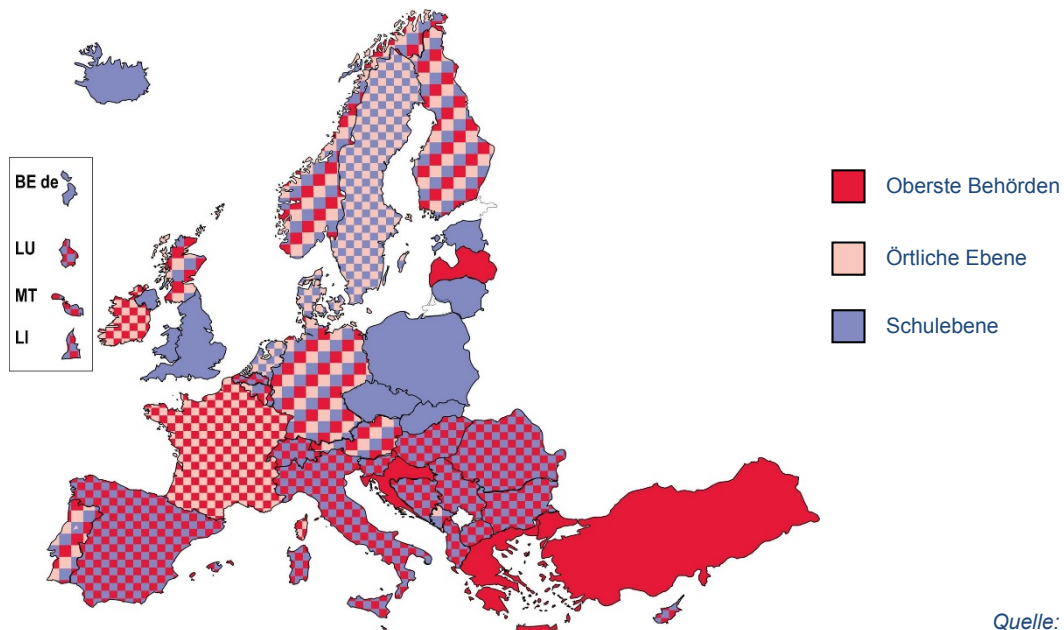
In 30 Bildungssystemen sind die obersten Bildungsbehörden für die Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung zuständig, obwohl diese Verantwortung nur in vier Systemen (Griechenland, Kroatien, Lettland und Türkei) bei der obersten Ebene liegt. In den übrigen 26 Bildungssystemen wird diese Verantwortung gemeinsam von der obersten Behörde und den örtlichen Einrichtungen und/oder Schulen getragen. Wie im Folgenden beschrieben, unterscheidet sich die Beteiligung der verschiedenen Ebenen in den einzelnen Ländern.

In Irland und Frankreich sind die von den obersten Bildungsbehörden abhängigen gesetzlichen Stellen auf örtlicher Ebene eingebunden.

In **Irland** organisieren die Bildungszentren (*Education Centres*) die Vor-Ort-Umsetzung der nationalen Programme für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften im Auftrag des Bildungsministeriums (*Department of Education and Skills*). Diese Zentren organisieren zudem auf Anfrage spezifische Programme für Lehrkräfte, die Schulleitung und Eltern auf örtlicher Ebene.

In **Frankreich** gibt die oberste Bildungsbehörde die politischen Prioritäten im nationalen Weiterbildungsplan vor (*Plan national de formation*). Diese Prioritätsbereiche werden anschließend von den *Académies* – den wichtigsten Verwaltungsbezirken des Ministeriums für Bildung – unter Berücksichtigung ihrer Anforderungen und Prioritäten entwickelt.

Abbildung 3.7: Für die Festlegung der Anforderungen und Prioritäten der beruflichen Weiterbildung zuständige Verwaltungsebene im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

In weiteren 16 Bildungssystemen sind die Schulen und die obersten Bildungsbehörden an dem Prozess zur Ermittlung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung beteiligt. Die Schulen können in unterschiedlicher Weise eingebunden sein:

- **Top-down-Ansatz:** Bei der Entwicklung der Pläne für die berufliche Weiterbildung orientieren sich die Schulen in der Regel an allgemeinen Leitlinien und Prioritäten, die von den Bildungsbehörden festgelegt werden, und berücksichtigen dabei ihre eigenen Prioritäten und Anforderungen (Bulgarien, Italien, Zypern, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Serbien).
- **Bottom-up-Ansatz:** Es bestehen formale Verfahren, anhand derer Schulen und Lehrkräfte ihre Anforderungen und Prioritäten an die obersten Bildungsbehörden weiterleiten können (Spanien, Ungarn, Malta, Rumänien, Albanien und Bosnien-Herzegowina).
- **Zweistufiger Ansatz:** Zusätzlich zu den von den einschlägigen Bildungsbehörden angebotenen Maßnahmen können die Schulen über ihre eigenen Prioritäten und Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung entscheiden (Flämische Gemeinschaft Belgiens, Luxemburg, Slowenien, Liechtenstein und die Schweiz).

In acht weiteren Bildungssystemen sind an dem Prozess zur Festlegung der Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung die obersten und örtlichen Behörden sowie die Schulen beteiligt. In Deutschland und Österreich legen die obersten Bildungsbehörden die prioritären Bereiche fest, die von den staatlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen auf regionaler und örtlicher Ebene umzusetzen sind, zudem können die Schulen ihre eigenen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten organisieren. In Portugal, Finnland, dem Vereinigten Königreich (Schottland), Montenegro und Norwegen können zusätzlich zu den Vorgaben der obersten Ebene spezifische Prioritäten und Aktivitäten auf örtlicher Ebene und von den Schulen beschlossen werden. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens leiten die örtlichen

Bildungsbehörden und Schulen (nach der Ausarbeitung ihrer Pläne für die berufliche Weiterbildung auf Schulebene und für die einzelnen Lehrkräfte) ihren Weiterbildungsbedarf und ihre Vorschläge für prioritäre Bereiche an die obersten Bildungsbehörden weiter.

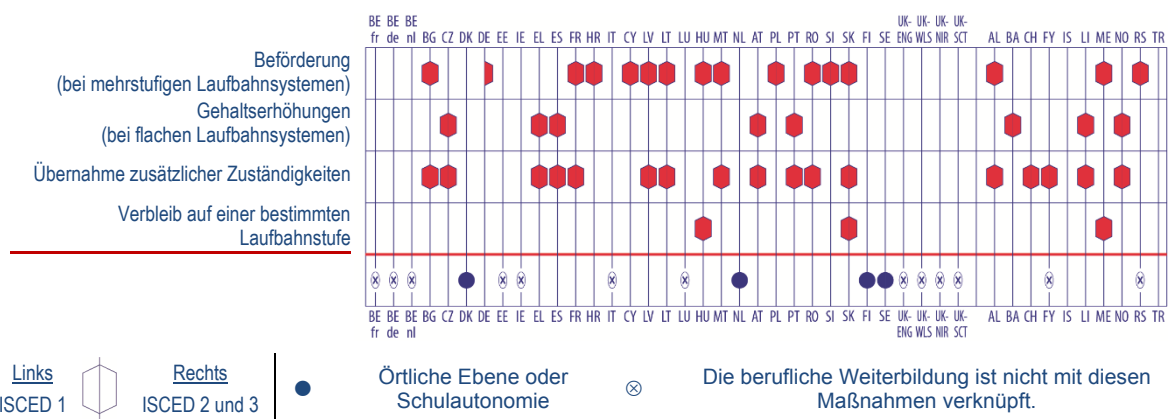
In einer zweiten Gruppe von Ländern sind die örtlichen Behörden und Schulen für die Festlegung der Anforderungen und Prioritäten der beruflichen Weiterbildung zuständig. Dies ist in Dänemark, den Niederlanden und Schweden der Fall.

Schließlich ist in zehn Bildungssystemen (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Tschechische Republik, Estland, Litauen, Polen, Slowakei, Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland) und Island) in den Rechtsvorschriften der obersten Ebene festgelegt, dass die Anforderungen und Prioritäten für die berufliche Weiterbildung von den Schulen und Lehrkräften selbst bestimmt werden. In manchen Fällen liegt die Verantwortung hauptsächlich bei den Schulbehörden, obwohl diese die individuellen Pläne und die Selbstevaluierung der Lehrkräfte berücksichtigen (z. B. Tschechische Republik, Estland und Polen). Im Vereinigten Königreich (Nordirland) liegt der Schwerpunkt in erster Linie auf den einzelnen Lehrkräften, die sich im Rahmen ihrer jährlichen Beurteilung mit ihren Vorgesetzten über die Ziele der beruflichen Weiterbildung, die geplanten Aktivitäten und erwarteten Ergebnisse einigen müssen.

3.2.4. Anreize zur Förderung der Beteiligung der Lehrkräfte an der beruflichen Weiterbildung

Die berufliche Entwicklung und die Gehaltsprogression sind die häufigsten Anreize in den europäischen Ländern, um die Beteiligung der Lehrkräfte an der beruflichen Weiterbildung zu fördern. In 14 Ländern mit einer mehrstufigen Laufbahnstruktur ist die Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung für eine Beförderung zur nächsten Laufbahnstufe erforderlich (siehe Abbildung 3.8). In drei von ihnen ist die Teilnahme erforderlich, um auf einer bestimmten Laufbahnstufe zu verbleiben (Ungarn, Slowakei⁽¹¹⁾ und Montenegro). In zwei weiteren Ländern ist die berufliche Weiterbildung einer der Faktoren, die bei Entscheidungen über Beförderungen berücksichtigt werden (Bulgarien und Zypern). In manchen dieser Länder sind auch innerhalb derselben Laufbahnstufe Zulagen oder Gehaltserhöhungen aufgrund der Teilnahme an Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung möglich (Slowenien und Slowakei).

Abbildung 3.8: Von den obersten Behörden festgelegte Anreize zur Förderung der Teilnahme von Lehrkräften an der beruflichen Weiterbildung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die berufliche Weiterbildung ist ein Faktor, der bei der Beförderung zu einer höheren Laufbahnstufe für Lehrkräfte, die für den Unterricht im Sekundarbereich II qualifiziert sind (ISCED-Stufe 3), berücksichtigt wird.

Schweden: Die berufliche Weiterbildung unterliegt der Schulautonomie. Allerdings bietet die nationale Agentur für Bildung für akkreditierte Lehrkräfte, die bestimmte Fächer oder Klassenstufen unterrichten, für die sie nicht über die erforderliche Qualifikation verfügen, berufliche Weiterbildungsmaßnahmen an.

Vereinigtes Königreich (SCT): Der *General Teaching Council for Scotland* (allgemeiner Unterrichtsrat für Schottland) bestätigt im Rahmen des *Professional-Update*-Prozesses alle fünf Jahre die Registrierung der Lehrkräfte. Diese Akkreditierung beruht auf einer vereinbarten Reihe von Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte, darunter die Pflichtstundenzahl der beruflichen Weiterbildung, und wird von allen Lehrkräften verlangt.

⁽¹¹⁾ Für Stellen in der Schulleitung und manche pädagogische und fachliche Mitarbeiter.

zuständigen Bildungsbehörden, den von ihnen kontrollierten Weiterbildungsorganisationen oder anderen Anbietern veranstaltet oder unterstützt werden. Zudem können einzelne Schulen eigene Kurse organisieren und ihrem Lehrpersonal kostenlos anbieten.

In den meisten Ländern bieten die Bildungsbehörden (häufig über ihre eigenen Weiterbildungsorganisationen) Kurse an oder übernehmen die Kosten für entsprechende Angebote in Einklang mit den festgelegten prioritären Bereichen für die berufliche Weiterbildung. Auch die örtlichen Behörden können kostenlose Kurse anbieten, um auf spezifische Anforderungen einzugehen. In vier Bildungssystemen werden kostenlose Kurse vor allem von den Kommunen oder Schulträgern angeboten (Dänemark, Niederlande, Schweden und Vereinigtes Königreich (Schottland)). In Finnland können nicht nur die Schulträger, sondern auch Hochschulen und Privatunternehmen eine staatliche Finanzierung zur Deckung der Kosten von Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung in Zusammenhang mit den Prioritäten der Bildungspolitik beantragen. In drei Ländern werden die Kosten für die Teilnahme von Lehrkräften an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen aus dem Schulhaushalt getragen (Bulgarien, Tschechische Republik und Polen).

Zusätzlich zu kostenlosen Kursen erhalten die Schulen in 28 Bildungssystemen Zuschüsse der Behörden für das Angebot eigener Weiterbildungsaktivitäten.

In 36 Bildungssystemen können die Lehrkräfte während der Arbeitszeit Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung besuchen, normalerweise müssen dafür bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein (z. B. eine begrenzte Zahl an Stunden, die Zustimmung des Schulleiters oder wenn Lehrkräfte keine Unterrichtsverpflichtungen haben). In zehn dieser Bildungssysteme erhalten die Schulen finanzielle Mittel der Behörden, um die Kosten für die Vertretung von Lehrkräften, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, zu decken (Flämische Gemeinschaft Belgiens, Irland, Ungarn, Niederlande, Österreich, Polen, Vereinigtes Königreich (Schottland), ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Liechtenstein und Norwegen).

In den meisten europäischen Ländern bestehen zusätzliche Maßnahmen, die darauf abzielen, Hindernisse für die Teilnahme abzubauen, wie die Übernahme von Reisekosten, einmalige Zulagen zur Deckung weiterer Kosten, individuelle Zuschüsse, Bildungsurlaub oder Freistellung. In 27 Bildungssystemen werden die Reisekosten der Lehrkräfte übernommen, insbesondere wenn die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme obligatorisch ist. In 16 Bildungssystemen können die Lehrkräfte zusätzliche Mittel erhalten, um die Kosten der beruflichen Weiterbildung zu decken (z. B. Teilnahmegebühren, Unterkunft, Lernmaterialien), oder sie können einen Zuschuss beantragen. In 16 Bildungssystemen besteht zudem die Möglichkeit für die Lehrkräfte, bezahlten Bildungsurlaub zu erhalten oder freigestellt zu werden. Beispiele:

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** können Lehrkräfte im Primarbereich bis zu fünf Unterrichtstage pro Jahr für freiwillige Weiterbildungsmaßnahmen freigestellt werden (d. h. zusätzlich zu den Tagen für obligatorische Weiterbildungen). Im Sekundarbereich können Lehrkräfte bis zu drei Unterrichtstage pro Jahr für freiwillige Weiterbildungsmaßnahmen freigestellt werden. An freiwilligen Weiterbildungsveranstaltungen an Tagen, an denen keine Unterrichtsverpflichtungen bestehen, können die Lehrkräfte auf beiden Bildungsstufen unbegrenzt teilnehmen.

In der **Tschechischen Republik** haben Lehrkräfte Anspruch auf bezahlte Freistellung an 12 Arbeitstagen pro Schuljahr, um an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Reisekosten und sonstige Auslagen für die Teilnahme an obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen werden übernommen.

In **Irland** können Lehrkräfte im Primarbereich, die an Sommerkursen teilnehmen, zusätzliche Urlaubstage erhalten.

In **Griechenland** können Lehrkräfte ein Stipendium für Bildungsurlaub erhalten und unbezahlten Urlaub beantragen (bis zu vier Jahre), um ein Aufbaustudium abzuschließen.

In **Spanien** bieten die Bildungsbehörden Lehrkräften eine finanzielle Unterstützung für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, die nicht kostenlos sind. Zudem können die Lehrkräfte bezahlten und unbezahlten Bildungsurlaub entsprechend den von den Autonomen Gemeinschaften festgelegten Bedingungen beantragen.

In **Frankreich** verfügen die Lehrkräfte über ein Zeitguthaben von 20 Stunden jährlich (*Droit individuel à la formation*) für Weiterbildungsmaßnahmen, die nicht im Weiterbildungsplan der *Académies (Plan académique de formation)* enthalten sind. Die Weiterbildung darf nicht während der Unterrichtszeit stattfinden und die Lehrkräfte können eine Weiterbildungszulage beantragen,

die sich auf 50 % ihres Stundensatzes beläuft, wenn die Weiterbildung während der Ferien stattfindet. Zudem können die Lehrkräfte einen Bildungsurlaub von bis zu drei Jahren beantragen. Im ersten Jahr erhalten sie 85 % ihres Gehalts.

In **Italien** erhalten die Lehrkräfte eine elektronische Karte im Wert von 500 EUR pro Jahr für Weiterbildungen (Bücher, multimediale Unterstützung, Kurse usw.) und haben Anspruch auf 150 Stunden bezahlte Freistellung.

In **Norwegen** können die Lehrkräfte ein Stipendium von bis zu 110 000 NOK beantragen, um 30 Anrechnungspunkte für berufliche Weiterbildungen zu erwerben, oder von ihrer Tätigkeit bis zu einem Satz von 37,5 % einer Vollzeitstelle freigestellt werden, um diese Anrechnungspunkte zu erlangen. Zudem können die Lehrkräfte bezahlten Bildungsurlaub am Prüfungstag bzw. an den Prüfungstagen sowie vor jeder Prüfung zwei zusätzliche Tage in Anspruch nehmen.

3.3. Unterstützung durch Spezialisten für im Schuldienst tätige Lehrkräfte

Spezifische Unterstützung ist wesentlich, wenn die Lehrkräfte in der Lage sein sollen, wirksam mit den herausfordernden Umständen umzugehen und die zunehmend komplexen Aufgaben an den heutigen Schulen zu bewältigen. In diesem Abschnitt wird untersucht, welche Unterstützung den Lehrkräften in Europa zur Verfügung gestellt wird, um mit Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten umzugehen (d. h. denjenigen, die nicht direkt mit körperlichen, sensorischen oder geistigen Behinderungen verbunden sind – siehe Glossar). Des Weiteren wird betrachtet, welche Hilfe für Lehrkräfte betreffend den Umgang mit persönlichen/gesundheitlichen Problemen und zwischenmenschlichen Beziehungen sowie zur Verbesserung ihrer fachlichen Praxis verfügbar ist.

3.3.1. Unterstützung durch Spezialisten für Lehrkräfte, die Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten unterrichten

Fachkräfte zur Unterstützung der Lehrkräfte von Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten werden in allen europäischen Ländern mit Ausnahme von Rumänien und der Türkei in den Vorschriften der obersten Behörden erwähnt.

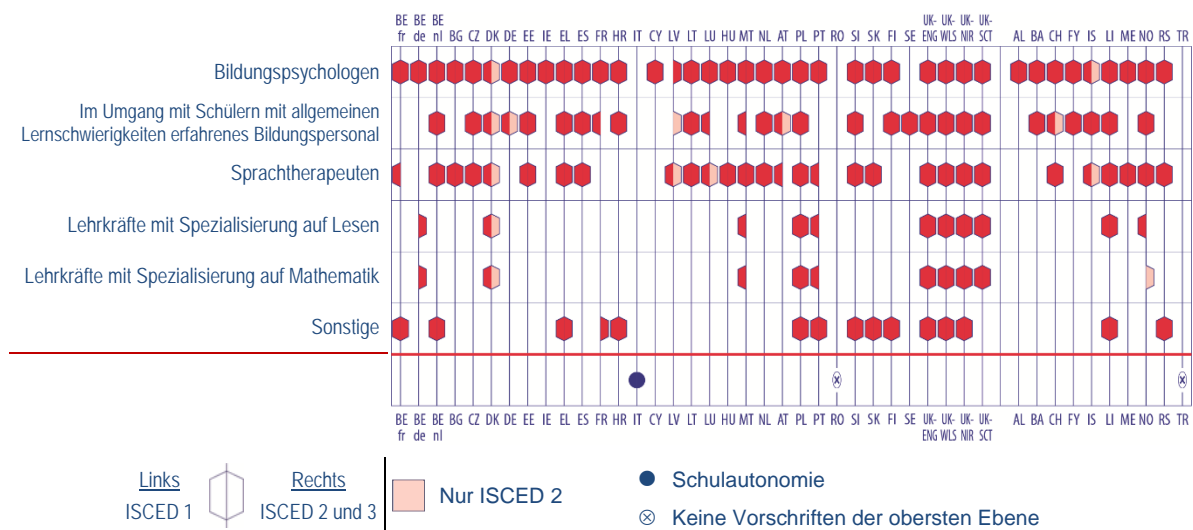
Am häufigsten wird von den obersten Bildungsbehörden als Art der fachlichen Unterstützung die Hilfe von Bildungspsychologen empfohlen. In 39 Bildungssystemen ist diese Unterstützung vorgesehen, üblicherweise auf allen Bildungsstufen (siehe Abbildung 3.10). In Lettland jedoch steht diese Art der Unterstützung normalerweise nur im Sekundarbereich zur Verfügung, während sich in Dänemark und Island die offizielle Empfehlung nur auf den Primarbereich und den Sekundarbereich I bezieht.

In 29 Bildungssystemen können die Lehrkräfte Unterstützung von Bildungspersonal erhalten, das über Erfahrung im Umgang mit allgemeinen Lernschwierigkeiten verfügt. In acht Ländern beziehen sich die allgemeinen Empfehlungen nicht auf alle Bildungsstufen. In Frankreich, Luxemburg und Malta ist diese Unterstützung in der Regel nur im Primarbereich verfügbar, in Lettland nur im Sekundarbereich I und in Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz umfasst das Angebot nicht den Sekundarbereich II.

Darüber hinaus können sich die Lehrkräfte in 29 Bildungssystemen auf die Hilfe durch Sprachtherapeuten stützen. In manchen Fällen bezieht sich die offizielle Empfehlung nur auf die Primarbildung (Französische Gemeinschaft Belgiens, Österreich und Portugal) oder den Primarbereich und den Sekundarbereich I (Dänemark, Lettland, Luxemburg und Island).

Insgesamt können die Lehrkräfte in 22 Bildungssystemen auf die Unterstützung durch alle drei genannten Arten von Fachkräften zählen (d. h. Bildungspsychologen, im Umgang mit Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten erfahrenes Bildungspersonal sowie Sprachtherapeuten).

Abbildung 3.10: Unterstützung durch Spezialisten für Lehrkräfte, die Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten unterrichten, im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Eine Unterstützung durch Lehrkräfte mit einer Spezialisierung auf Lesen und Mathematik ist weniger verbreitet und nur in Polen und im Vereinigten Königreich für Lehrkräfte auf allen drei Bildungsebenen verfügbar. In Malta und Portugal haben die Lehrkräfte nur im Primarbereich Zugang zu dieser Unterstützung, und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens ist diese nur im Sekundarbereich verfügbar. In Dänemark gelten die Empfehlungen nicht für den Sekundarbereich II, da die Regelungen auf örtlicher Ebene vereinbart werden. Eine Unterstützung durch auf Lesen spezialisiertes Lehrpersonal wird auch in Island sowie im Primarbereich in Norwegen bereitgestellt; in Serbien steht eine Unterstützung durch Lehrkräfte mit Spezialisierung auf Mathematik im Sekundarbereich I zur Verfügung.

In 15 Bildungssystemen können Lehrkräfte von Schülern mit allgemeinen Lernschwierigkeiten zudem Unterstützung durch andere Fachkräfte erhalten, wie Pädagogen, Sprachlehrer für Sprecher anderer Sprachen, Lernbegleiter, Anwesenheitsbeauftragte, Sozialarbeiter oder Angehörige der Gesundheitsberufe.

Eine Unterstützung durch Fachkräfte kann in vielfältiger Weise bereitgestellt werden:

- *Schulinterne Dienste:* Die Fachkräfte gehören zur Schule (Spanien, Frankreich, Kroatien, Lettland, Österreich, Slowenien, Albanien, Bosnien-Herzegowina und Serbien). Die Zahl der Fachkräfte kann von der Größe der Schule und den schulspezifischen Anforderungen abhängen.
- *Gemeinsamer Dienst für eine Gruppe von Schulen:* Die Fachkräfte arbeiten in einem Zentrum (oder einer Schule) oder für eine externe Organisation, die für die Bereitstellung dieses Unterstützungsdienstes für eine Gruppe von Schulen zuständig ist (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Irland, Griechenland, Zypern, Luxemburg, Ungarn, Malta, Portugal, Slowakei und Schweiz).
- *Schulinterner und gemeinsamer Dienst:* Beide Formen der Unterstützung sind je nach Schule und/oder Art der Fachunterstützung verfügbar (Deutschland, Estland, Italien, Litauen, Polen und Island).

In fünf Bildungssystemen entscheiden die örtlichen Behörden und Schulen über die Organisation dieses Unterstützungsdienstes (Dänemark, Niederlande, Finnland, Schweden und Norwegen). In Italien liegt es im Ermessen der Schulen, ob und wie diese Unterstützungsdienste angeboten werden.

Dänemark (Primarbereich und Sekundarbereich I), Italien, dem Vereinigten Königreich (Schottland) und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien kann diese je nach Kommune von der Schule oder den örtlichen Behörden bereitgestellt werden. In den übrigen Bildungssystemen wird sie in der Schule durch psychologische Dienste oder Beratungsdienste (Litauen, Österreich, Slowenien, Albanien, Montenegro und Serbien), den Schulleiter (Bulgarien, Zypern und Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland)) oder für den Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten zuständiges Personal (dafür ausgebildete Lehrkräfte in der Tschechischen Republik und fachbereichsübergreifende Teams in Portugal) zur Verfügung gestellt. In Griechenland erhalten Lehrkräfte Unterstützung für zwischenmenschliche Beziehungen und persönliche Angelegenheiten von der Schule, gegebenenfalls mit Unterstützung von Schulberatern. In den Niederlanden, Finnland und Schweden müssen die Schulträger einen Arbeitsmediziner zur Unterstützung der Lehrkräfte in persönlichen Angelegenheiten bereitstellen; die Träger können entscheiden, wie sie die Unterstützung für zwischenmenschliche Konflikte mit Kollegen, Schülern und Eltern organisieren.

Neben der Unterstützung für zwischenmenschliche Beziehungen und persönliche Angelegenheiten können die Lehrkräfte auch Hilfe bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer fachlichen Praxis erhalten. Dies ist in 26 Bildungssystemen der Fall. Diese Unterstützung bezieht sich auf die spezifische Orientierung und Hilfe, die Lehrkräfte für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen oder den Umgang mit spezifischen Herausforderungen erhalten können. Mentoring und berufliche Weiterbildung sind ausgeschlossen (siehe Abschnitte 3.1 und 3.2).

In zehn Bildungssystemen wird diese Unterstützung außerhalb der Schule durch das Bildungsministerium (Luxemburg und Liechtenstein) oder durch pädagogische Bildungseinrichtungen bzw. Ausbildungseinrichtungen im Bildungsbereich (Deutschland, Spanien, Frankreich, Ungarn, Slowenien, Bosnien-Herzegowina, Schweiz und Liechtenstein) bereitgestellt. In drei dieser Länder können die Lehrkräfte zudem Unterstützung durch Kollegen an ihren Schulen erhalten (von „Meisterlehrkräften“ in Ungarn und von Expertengruppen in Slowenien und Bosnien-Herzegowina).

In **Spanien** handelt es sich bei den Betreuungsteams um multidisziplinäre Dienste, die die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte für den Umgang mit Diversität und allgemeinen Lernschwierigkeiten im Primarbereich unterstützen. Sekundarschulen verfügen in der Regel über ihre eigenen Betreuungsabteilungen. Bildungsressourcen werden zudem über die Websites des nationalen Instituts für Bildungstechnologien und Lehrerbildung sowie das nationale Zentrum für Bildungsinnovation und -forschung zur Verfügung gestellt. Mehrere Autonome Gemeinschaften haben zudem ihre eigenen Portale mit Online-Ressourcenzentren und Lehrernetzwerken entwickelt.

In den übrigen 16 Bildungssystemen ist der Dienst auf Schulebene organisiert. In Malta und Portugal wird er für eine Gruppe von Schulen angeboten. In den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (Schottland) verfügen die Schulen über Autonomie bei der Entscheidung, wie dies organisiert wird. In den übrigen Ländern wird diese Unterstützung in Schulen durch Fachkräfte (Estland, Kroatien, Montenegro und Serbien), qualifizierte Lehrkräfte (Polen, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und Norwegen) oder die Schulleiter (Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland)) bereitgestellt.

In **Italien** ist in den Vorschriften der obersten Ebene eine gegenseitige Unterstützung an den Schulen sowie durch Schulnetzwerke vorgesehen, die durch Fachkräfte, qualifizierte Lehrkräfte und Schulleiter erbracht wird. Im Rahmen des dreijährigen nationalen Plans für digitale Bildung (*Piano Nazionale Scuola Digitale*), der auf eine Verbesserung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte und Schüler abzielt, wird die Rolle von „digitalen Animatoren“ an Schulen gefördert.

In **Polen** erhalten die Lehrkräfte durch sogenannte „methodische Berater“ Unterstützung bei der Entwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen. Diese sind für die Beratung der Lehrkräfte und Lehrerräte über den Lernprozess, Unterstützungsmaterialien, Lehrplaninhalte, methodische Fähigkeiten und neue Initiativen im Unterricht im Wege von individueller Beratung, Workshops, internen Weiterbildungen und Netzwerken zuständig.

KAPITEL 4: LAUFBAHNENTWICKLUNG

In diesem Kapitel werden die Möglichkeiten beleuchtet, die voll qualifizierten, im Schuldienst tätigen Lehrkräften hinsichtlich ihrer Laufbahnentwicklung offen stehen. Die Laufbahnentwicklung wird in diesem Zusammenhang sowohl hinsichtlich der Progression über die verschiedenen Stufen der Laufbahnstruktur hinweg als auch hinsichtlich der im Wege zusätzlicher Zuständigkeiten gewonnenen Erfahrungen betrachtet. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel die Bereitstellung von Leitlinien zur Unterstützung der Lehrkräfte beim Erreichen einer beruflichen Weiterentwicklung untersucht und es werden die Kompetenzrahmen betrachtet, die der Laufbahnstruktur zugrunde liegen.

Über gute Laufbahnaussichten zu verfügen, kann ein wichtiger Faktor sein, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, während ihrer gesamten Laufbahn motiviert zu bleiben. Dies bestärkt sie darin, die Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um mit dem sich verändernden Bildungsumfeld Schritt zu halten und den Schülern weiterhin einen hochwertigen Unterricht zu bieten.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die Arten der in den europäischen Ländern bestehenden Laufbahnstrukturen analysiert und untersucht, ob eine formale Struktur besteht; ist dies der Fall, wird der Prozess für eine Beförderung zur nächsten Stufe betrachtet.

In Abschnitt 2 werden die Möglichkeiten für Lehrkräfte zur Erweiterung ihrer Erfahrungen beleuchtet. Die verschiedenen Rollen und Zuständigkeiten, die Lehrkräfte zusätzlich zu ihren Unterrichtspflichten innehaben können, wie Mentoring, Koordinierung von Fächern oder das Management von Schulaktivitäten, werden erörtert.

Im dritten Abschnitt werden die Leitlinien dargelegt, mit denen Lehrkräfte bei der Steuerung ihrer beruflichen Laufbahn unterstützt werden sollen. Dabei handelt es sich um Unterstützungsmaßnahmen, die direkt mit der beruflichen Entwicklung verknüpft sind. Die für Lehrkräfte verfügbare pädagogische und psychologische Unterstützung wird in Abschnitt 3.3 analysiert.

Eine Betrachtung der beruflichen Entwicklung wäre ohne eine Prüfung, ob diese im offiziellen Kompetenzrahmen berücksichtigt wird, nicht vollständig. Im letzten Abschnitt wird deshalb untersucht, wie die Kompetenzen der Lehrkräfte von den obersten Bildungsbehörden festgelegt werden und wie diese in Zusammenhang mit der Progression der Lehrkräfte über die verschiedenen Stufen ihrer Berufslaufbahn berücksichtigt werden.

4.1. Laufbahnstruktur für Lehrkräfte

Die Qualität des Unterrichts gilt im Allgemeinen als einer der Schlüsselfaktoren für die Sicherstellung positiver Bildungsergebnisse der Schüler. Es ist deshalb wichtig, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, ihre Kompetenzen während ihrer Berufslaufbahn weiterzuentwickeln und zu verbessern, und insbesondere, motiviert zu bleiben. Mehrere Faktoren spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle, wie die berufliche Weiterbildung (siehe Abschnitt 3.2), eine sinnvolle Beurteilung und Feedbacksysteme (siehe Kapitel 5), die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und gute Laufbahnaussichten.

In diesem Abschnitt werden die Möglichkeiten für voll qualifizierte Lehrkräfte für einen Aufstieg in höhere Stufen der Laufbahnstruktur analysiert, während sie gleichzeitig in gewissem Umfang weiterhin einer Unterrichtstätigkeit nachgehen. Es wird zwischen Bildungssystemen mit einer flachen (einstufigen) bzw. einer hierarchischen (mehrstufigen) Laufbahnstruktur unterschieden. Bei Bildungssystemen mit einer mehrstufigen Laufbahnstruktur werden das Verhältnis zwischen einer Beförderung in eine höhere Laufbahnstufe und der Gehaltsprogression sowie die Anforderungen an eine Beförderung und der Verwaltungsebene, die über Beförderungen entscheidet, untersucht.

Es werden nur Beförderungen auf Stellen, bei denen weiterhin Unterrichtsverantwortung besteht, berücksichtigt. Beispielsweise ist die Beförderung zu einer Leitungsposition, bei der die Funktion ausschließlich administrativer Art ist, ausgeschlossen, da es sich um die Beförderung einer Lehrkraft in eine Leitungs- oder Verwaltungsfunktion handelt, die keine Unterrichtszeit beinhaltet.

4.1.1. Laufbahnstrukturen und Laufbahnentwicklung

„Laufbahnstruktur“ wird in diesem Bericht als ein anerkannter Entwicklungsweg innerhalb einer Stelle oder eines Berufs definiert. Laufbahnstrukturen können eine oder mehrere Stufen umfassen:

- In mehrstufigen Laufbahnstrukturen werden die Stufen in der Regel durch eine Reihe von Kompetenzen und/oder Zuständigkeiten definiert. Innerhalb einer mehrstufigen Laufbahnstruktur sind die verschiedenen Laufbahnstufen hinsichtlich einer zunehmenden Komplexität und größeren Verantwortung strukturiert. Mit einer Laufbahnstruktur kann eine Gehaltstabelle verknüpft sein, ist aber nicht ihr bestimmendes Merkmal.
- Laufbahnstrukturen mit nur einer Stufe werden in diesem Bericht als „flache Laufbahnstrukturen“ bezeichnet. Möglicherweise wird eine Gehaltstabelle verwendet; in dieser wird in der Regel jedoch auf die Dienstjahre und eventuell auf die Leistung Bezug genommen. Im Rahmen einer flachen Laufbahnstruktur kann eine Lehrkraft möglicherweise ihre Erfahrungen erweitern oder zusätzliche Aufgaben oder Zuständigkeiten übernehmen.

In mehreren Ländern variiert das Anfangsgehalt einer Lehrkraft entsprechend dem Qualifikationsniveau zum Zeitpunkt der Einstellung. Wenn eine Lehrkraft über ein Qualifikationsniveau – oder in manchen Fällen eine bestimmte Anzahl von Anrechnungspunkten – verfügt, die über den Mindestanforderungen liegen, wird ein Anfangsgehalt über dem Minimum gewährt. Des Weiteren kann einer Lehrkraft, wenn sie bereits im Schuldienst tätig ist, eine Gehaltserhöhung gewährt werden, wenn sie eine höhere Qualifikation erwirbt (z. B. einen Doktorgrad). Diese Verbesserungen werden hier jedoch nicht als Beförderungen in einer mehrstufigen Laufbahnstruktur betrachtet.

Entsprechend gilt der Zugang zu einem anderen Status im Zuge einer anderen Art von Auswahlprüfung nicht als Beförderung.

In **Frankreich** gibt es zwei wichtige Auswahlprüfungen für Lehrkräfte im allgemeinbildenden Sekundarbereich: *certification* und *agrégation*. Die *agrégation* ist als eine Auswahlprüfung für eine höhere Stufe mit einer höheren Gehaltstabelle und weniger Unterrichtsstunden anerkannt. Eine Lehrkraft, die mit der *certification* eingestellt wird, kann später die *agrégation* erhalten. Dabei handelt es sich jedoch um einen Statuswechsel, nicht um eine Laufbahnstufe.

Flache und mehrstufige Laufbahnstrukturen

Abbildung 4.1 ist zu entnehmen, dass in der Hälfte der europäischen Bildungssysteme ein Beförderungssystem auf der Grundlage einer mehrstufigen Struktur und in der anderen Hälfte eine flache Laufbahnstruktur besteht, bei der die Lehrkräfte nicht in eine höhere Laufbahnstufe aufsteigen können. Deutschland ist das einzige Land, in dem beide Arten von Laufbahnstrukturen gleichzeitig bestehen, doch ist die mehrstufige Laufbahnstruktur auf Lehrkräfte beschränkt, die für den Unterricht im Sekundarbereich II qualifiziert sind. In der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien wurde vor Kurzem ein mehrstufiges Laufbahnsystem angenommen, das ab dem Schuljahr 2016/2017 Anwendung finden sollte. Aufgrund knapper Haushaltsmittel wurde das neue System jedoch noch nicht eingeführt.

Für Bildungssysteme mit einer mehrstufigen Laufbahnstruktur bestehen mehrere Arten von Tabellen (siehe Anhang 1). Beispiele:

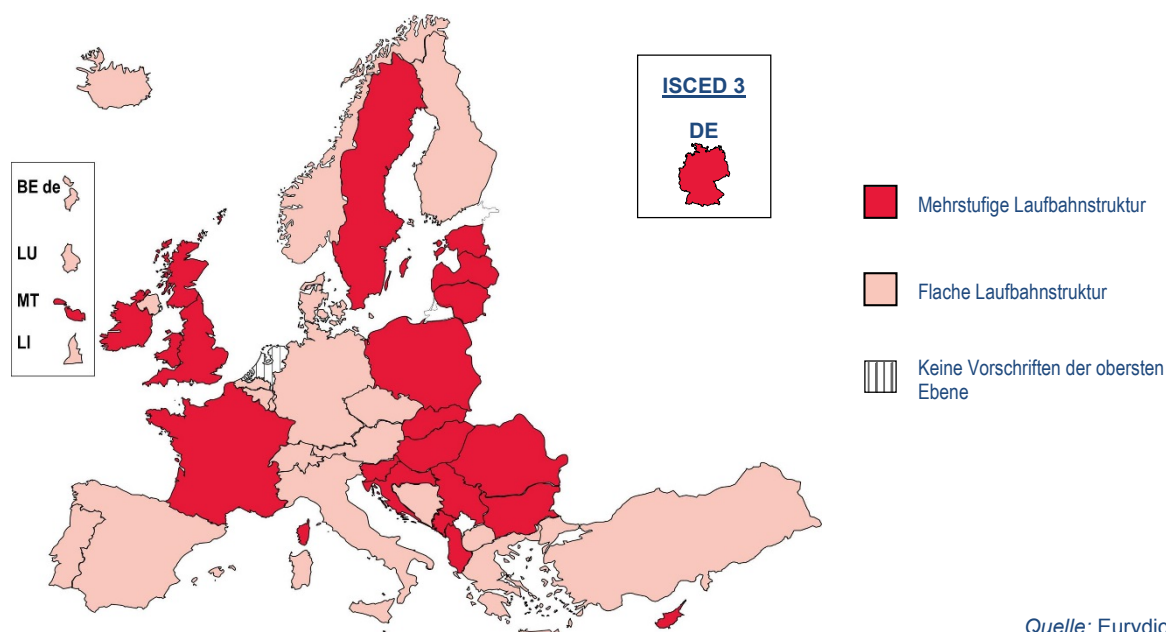
In **Zypern** entsprechen die drei Laufbahnstufen in der Sekundarbildung einem Aufstieg in die Schulleitung. 1. Lehrkraft (*kathigitis*), 2. Stellvertretende leitende Lehrkraft (*boithos diefthintis*) und 3. Stellvertretende leitende Lehrkraft A (*boithos diefthintis A*).

In **Lettland** beruht die Laufbahnstruktur auf fünf „Qualitätsstufen“ (*kvalitātes pakāpe 1-5*). Die Lehrkräfte müssen die „Qualitätsstufe“ wählen, auf deren Grundlage sie evaluiert werden möchten. Sie können eine höhere „Qualitätsstufe“ beantragen, ohne zuvor die unteren Stufen absolviert zu haben.

In **Rumänien** umfasst die Laufbahnstruktur vier unterschiedliche Ebenen, die einer zunehmenden Unterrichtserfahrung entsprechen: 1. Junglehrer (*profesor debutant*) – Lehrkraft, die die Erstausbildung für Lehrkräfte abgeschlossen und die erste von zwei Prüfungen bestanden hat (*titularizare*), die abzulegen sind, um als voll qualifizierte Lehrkraft zu gelten –, 2. Lehrkraft (*profesor cu definitivare în învățământ*), 3. Lehrkraft mit Unterrichtsstufe II (*profesor gradul II*) und 4. Lehrkraft mit Unterrichtsstufe I (*profesor gradul I*). Im Kompetenzrahmen für Lehrkräfte sind die Kompetenzen definiert, die für die beiden höheren Laufbahnstufen für Lehrkräfte erforderlich sind.

In **Montenegro** spiegeln die Laufbahnstufen die Entwicklung mit Blick auf die Funktionen einer Lehrkraft wider: 1. Lehrkraft in Ausbildung (*nastavnik pripravnik*) – noch nicht voll qualifiziert – 2. Lehrkraft (*nastavnik*), 3. Lehrkraft mit Funktion als Mentor (*nastavnik mentor*), 4. Lehrkraft mit Funktion als Berater (*nastavnik savjetnik*), 5. Erfahrene Lehrkraft mit Beraterfunktion (*nastavnik viši savjetnik*). Die höchste Ebene ist Forschungslehrkraft (*nastavnik istraživač*), doch kann diese Laufbahnstufe ohne einen schrittweisen Aufstieg erreicht werden, sofern die Lehrkraft die für diese Ebene erforderlichen Kriterien erfüllt.

Abbildung 4.1: Von der obersten Bildungsbehörde festgelegte Arten von Laufbahnstrukturen für voll qualifizierte Lehrkräfte; Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Die Beförderung von Lehrkräften auf eine Stelle ohne Unterrichtstätigkeit wird nicht berücksichtigt (z. B. Lehrkräfte, die Stellen zugewiesen bekommen, in denen sie für die Inspektion, Forschung oder Bildungsverwaltung zuständig sind).

Änderungen aufgrund des Erwerbs einer höheren Qualifikation/eines höheren Abschlusses nach der Einstellung oder einem Statuswechsel im Wege des Ablegens einer anderen Auswahlprüfung sind ausgeschlossen.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: In manchen Bundesländern können auf den ISCED-Stufen 1 und 2 tätige Lehrkräfte innerhalb einer zweistufigen Laufbahnstruktur befördert werden (Besoldungsgruppen A12 und A13). Diese auf manche Bundesländer begrenzte Art der Beförderung wird in diesem Bericht nicht berücksichtigt.

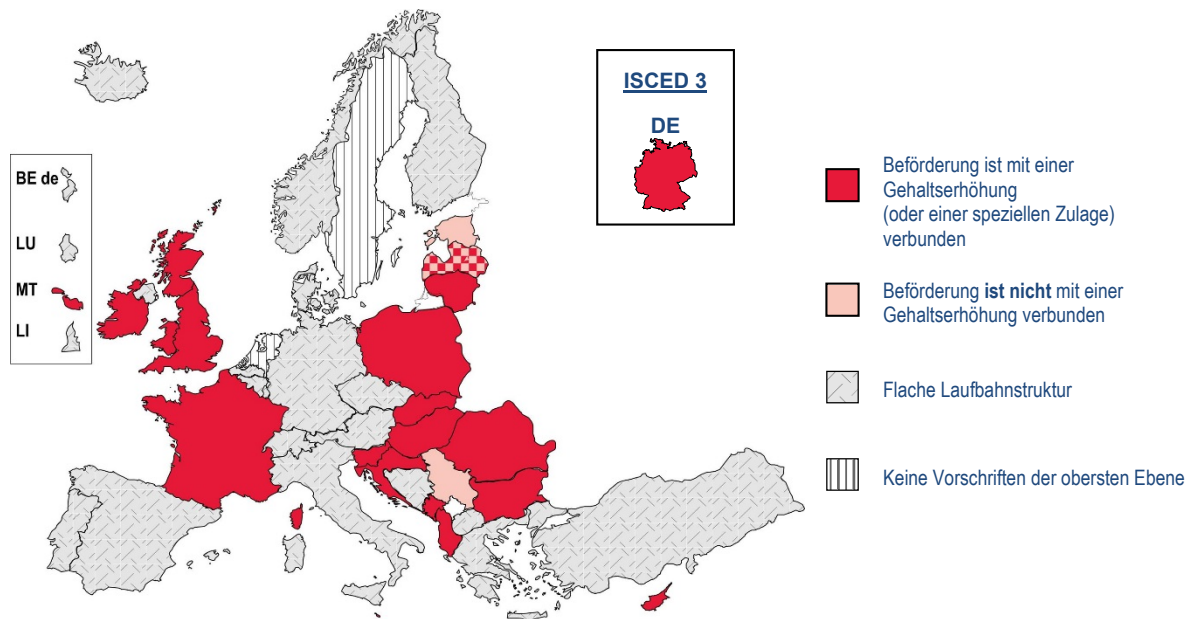
Niederlande: Die Sozialpartner legen den Rahmen für eine mehrstufige Laufbahnstruktur im Rahmen von Tarifverträgen fest. Die Schulverwaltungsräte sind für deren Auslegung und Anpassung auf Schulebene zuständig.

Laufbahnentwicklung und Gehalt

Wie in Abbildung 4.2 dargestellt, ist die Beförderung zu einer höheren Stufe der Laufbahnstruktur in den meisten Ländern mit einer mehrstufigen Laufbahnstruktur mit einer Gehaltserhöhung verbunden (Anhang 1 enthält Angaben zu den relativen Gehaltserhöhungen in einigen Ländern). In Irland, Frankreich und Lettland (nur die oberen Laufbahnstufen) erhalten beförderte Lehrkräfte kein höheres Gehalt, sondern eine spezielle Zulage zusätzlich zu einem in Abhängigkeit von der Beförderung steigenden Grundgehalt.

Nur in Estland und Serbien ist die Beförderung in eine höhere Stufe der Laufbahnstruktur nicht mit einer Gehaltserhöhung verbunden. In diesen Ländern eröffnet eine höhere Laufbahnstufe jedoch die Möglichkeit zu vielfältigeren Aufgaben (siehe Abbildung 4.2).

Abbildung 4.2: Beziehung zwischen Beförderung zu einer höheren Stufe in der Laufbahnstruktur und einer Gehaltserhöhung Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Daten zum Umfang der Erhöhung finden sich in Anhang 1. Diese Daten wurden nicht harmonisiert und sind deshalb nicht länderübergreifend vergleichbar.

Länderspezifische Hinweise

Lettland: Nur Beförderungen auf die „Qualitätsstufen“ 3 bis 5 (*kvalitātes pakāpe*) sind mit einer speziellen Zulage verbunden.

Schweden: Eine Beförderung entspricht in der Regel einer erheblichen Gehaltserhöhung.

4.1.2. Beförderungsvoraussetzungen und Entscheidungsträger in mehrstufigen Laufbahnstrukturen

Voraussetzungen

In Abbildung 4.3 sind die Anforderungen für eine Beförderung auf eine höhere Laufbahnstufe dargestellt. Sechs Kriterien werden berücksichtigt: eine positive Evaluierung/Beurteilung, die Länge der Berufserfahrung, der Nachweis spezieller Kompetenzen, besondere Weiterbildungen, Forschungstätigkeiten oder die Durchführung oder Konzeption von Weiterbildungskursen. Von diesen möglichen Anforderungen finden die ersten drei Kriterien in nahezu drei Vierteln der Bildungssysteme Anwendung, in denen eine mehrstufige Laufbahnstruktur besteht.

Die Evaluierung/Beurteilung kann als Teil des Standardevaluierungsverfahrens für Lehrkräfte oder auf einer Ad-hoc-Basis für Beförderungszwecke durchgeführt werden. Über die Beförderung entscheidet jedoch nur selten der Prüfer. Eine Ausnahme sind Bildungssysteme, in denen die Schulleiter sowohl für die Entscheidungen über eine Beförderung als auch die Beurteilung zuständig sind.

Zwar berücksichtigen zahlreiche Länder die erworbene Erfahrung für die Beförderung zu einer höheren Stufe, doch ist Schweden das einzige Land, in dem diese als einzige Voraussetzung von der obersten Bildungsbehörde festgelegt ist. Die Lehrkräfte müssen über eine Berufserfahrung von mindestens vier Jahren verfügen. Allerdings steht es den Schulleitern frei, zusätzliche Beförderungskriterien festzulegen, und sie können eine begrenzte Zahl an Lehrkräften befördern.

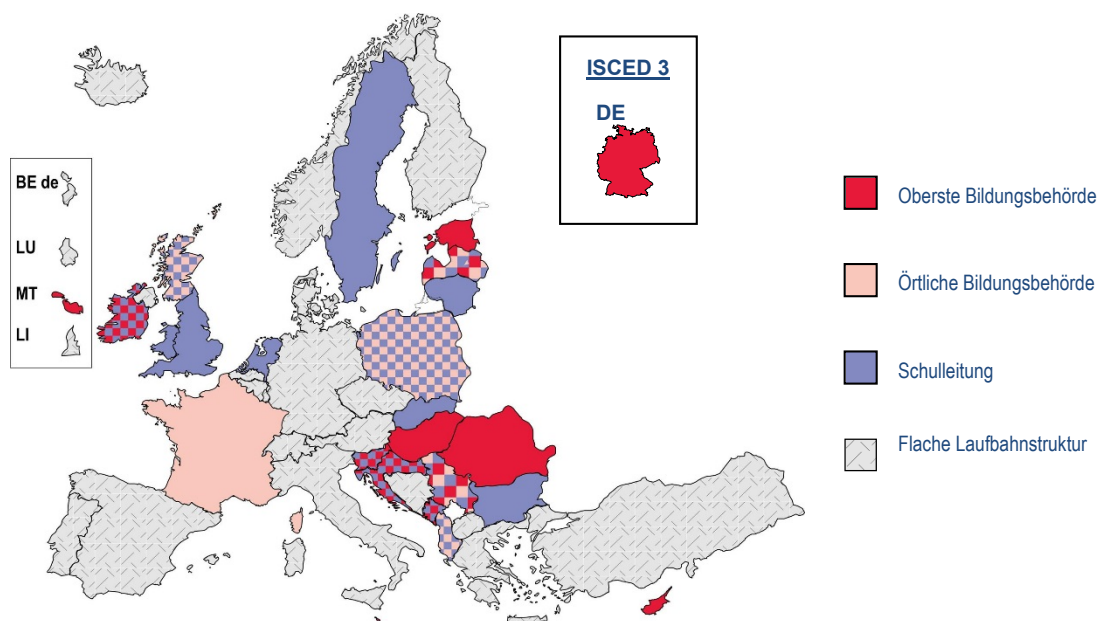
Spezifische Kompetenzen können erforderlich sein, wie etwa Erfahrung als Fachkraft oder Ausbilder von Lehrkräften. Diese können auf unterschiedliche Weise nachgewiesen werden: über eine Zertifizierung, einen Test, eine Evaluierung usw.

In **Kroatien** wird im Rahmen des Beförderungsverfahrens ein Bewerber für die Stelle einer Lehrkraft mit Mentorfunktion (*učitelj/professor – mentor*) oder einer Lehrkraft mit Funktion als Berater (*učitelj/professor – savjetnik*) vom Schulleiter und vom pädagogischen Experten der Agentur für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, der zentralen Qualitätssicherungsstelle für die allgemeine Schulbildung, evaluiert.

In **Slowenien** schlägt der Schulleiter nach einer Beurteilung der Bewerber auf Schulebene in der Regel dem Bildungsministerium die nominierten Bewerber für eine Beförderung vor. Die Lehrkräfte können sich auch direkt beim Ministerium bewerben. In diesem Fall werden sie ebenfalls vom Schulleiter und von der Lehrerkonferenz evaluiert.

In **Montenegro** schlägt der Schulleiter einem vom Bildungsministerium eingesetzten Ausschuss die Bewerber für eine Beförderung vor. Die Lehrkräfte können sich auch direkt bei diesem Ausschuss bewerben.

Abbildung 4.4: An der Beförderung von voll qualifizierten Lehrkräften zu einer höheren Stufe in der Laufbahnstruktur beteiligte Entscheidungsträger, Primärbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Die oberste Bildungsbehörde kann diesen Entscheidungsprozess an eine andere zentrale Stelle delegieren (z. B. nationale Qualitätssicherungsstelle für das Bildungswesen).

Schulleitung kann sich auf den Schulleiter allein oder das für die Unterstützung der Schulverwaltung eingesetzte Gremium beziehen.

Länderspezifischer Hinweis

Frankreich: Entscheidungsträger ist die *Académie* – der wichtigste Verwaltungsbezirk des Ministeriums für Bildung.

In zwei Ländern sind die drei Ebenen der Entscheidungsträger – die oberste Bildungsbehörde, die örtliche Ebene und die Schulebene – an der Beförderung einer Lehrkraft zu einer höheren Stufe der Laufbahnstruktur beteiligt.

In **Lettland** ist der Schulleiter für die Beförderung auf die Qualitätsstufen 1 bis 3 zuständig, wobei die Zustimmung der örtlichen Behörde erforderlich ist. Die örtliche Behörde ist für die Beförderung auf die Qualitätsstufe 4 zuständig, wobei die Zustimmung der obersten Behörde vorliegen muss. Letztere entscheidet über Beförderungen auf die Qualitätsstufe 5.

In **Serbien** müssen vor der Beförderung einer Lehrkraft zu einer höheren Stufe stets der Fach- und Pädagogikrat der Schule und der Bildungsberater der örtlichen Bildungsbehörde konsultiert werden. Die endgültige Entscheidung wird für die ersten beiden Laufbahnstufen – pädagogischer Berater (*pedagoški savetnik*) und unabhängiger pädagogischer Berater (*samostalni pedagoški savetnik*) – vom Schulleiter getroffen. Entscheidungen betreffend die beiden höheren Laufbahnstufen – höherer pädagogischer Berater (*viši pedagoški savetnik*) und leitender pädagogischer Berater (*visoki pedagoški savetnik*) – fallen in den Zuständigkeitsbereich des Instituts für Bildungsförderung, bei dem es sich um eine zentrale Stelle handelt.

In drei Vierteln der Bildungssysteme können die Lehrkräfte pädagogische oder methodische Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers wahrnehmen. Diese zusätzlichen Aufgaben sind sehr vielfältig. In erster Linie betreffen sie folgende Bereiche:

- Unterrichtsfächer/Lehrplan: Koordinator für Fächer/den Lehrplan, pädagogischer Koordinator, Programmkoordinator, Studienleiter, Koordinator von Phasen, Schulberater, IKT-Koordinator, Sprachlaborkoordinator, Koordinator von Arbeitsgruppen/Expertengruppen/Ausschüssen, Forschungslehrkraft;
- Unterstützung der Schüler: Lernbegleiter, Koordinator für Förderunterricht, Koordinator für Sonderpädagogik, Beratungsbeauftragter;
- Schulleben: Klassenlehrer/Tutor, Projektkoordinator, Verbindungskoordinator zwischen Eltern und Schule;
- Erstausbildung bzw. Weiterbildung von Lehrkräften: Weiterbildungskoordinator, Ausbilder von Lehrkräften;
- Evaluierung: Berater/Inspektor für andere Schulen, Prüfungskoordinator.

In mehr als der Hälfte der Bildungssysteme können den Lehrkräften Verwaltungsaufgaben übertragen werden, während sie nach wie vor eine Unterrichtstätigkeit ausüben. Sie können beispielsweise Schulleiter oder stellvertretender Schulleiter werden.

In Bildungssystemen mit mehrstufigen Laufbahnen sind diese Zusatzaufgaben zum Teil mit bestimmten Laufbahnstufen verbunden. Beispiele:

In **Bulgarien** und **Rumänien** können nur Lehrkräfte auf der höchsten Laufbahnstufe – leitende Lehrkräfte (*glaven uchitel*) bzw. Lehrkräfte mit Unterrichtsstufe I (*profesor gradul I*) – Mentoren werden.

In **Slowenien** muss eine Lehrkraft, um Mentor werden zu können, seit mindestens fünf Jahren eine der beiden höheren Funktionen wahrnehmen – Berater (*svetovalec*) oder Betreuer (*svetnik*) – oder sich mindestens auf der Laufbahnstufe Mentor (*mentor*) befinden. Als eine der Voraussetzungen, die eine Lehrkraft für eine Ernennung als Mitglied des nationalen Ausschusses für die Bewertung der Kenntnisse an Grundschulen erfüllen muss, muss sie auf eine der beiden höheren Laufbahnstufen befördert worden sein.

In **Serbien** muss eine Lehrkraft auf eine der beiden höheren Laufbahnstufen – höherer pädagogischer Berater (*viši pedagoški savetnik*) oder leitender pädagogischer Berater (*visoki pedagoški savetnik*) – befördert worden sein, um als Leiter von Bildungsforschung auf örtlicher, regionaler oder nationaler Ebene zu agieren.

In **Ungarn** kann eine Lehrkraft mit Doktorgrad für fünf Jahre den Status Forschungslehrkraft (*kutatótanár*) beantragen. In diesem Fünfjahreszeitraum ist das Mindestgehalt einer Forschungslehrkraft höher als das Mindestgehalt einer Meisterlehrkraft (*mester pedagógus*) – der höchsten Laufbahnstufe, für die kein Dokortitel erforderlich ist.

In mehreren Bildungssystemen mit flacher Laufbahnstruktur können diese Zusatzaufgaben zum Teil mit bestimmten finanziellen Anreizen verbunden sein. Dies ist beispielsweise in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, der Tschechischen Republik, Spanien, Italien, Lettland, dem Vereinigten Königreich (Nordirland), Bosnien-Herzegowina, Island und Norwegen der Fall.

4.3. Berufsberatung für im Schuldienst tätige Lehrkräfte

In diesem Abschnitt steht die Berufsberatung für im Schuldienst tätige Lehrkräfte im Mittelpunkt, wobei unter dieser im vorliegenden Bericht die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Steuerung und Planung ihrer beruflichen Entwicklung innerhalb des Lehrerberufs zu verstehen ist. Dies umfasst die Bereitstellung von Informationen, Coaching oder Beratung mit Blick auf die Weiterentwicklung der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft. In Bildungssystemen mit einer flachen Laufbahnstruktur kann Berufsberatung zu den vielfältigen für Lehrkräfte möglichen Aufgaben/Zuständigkeiten oder zur Verbesserung ihres Qualifikationsniveaus oder ihres offiziellen Status als Lehrkraft angeboten werden. Beratung, die auf das berufliche Weiterbildungsangebot oder pädagogische und psychologische Unterstützung begrenzt ist, wird hier nicht berücksichtigt. Beratung für Bewerber am Anfang ihrer Berufslaufbahn oder im Schuldienst tätige Lehrkräfte, die ihren Beruf wechseln möchten, wird ebenfalls ausgeschlossen.

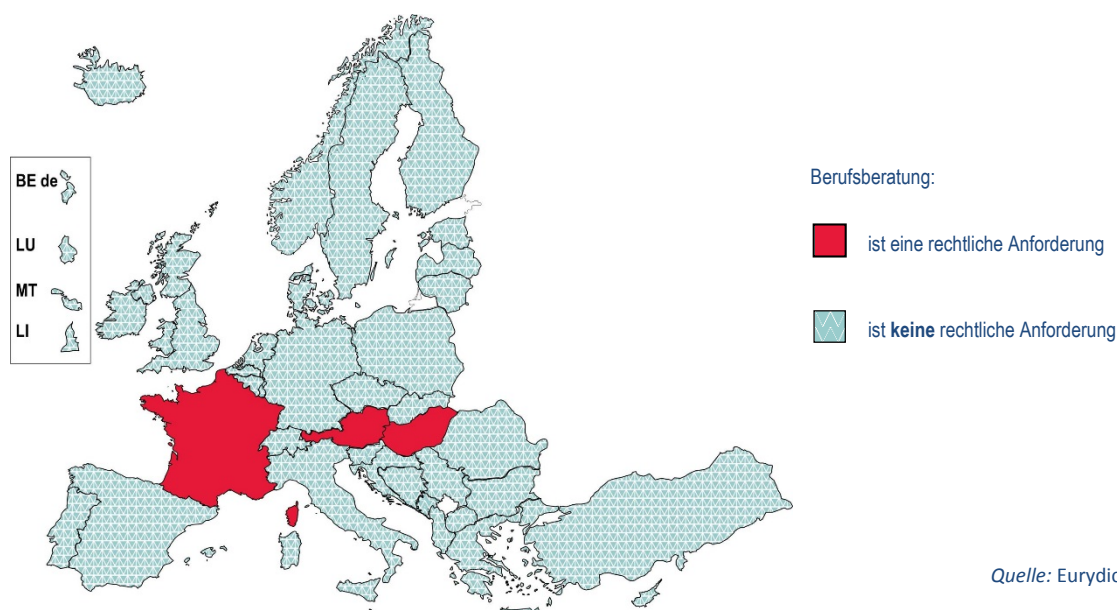
Berufsberatung im Sinne dieses Abschnitts findet sich nur selten in den europäischen Ländern (siehe Abbildung 4.6). In nur drei Ländern ist Berufsberatung, insbesondere für im Schuldienst tätige Lehrkräfte, eine rechtliche Anforderung.

In **Frankreich** gibt es in jeder *Académie* – der wichtigsten Verwaltungsbezirke des Ministeriums für Bildung – einen speziellen Berufsberatungsdienst mit Beratern zur Mobilität, die bei individuellen Terminen persönliche Beratung bieten. Zudem stellt dieser Dienst Informationen im Internet und in Broschüren zur Verfügung. Des Weiteren stellt das Bildungsministerium nützliche Online-Informationen für die Laufbahnentwicklung auf mehreren Websites bereit, wie der eigenen Website des Ministeriums, der elektronischen Plattform für Lehrkräfte – *Espace I-Pros* – oder der Website mit Informationen dazu, wie man Lehrkraft wird (*Devenir enseignant*)⁽¹²⁾. Auch die Lehrgewerkschaften dienen als Ressourcenzentren, die die verschiedensten Informationen zu den Berufslaufbahnen von Lehrkräften zur Verfügung stellen (rechtliche Aspekte, neueste Nachrichten, Beratung usw.).

In **Ungarn** sind die pädagogischen Bildungszentren (POK), die regionale Zweigstellen der obersten Bildungsbehörde sind, für die Berufsberatung und -unterstützung zuständig. Jedes Jahr im Januar führen sie eine Erhebung zum Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Berufslaufbahn durch. Gestützt auf diese Erhebung weisen die POK den Lehrkräften, die ihren Bedarf geäußert haben, Berater zu, sodass sie Beratung und Unterstützung bei der Einreichung ihrer Portfolios für eine Beförderung erhalten. Die Berater sind Meisterlehrkräfte (*mester pedagógus – szaktanácsadó*), die sich auf die Unterstützung von Lehrkräften spezialisiert haben und einen Teil ihrer Arbeitszeit für Laufbahnberatung und Unterstützung bei Weiterbildungen für Lehrkräfte aufbringen. Jedes Jahr organisiert die Bildungsbehörde zudem eintägige Workshops, in denen Informationen zu Beförderungsmöglichkeiten für Lehrkräfte bereitgestellt werden.

In **Österreich** wird Berufsberatung durch die von den örtlichen Bildungsbehörden (Länder) verwalteten Beratungsdienste geboten. Zudem bildet die Organisation von Programmen zur Berufsberatung Teil des Auftrags der Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte. Auch die vom Bildungsministerium unterstützte Website zur Berufsberatung für Lehrkräfte bietet Informationen zu den zusätzlichen Zuständigkeiten, die Lehrkräfte übernehmen können, um ihre Erfahrungen zu erweitern⁽¹³⁾.

Abbildung 4.6: Auf voll qualifizierte im Schuldienst tätige Lehrkräfte ausgerichtete Berufsberatung im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Erläuterung

Beratung für Berufsanfänger oder im Schuldienst tätige Lehrkräfte, die ihren Beruf wechseln möchten, wird nicht berücksichtigt. Berufsberatung, die nicht speziell auf voll qualifizierte Lehrkräfte ausgerichtet ist, wird hier ausgeschlossen.

Länderspezifische Hinweise

Spanien: Die Abbildung zeigt die Lage auf nationaler Ebene. Navarra bietet eine Berufsberatung für im Schuldienst tätige Lehrkräfte.

⁽¹²⁾ Siehe <http://www.education.gouv.fr/cid23346/preparer-sa-mobilite.html>, <http://www.devenirensignant.gouv.fr/cid99161/evoluer-enseigner-autrement-durant-carriere.html> und <http://www.education.gouv.fr/cid2674/i-prof-i-assistant-carriere.html>

⁽¹³⁾ <http://studierende.cct-austria.at/karrieren-im-bildungsbereich>

Slowenien: Informationen über die Bewerbung für eine Beförderung zu einer höheren Laufbahnstufe findet sich auf der Website des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Sport ⁽¹⁴⁾.

Schweiz: Universitäten, die eine Erstausbildung für Lehrkräfte anbieten, oder kantonale Agenturen bieten Unterstützung für Lehrkräfte. Diese Unterstützung kann auch eine Berufsberatung umfassen.

Liechtenstein: Das Schulamt hat einen Rahmenvertrag mit der Pädagogischen Hochschule Zürich (Schweiz) bezüglich der Bereitstellung einer Unterstützung für Schulen von maximal 10 Stunden pro Jahr geschlossen. Die bereitgestellten Dienstleistungen umfassen Berufsberatung sowie pädagogische Unterstützung und Coaching. Sie können sowohl von Schulleitern als auch von Lehrkräften in Anspruch genommen werden.

4.4. Von den obersten Behörden herausgegebene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

Im Jahr 2013 veröffentlichte die thematische Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften ihren Abschlussbericht über die Entwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften für bessere Lernergebnisse. In diesem Bericht wird anerkannt, dass für das Unterrichten eine komplexe und dynamische Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten, Verständnis, Werten und Haltungen erforderlich ist und dass deren Erwerb und Entwicklung mit lebenslangen Bemühungen verbunden sind, für die eine reflexive, zielgerichtete Praxis und ein hochwertiges Feedback erforderlich sind (Europäische Kommission, 2013a, S. 43). Somit wird die Weiterentwicklung von Lehrkräften als laufender Prozess betrachtet, der mit der Erstausbildung einer Lehrkraft beginnt und sich während der gesamten Berufslaufbahn der Lehrkraft fortsetzt. Im Bericht von 2017 der thematischen Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur Schulbildung werden die verschiedenen Zwecke hervorgegeben, denen ein Kompetenzrahmen dienen kann: Wenn die Kompetenzrahmen oder Berufsstandards für Lehrkräfte eine Möglichkeit für einen Dialog bieten und nicht als mechanistische Listen zum Ankreuzen verstanden werden, können sie dazu beitragen, die Qualität des Lehrerberufs durch eine Stärkung der Transparenz zu steigern, indem die Lehrkräfte beim Einsatz und der Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen unterstützt und die Vertretung, Befähigung und Verantwortung der Lehrkräfte gestärkt werden (Europäische Kommission, 2017, S. 28).

Im Jahr 2014 forderte der Rat die europäischen Länder zudem auf, die Entwicklung umfassender beruflicher Kompetenz-Referenzrahmen für Lehrer zu fördern ⁽¹⁵⁾. In diesem Abschnitt wird daher der aktuelle Stand in den europäischen Ländern dargestellt, wobei der Detaillierungsgrad der bestehenden Kompetenzrahmen betrachtet und aufgezeigt wird, in welcher Weise diese eingesetzt werden. Es werden nur von den obersten Bildungsbehörden festgelegte Kompetenzrahmen für Lehrkräfte berücksichtigt.

4.4.1. Umsetzung der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

Ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte im Sinne dieses Berichts ist eine Sammlung von Aussagen über die Kenntnisse, das Verständnis und die Fähigkeiten, über die eine Lehrkraft als Fachkraft verfügen sollte. Der Rahmen kann in jeder Art von offiziellem Dokument enthalten sein, das von einer obersten Bildungsbehörde herausgegeben wurde – eine Aufstellung der Dokumente, auf die Bezug genommen wird, findet sich in Anhang 2. Der Rahmen kann für unterschiedliche Zwecke herangezogen werden, darunter die Ermittlung individueller Weiterbildungsanforderungen und die Verbesserung der Kompetenzen des Lehrpersonals im Allgemeinen.

Zu den offiziellen Dokumenten, in denen die Kompetenzrahmen veröffentlicht werden, können legislative Dokumente (Dekrete, Gesetze usw.), Rechtsvorschriften (für die Erstausbildung oder Weiterbildung von Lehrkräften) oder nationale Pläne sowie eigenständige Texte zählen, die sich auf die Kompetenzen oder Standards für Lehrkräfte konzentrieren. Der Detaillierungsgrad in diesen Dokumenten kann sich hinsichtlich der Beschreibung der von Lehrkräften zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen unterscheiden.

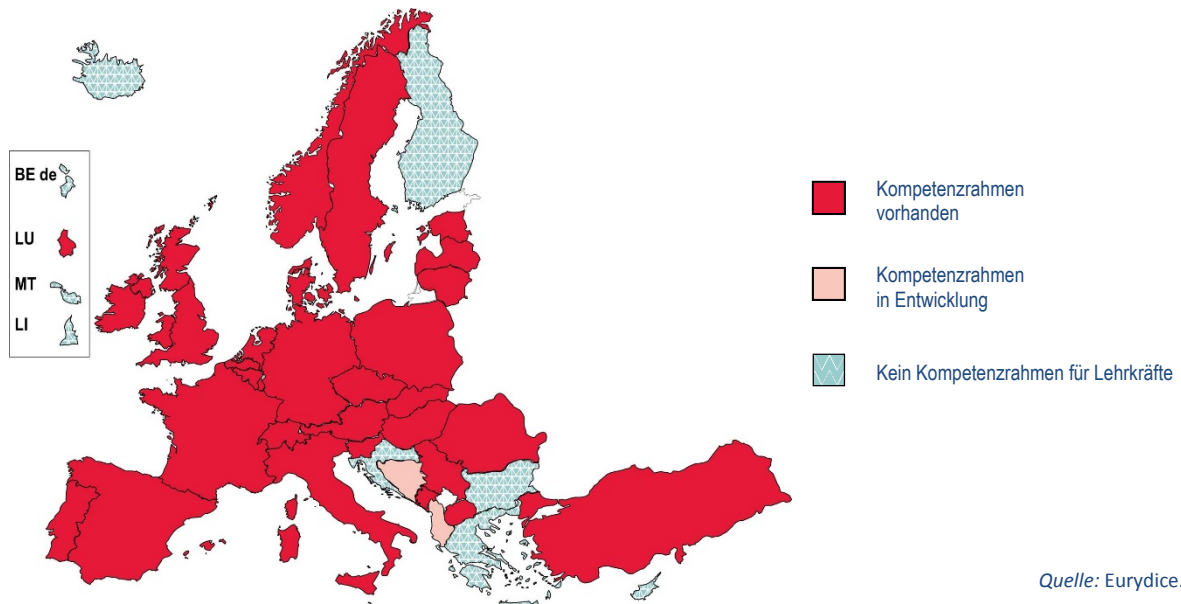
Aus Abbildung 4.7 wird ersichtlich, dass in der überwiegenden Mehrheit der Länder bereits ein von den obersten Bildungsbehörden definierter Kompetenzrahmen für Lehrkräfte vorhanden ist. Albanien und Bosnien-Herzegowina befinden sich gerade im Prozess der Erarbeitung eines solchen Rahmens. In neun Bildungssystemen gibt es weder einen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, noch bestehen Pläne zur

⁽¹⁴⁾ Siehe http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/napredovanje_v_nazive/

⁽¹⁵⁾ Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerausbildung, ABI. C 183 vom 14.6.2014.

Einführung eines solchen Rahmens: Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Bulgarien, Griechenland, Kroatien, Zypern, Malta, Finnland, Island und Liechtenstein.

Abbildung 4.7: Von den obersten Behörden herausgegebene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



4.4.2. Kompetenzbereiche und Detaillierungsgrad

In allen von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte werden Kompetenzbereiche definiert. Manche dieser Kompetenzbereiche finden sich in nahezu allen in diesem Bericht berücksichtigten Rahmen, obgleich sie möglicherweise in unterschiedlicher Weise beschrieben werden: Sie umfassen psycho-pädagogische Kompetenzen, fachliche Kenntnisse und Unterrichtskonzepte, die Organisation von Lernen und Evaluierung, innovative Unterrichtskonzepte, Kommunikation mit Schülern, Zusammenarbeit mit Kollegen und Beziehungen mit Eltern und anderen externen Partnern.

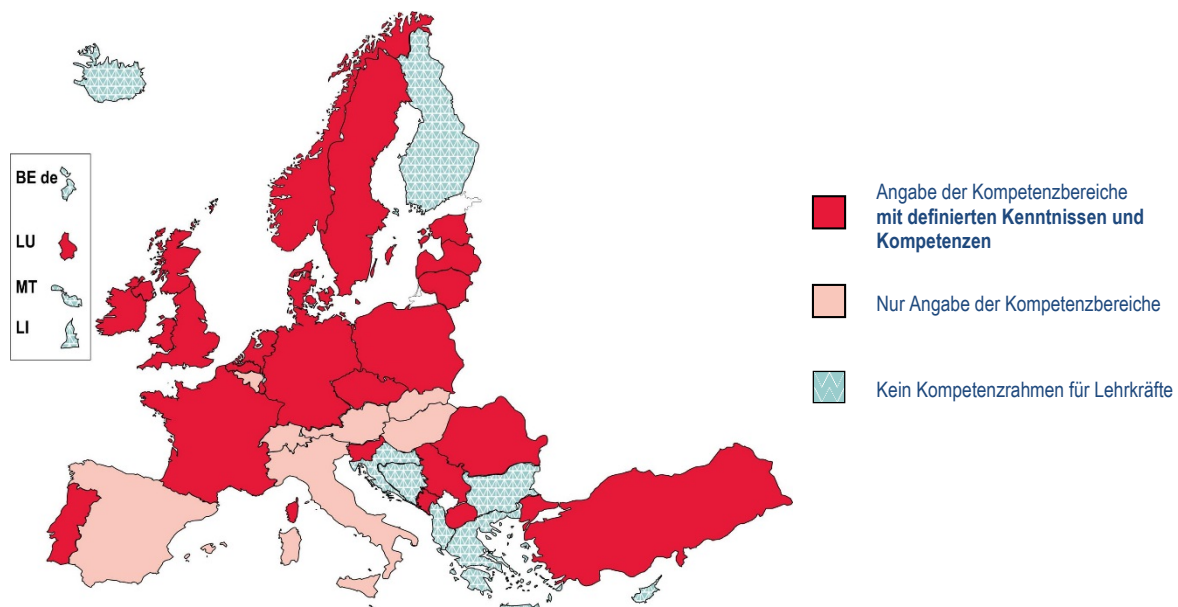
Wie aus Abbildung 4.8 hervorgeht, unterscheidet sich jedoch der Detaillierungsgrad. In sieben Bildungssystemen sind in dem Kompetenzrahmen für Lehrkräfte die Kompetenzbereiche aufgeführt, ohne weiter auszuführen, was sie beinhalten. Dies ist in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Spanien, Italien, Ungarn, Österreich, der Slowakei und der Schweiz der Fall. Beispiele:

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** umfasst der von der obersten Behörde herausgegebene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte 13 Kompetenzbereiche wie „wirksame Partnerschaftsbeziehungen mit der Einrichtung, Kollegen und Eltern“, „Beherrschung der fächerbezogenen Unterrichtskonzepte“, „Arbeiten als Team innerhalb der Schule“, „kritische und unabhängige Sicht auf vergangene und künftige wissenschaftliche Kenntnisse“, „reflektiver Ansatz hinsichtlich der eigenen beruflichen Weiterbildungspraxis und -organisation“. Allerdings sind keine weiterführenden Angaben enthalten, was diese Bereiche abdecken.

In über drei Vierteln der Bildungssysteme mit einem von einer oberen Behörde herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte werden die Kompetenzbereiche zudem mit genaueren Angaben zu den betreffenden spezifischen Kompetenzen beschrieben. Beispiele:

In den **Niederlanden** sind die Kompetenzen von Lehrkräften in sieben verschiedene Bereiche untergliedert. Für jeden Bereich werden das allgemeine Ziel sowie die erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse dargelegt. Beispielsweise ist als *Ziel* für den Bereich „Kompetenzen im Fachbereich und in Unterrichtskonzepten“ ausgeführt, dass die Lehrkraft in der Lage sein sollte, ein leistungsfähiges Lernumfeld in einer modernen, professionellen und organisierten Weise zu schaffen, sodass das Kind die in der Gesellschaft erwarteten kulturellen Kenntnisse erwerben kann. Eine der fünf für diesen Kompetenzbereich erwähnten *spezifischen Kompetenzen* besteht darin, dass die „Lehrkräfte über eine klare Vorstellung hinsichtlich des Umfangs, in dem die Kinder den Lerninhalt beherrschen, sowie der Art und Weise verfügen, in der sie mit ihrer Arbeit umgehen“. Eines der neun Elemente der *Kenntnisse* und des Verständnisses für diesen Bereich betrifft die Kenntnisse, wie die Beherrschung der Sprache und Spracherwerb das Lernen beeinflussen und wie dies in der Praxis zu berücksichtigen ist.

Abbildung 4.8: Detaillierungsgrad der von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Länderspezifischer Hinweis

Spanien: Die Abbildung stellt die Lage auf zentraler Ebene dar. In der Autonomen Gemeinschaft Kastilien-Leon werden die Kompetenzbereiche mit Fertigkeiten nach Bereichen aufgeführt.

In vier Bildungssystemen werden die Kompetenzen für verschiedene Phasen beschrieben.

In der **Flämischen Gemeinschaft Belgiens** werden in dem Beschluss über das Berufsprofil von Lehrkräften die von allen Lehrkräften verlangten Kompetenzen beschrieben. Darauf aufbauend werden in dem Beschluss über die Grundkompetenzen von Lehrkräften die Kompetenzen aufgeführt, die von künftigen Lehrkräften bis zum Ende ihrer Erstausbildung zu erwerben sind, um für das Unterrichten vorbereitet zu sein.

In **Estland** werden im Kompetenzrahmen für Lehrkräfte die erforderlichen Kompetenzen für eine Lehrkraft (*õpetaja*) genannt. Darüber hinaus werden die zusätzlichen Kompetenzen dargelegt, die für höhere Laufbahnstufen notwendig sind. Eine Lehrkraft mit Leitungsfunktion (*vanemõpetaja*) sollte zudem die Weiterentwicklung anderer Lehrkräfte unterstützen und zur Entwicklung einer Unterrichtsmethodik an ihrer eigenen Einrichtung beitragen. Eine Meisterlehrkraft (*meisterõpetaja*) sollte sich an der Entwicklung kreativer Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Einrichtung beteiligen und in enger Zusammenarbeit mit einer Universität agieren. Es ist erwähnenswert, dass die Laufbahnstufen „Lehrkraft“ (*õpetaja*) und „Lehrkraft mit Leitungsfunktion“ (*vanemõpetaja*) auf Stufe 7 des EQF eingeordnet sind, während „Meisterlehrkraft“ (*meisterõpetaja*) der Stufe 8 des EQF zugeordnet ist.

In **Lettland** sind im Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, der dem Verfahren für die Bewertung der Qualität der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften zugeordnet ist, die Kompetenzen angegeben, die für jede der fünf Qualitätsstufen (*Kvalitātes pakāpes*) erforderlich sind. Beispielsweise sollten Lehrkräfte der Qualitätsstufe 4 – zusätzlich zur Beherrschung der Kompetenzen der ersten drei Qualitätsstufen – aktiv an der Umsetzung des Schulentwicklungsplans des Bezirks mitwirken und zum Transfer ihrer methodischen Berufserfahrung beitragen. Auf der Qualitätsstufe 5 sollten die Lehrkräfte aktiv in die nationale Entwicklungsstrategie für die Bildung eingebunden sein und ihre Erfahrung gezielt und methodisch an andere vermitteln.

Im **Vereinigten Königreich** definiert der *General Teaching Council for Scotland* in den *Standards for Registration* (Standards für die Registrierung) für die einzelnen Kompetenzen zwei verschiedene Leistungsniveaus: Im *Standard for Provisional Registration* wird das Niveau festgelegt, das für eine vorläufige Registrierung als Lehrkraft erforderlich ist, und im *Standard for Full Registration* wird das Niveau ausgeführt, das am Ende der Probezeit für eine vollständige Registrierung verlangt wird.

4.4.3. Unterschiedliche Verwendungszwecke der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

Zwar können Kompetenzrahmen für Lehrkräfte ursprünglich für einen bestimmten Zweck erarbeitet worden sein, wie etwa die Akkreditierung von Erstausbildungsgängen für Lehrkräfte, doch können sie auch weiteren Zwecken dienen. Ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte kann als Referenzinstrument für

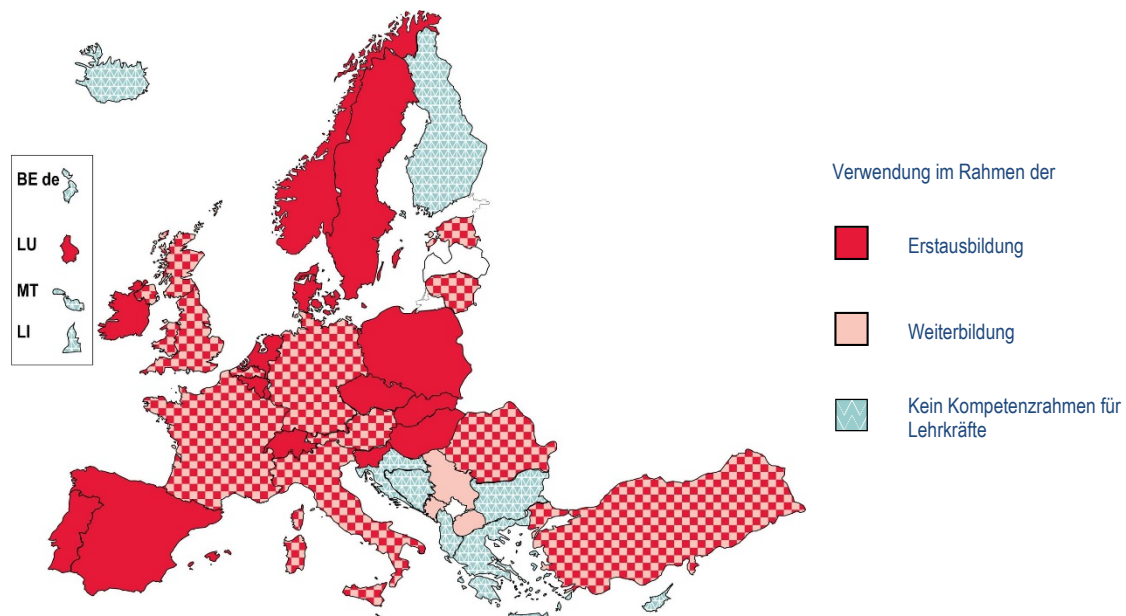
verschiedene Interessengruppen herangezogen werden: Entscheidungsträger im Bildungswesen, Einrichtungen für die Erstausbildung von Lehrkräften, Weiterbildungsanbieter, Mentoren und Prüfer sowie Bewerber für eine Lehrerstelle und im Schuldienst tätige Lehrkräfte. Der Kompetenzrahmen sollte zudem als Referenzinstrument für die verschiedenen Phasen der Weiterentwicklung einer Lehrkraft dienen.

Anhang 3 enthält Informationen über die verschiedenen Verwendungszwecke der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte nach neun verschiedenen Kriterien, die in vier Kategorien gegliedert sind:

1. Erstausbildung von Lehrkräften: Festlegung von Lernergebnissen, die bis zum Ende der Erstausbildung von Lehrkräften zu erreichen sind;
2. Berufseinstieg: Kriterien für die Akkreditierung/Zulassung von Lehrkräften, Auswahl-/Einstellungskriterien, Beurteilung der Kompetenzen von Lehrkräften am Ende der Einführung;
3. Berufliche Weiterbildung: Entwicklung von Programmen für die berufliche Weiterbildung, Erstellung von Weiterbildungsplänen für einzelne Lehrkräfte;
4. Sonstiges: Kriterien für die Beurteilung/Evaluierung von Lehrkräften, Beförderung von Lehrkräften, Disziplinarverfahren/Fälle schwerwiegenden Fehlerverhaltens.

Abbildung 4.9 zeigt die Verwendung der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte einerseits für die Erstausbildung von Lehrkräften und andererseits für die Zwecke der Weiterbildung – damit soll deutlich gemacht werden, ob die Rahmen als Bezugspunkt während der gesamten Berufslaufbahn der Lehrkräfte herangezogen werden oder ob ihre Verwendung auf eine bestimmte Phase beschränkt ist.

Abbildung 4.9: Verwendung der von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Erläuterung

In Anhang 3 findet sich eine Tabelle, in der die verschiedenen Verwendungsarten der von den obersten Behörden herausgegebenen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte ausführlicher dargestellt werden.

Erstausbildung von Lehrkräften bedeutet im Sinne von Anhang 3, dass die Kompetenzrahmen für die Festlegung der am Ende der Erstausbildung von Lehrkräften zu erreichenden Lernergebnisse zugrunde gelegt werden.

Berufliche **Weiterbildung** bedeutet im Sinne von Anhang 3, dass die Kompetenzrahmen in einem der folgenden Verfahren Anwendung finden: Entwicklung von Programmen für die berufliche Weiterbildung und/oder Erstellung von Weiterbildungsplänen für einzelne Lehrkräfte.

Länderspezifische Hinweise

Spanien: Die Abbildung stellt die Lage auf zentraler Ebene dar. Die Autonome Gemeinschaft Kastilien-Leon erwähnt die Nutzung des Kompetenzrahmens für Lehrkräfte für die berufliche Weiterbildung.

Lettland: Der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte wird weder für die Erstausbildung von Lehrkräften noch für die berufliche Weiterbildung genutzt.

In über einem Drittel der Bildungssysteme, in denen ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte vorhanden ist, werden diese während der gesamten Berufslaufbahn von Lehrkräften eingesetzt, d. h. sowohl in der Erstausbildung als auch in der Weiterbildung von Lehrkräften. Dies ist der Fall in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Deutschland, Estland, Frankreich, Italien, Litauen, Österreich, Rumänien, dem Vereinigten Königreich (alle vier Regionen) und der Türkei.

In knapp der Hälfte der Bildungssysteme, in denen Kompetenzrahmen für Lehrkräfte vorhanden sind, werden diese für die Anfangsphase herangezogen, nicht aber für die berufliche Weiterbildung. Dies trifft auf Belgien (Französische Gemeinschaft), die Tschechische Republik, Dänemark, Irland, Spanien, Luxemburg, Ungarn, die Niederlande, Polen, Portugal, Slowenien, die Slowakei, Schweden, die Schweiz und Norwegen zu.

In drei Ländern wird der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte in Zusammenhang mit der Weiterbildung, nicht aber für die Erstausbildung von Lehrkräften verwendet (ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Montenegro und Serbien).

Die Kompetenzrahmen für Lehrkräfte können auch für andere Zwecke verwendet werden, wie die berufliche Weiterentwicklung, Beurteilungs- und Disziplinarmaßnahmen. Beispiele:

In **Estland** wird der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte – die beruflichen Standards für Lehrkräfte – für die Beförderung zu einer höheren Laufbahnstufe herangezogen.

In **Frankreich** muss bei der Beurteilung der Lehrkräfte der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte berücksichtigt werden.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** erfolgt in Fällen, in denen gegen eine Lehrkraft ein Disziplinarverfahren eingeleitet wurde oder diese aufgrund schwerwiegenden Fehlverhaltens suspendiert wurde, die Bewertung anhand der Standards, die im *Code of Professionalism and Conduct* des *General Teaching Council for Scotland* festgelegt sind.

KAPITEL 5: BEURTEILUNG DER LEHRKRÄFTE

Die Beurteilung der Lehrkräfte ist ein Prozess, mit dem die Leistung der einzelnen Lehrkräfte bewertet und sichergestellt werden soll, dass sie über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um ihre Aufgaben wirksam wahrzunehmen. Neben einer Prüfung ihrer Leistung im Unterricht kann die Beurteilung zudem eine Evaluierung der Beiträge einer Lehrkraft zu den allgemeineren Zielen der Schule, an der sie tätig ist, umfassen. In der Regel wird die Beurteilung gesondert von anderen Qualitätssicherungsprozessen wie der Schulevaluierung durchgeführt, obwohl sie auch im Rahmen dieser Verfahren vorgenommen werden kann. Die Beurteilung der Lehrkräfte kann durch schulinterne Bewerter erfolgen oder es können externe Prüfer beteiligt sein. Sie kann auf von den für die Bildung zuständigen Behörden festgelegten Rahmen beruhen oder nach Verfahren durchgeführt werden, die auf Schulebene entwickelt und zwischen Schulleitern und Lehrkräften vereinbart werden. Auch die Methoden und Konzepte können sich unterscheiden und sich auf eine Reihe von Informationen stützen, die im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung bis zu Befragungen von Eltern und/oder Schülern erhoben werden.

In diesem Kapitel wird die Beurteilung von Lehrkräften in Europa analysiert. Es gliedert sich in zwei allgemeine Abschnitte.

Im ersten Teil des Kapitels werden die Struktur und der Umfang des Beurteilungssystems betrachtet, wobei das Vorhandensein von Rechtsvorschriften, die Überwachung durch die obersten Behörden, der Umfang und die Ziele der Beurteilung von Lehrkräften, der Beitrag zur Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs sowie der Umgang mit unzureichender Leistung berücksichtigt werden und schließlich untersucht wird, welche Lehrkräfte einer Beurteilung unterzogen werden.

Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird die praktische Umsetzung analysiert, indem untersucht wird, wer die Lehrkräfte beurteilt, welche Rahmen, Methoden und Instrumente eingesetzt werden und ob Bewertungssysteme für Lehrkräfte vorhanden sind.

In dem Kapitel wird eine allgemeine Unterscheidung zwischen der Beurteilung von neuen Lehrkräften und der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte getroffen. Im ersten Abschnitt werden diese beiden Aspekte gesondert erörtert, um ihre strukturellen Elemente besser zu erfassen. Im zweiten Teil des Kapitels werden die beiden Aspekte jedoch gemeinsam betrachtet, wenngleich Unterschiede, sofern sie vorhanden sind, hervorgehoben werden. Beurteilungen, die nur unter außergewöhnlichen Umständen wie in Fällen einer unzureichenden Leistung oder eines schwerwiegenden Fehlverhaltens durchgeführt werden, bleiben unberücksichtigt und werden in diesem Kapitel nicht analysiert.

5.1. Struktur und Umfang des Beurteilungssystems für Lehrkräfte

Die Beurteilung der Lehrkräfte kann verschiedenen Zwecken dienen und in vielfacher Weise eingesetzt werden: Sie kann entweder formativer oder summativer Art sein beziehungsweise, wie es häufiger der Fall ist, eine Mischung aus beiden darstellen. Sie kann für neue Lehrkräfte, im Schuldienst tätige Lehrkräfte oder für beide Gruppen konzipiert sein, sie kann mit Beförderung und Weiterbildungsbedarf verknüpft sein oder eine Möglichkeit darstellen, den Lehrkräften Feedback zu ihrer Leistung zu geben.

In diesem Abschnitt werden die Struktur und der Umfang der Beurteilung der Lehrkräfte analysiert. Zunächst bietet er eine Übersicht über den Rechtsrahmen, wobei zwischen den Ländern, in denen Vorschriften der obersten Ebene bestehen, Ländern, in denen die Beurteilung der Lehrkräfte in den Zuständigkeitsbereich der örtlichen Behörden oder die Schulautonomie fällt, und Ländern, in denen überhaupt keine Beurteilung der Lehrkräfte stattfindet, unterschieden wird. Des Weiteren wird untersucht, ob von den obersten Behörden eine Überwachung durchgeführt wird, die darauf abzielt, die Qualität der Beurteilungssysteme zu bewerten. Anschließend wird in dem Abschnitt analysiert, wie die Beurteilung angewendet wird, wobei zwischen zwei Gruppen von Lehrkräften unterschieden wird: denjenigen, die neu in den Beruf einsteigen, und denjenigen, die bereits im Schuldienst sind. Mit Blick auf die erste Gruppe wird die Beurteilung am Ende der Probezeit oder des Einführungsprogramms betrachtet, während es sich bei der zweiten Gruppe um andere Formen der Beurteilung von Lehrkräften im Schuldienst handelt. Die Beurteilung dieser zweiten Gruppe von Lehrkräften wird weiter mit Blick auf ihre Ziele und Ergebnisse analysiert – ob diese nur darauf ausgerichtet ist, den Lehrkräften ein Feedback zu ihrer Leistung zu geben oder ob andere Ziele verfolgt werden, wie die Bewertung der Qualifizierung für eine Beförderung. Andere

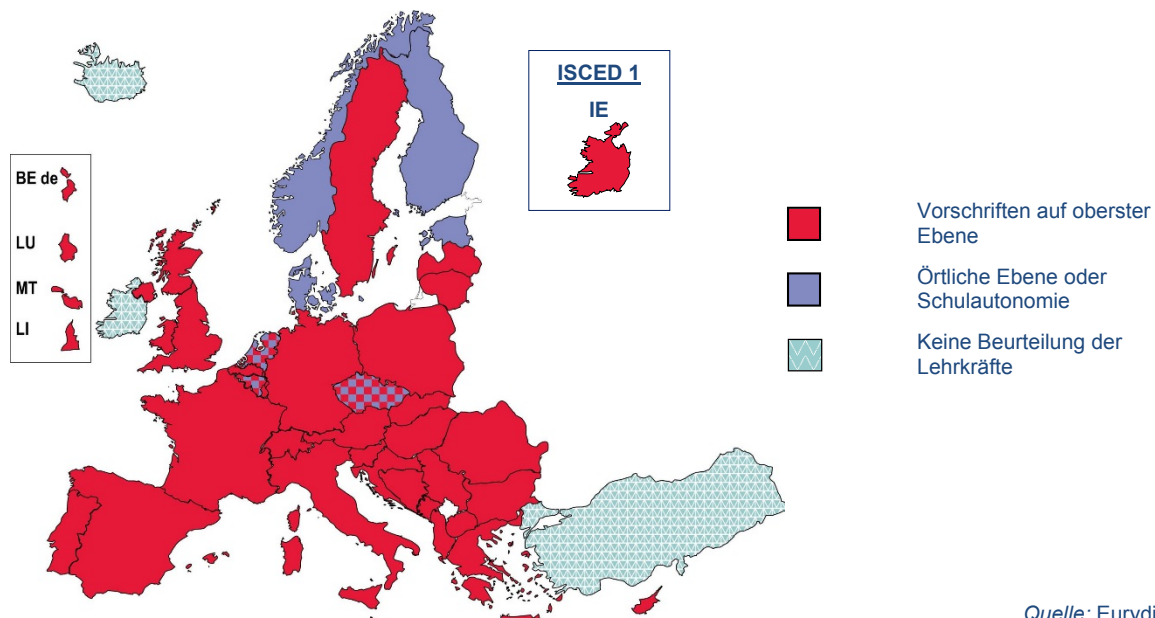
Aspekte wie der Beitrag des Beurteilungsverfahrens zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs oder der Umgang mit unzureichender Leistung werden ebenfalls erörtert.

5.1.1. Rechtsrahmen und Überwachung

Ebenen der beteiligten Behörden

In der überwiegenden Mehrheit der europäischen Länder ist eine Beurteilung der Lehrkräfte übliche Praxis. Abbildung 5.1 zeigt, dass in 33 Bildungssystemen nach den Vorschriften der obersten Behörden eine Beurteilung der Lehrkräfte durchzuführen ist. In diesen Ländern geben die Vorschriften der obersten Ebene in der Regel einen allgemeinen Rahmen für ihre praktische Umsetzung vor. In vier Ländern (Dänemark, Estland, Finnland und Norwegen) sind die obersten Bildungsbehörden nicht beteiligt und die Schulen oder örtlichen Behörden, die diese durchführen, verfügen über volle Autonomie bei der Entscheidung, ob die Lehrkräfte einer Beurteilung zu unterziehen sind sowie wie und wann diese stattfinden soll.

Abbildung 5.1: Ebenen der an der Regelung der Beurteilung der Lehrkräfte beteiligten Behörden im Primarbereich und im allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die obersten Behörden mit Zuständigkeit für die Beurteilung der Lehrkräfte sind die Bundesländer.

Schweiz: Die obersten Behörden mit Zuständigkeit für die Beurteilung der Lehrkräfte sind die Kantone. Eine Beurteilung der Lehrkräfte ist in den meisten Kantonen vorgeschrieben.

Türkei: Inspektoren können die Kompetenzen und Arbeit einzelner Lehrkräfte im Rahmen der Schulevaluierung bewerten und ihnen Feedback geben. Dies ist jedoch nicht reguliert und bleibt der Initiative der Schulinspektoren überlassen.

In drei Bildungssystemen gibt es gemischte Regelungen, bei denen gewisse Vorgaben der obersten Ebene bestehen, den Schulen aber ein beträchtliches Maß an Autonomie bleibt. In der Französischen Gemeinschaft Belgiens ist die Beurteilung der Lehrkräfte nicht als gesonderter Prozess geregelt, sondern kann entweder durch die Schulaufsichtsbehörde im Rahmen einer Schulinspektion oder durch den Schulleiter im Zuge einer Selbstevaluierung der Schule erfolgen. Wenn kein spezifischer Rahmen bzw. keine anzuwendenden Regelungen vorhanden sind, liegt die Durchführung im Ermessen des Schulleiters. In der Tschechischen Republik und den Niederlanden muss nach den Rechtsvorschriften eine Beurteilung der Lehrkräfte durchgeführt werden; es gibt jedoch keine Leitlinien, wann und wie diese zu erfolgen hat.

In der **Tschechischen Republik** müssen die Arbeitgeber nach dem auch für Lehrkräfte geltenden nationalen Arbeitsgesetz eine Beurteilung der Arbeitnehmer vornehmen. Die Schulleiter sind als Arbeitgeber verpflichtet, die Qualität der Lehrkräfte zu bewerten, können aber frei entscheiden, wie dies erfolgt.

In den **Niederlanden** ist in den nationalen Rechtsvorschriften geregelt, dass Schulen regelmäßige Evaluierungsgespräche mit den Lehrkräften führen müssen: mindestens alle vier Jahre im Primarbereich und alle drei Jahre im Sekundarbereich. Über die Umsetzung entscheiden jedoch die Schulen selbst.

Nur in Irland (im Sekundarbereich), Island und der Türkei bestehen keine Rechtsvorschriften zur systematischen Beurteilung der Lehrkräfte.

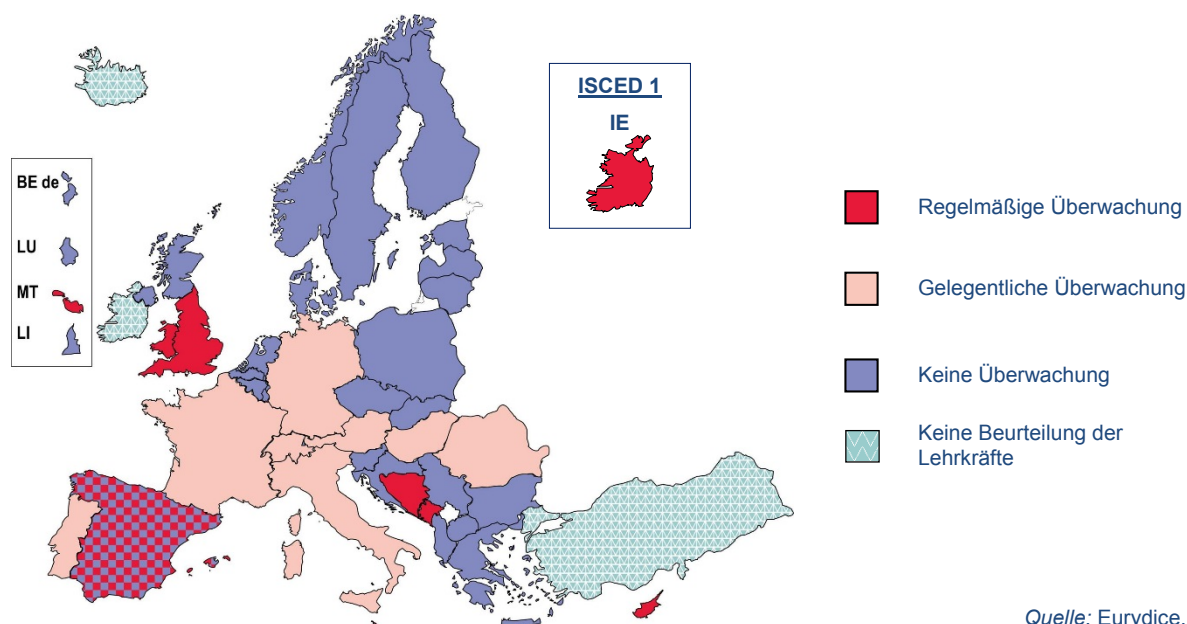
In **Irland** ist der *Teaching Council* für die Regulierung des Lehrerberufs auf Ebene des Primarbereichs verantwortlich, einschließlich der Einführung und Probezeit von neu qualifizierten Lehrkräften. Im Schuldienst tätige Lehrkräfte können auf allen Bildungsniveaus (ISCED-Stufen 1, 2 und 3) nur in Ausnahmefällen einer Beurteilung unterzogen werden; diese wird von der Aufsichtsbehörde auf Anfrage des Schulverwaltungsrats durchgeführt.

Überwachung des Systems

Die Überwachung der Beurteilung der Lehrkräfte wird mit Blick auf eine Bewertung der Qualität und Konsistenz durchgeführt. Sie umfasst in der Regel eine Analyse der Ergebnisse, einschließlich positiver oder negativer Rückmeldungen der direkt oder indirekt Beteiligten, sowie etwaige sonstige verfügbare quantitative oder qualitative Daten. Zwar ist die Beurteilung in der überwiegenden Mehrheit der Bildungssysteme reguliert, doch werden die Ergebnisse nur selten von den obersten Behörden überwacht. In den Ländern, in denen die Beurteilung in der Zuständigkeit der örtlichen Behörde oder den Schulen liegt, erfolgt in keinem Fall eine Überwachung.

Abbildung 5.2 zeigt, dass in Europa in weniger als der Hälfte der Bildungssysteme eine Form einer Überwachung besteht. Acht Systeme geben an, dass Mechanismen für eine regelmäßige Überwachung vorhanden sind, während in weiteren acht Systemen nur gelegentlich eine Überwachung erfolgt.

Abbildung 5.2: Überwachung des Beurteilungssystems für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (ISCED-Stufen 1-3) durch die oberste Bildungsbehörde, 2016/2017



Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Deutschland: Die Vorschriften unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern.

Italien: Nach der Schulreform, in deren Rahmen eine Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte eingeführt wurde, wird eine dreijährige Überwachung durchgeführt.

Spanien: In den Autonomen Gemeinschaften Kastilien-La Mancha, Navarra und Kantabrien wird das Beurteilungssystem regelmäßig überwacht.

Lettland: Es werden lediglich statistische Daten zu den Ergebnissen der Beurteilung erfasst, die nicht weiter analysiert werden.

Die oberste Bildungsbehörde führt möglicherweise selbst keine Überwachungstätigkeiten durch, kann diese Aufgabe jedoch an andere Stellen delegieren, wie die Schulaufsichtsbehörde (beispielsweise in Frankreich und Zypern) oder die Qualitätssicherungsagentur (wie in Rumänien und Bosnien-Herzegowina).

In **Portugal** wurde die Reform von 2008, in deren Rahmen eine Beurteilung der Lehrkräfte eingeführt wurde, von den Lehrgewerkschaften scharf kritisiert. In der Folge wurde ein nationaler Forschungsausschuss eingerichtet, der für die regelmäßige Überwachung der Qualität des Beurteilungssystems zuständig ist. Der Ausschuss wurde 2012 abgeschafft, doch die Überwachungstätigkeiten werden weiterhin durch externe Auftragnehmer im Namen der obersten Bildungsbehörde durchgeführt.

In manchen Ländern erfolgt zwar keine Überwachung durch die oberste Behörde, doch in den Rechtsvorschriften ist eine gewisse Form von Qualitätssicherung vorgesehen.

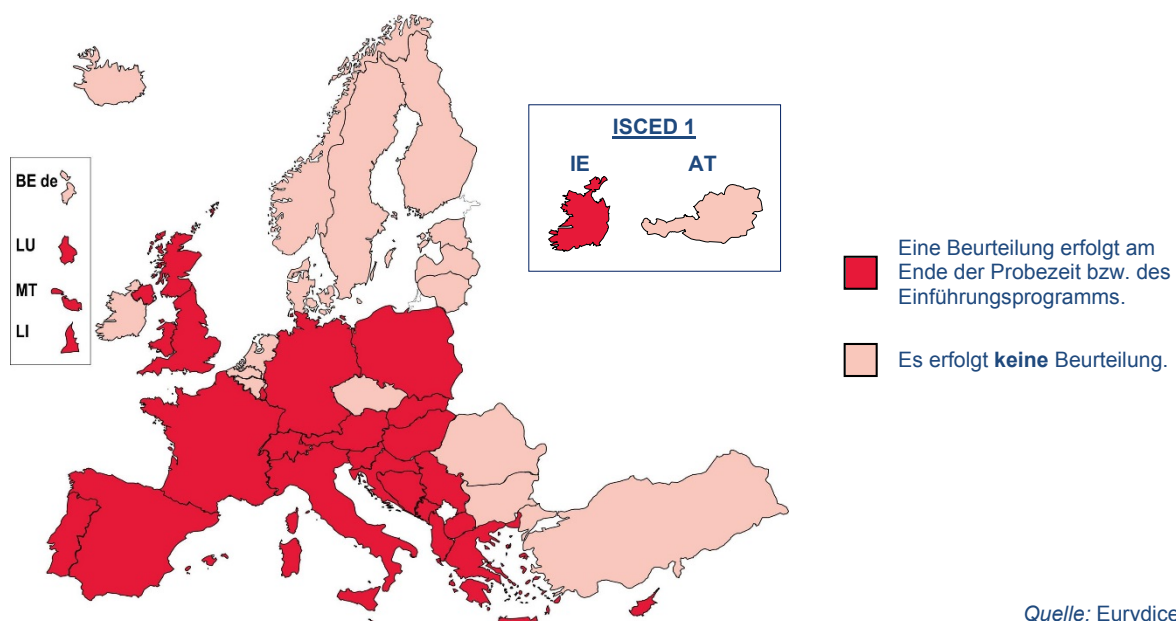
Im **Vereinigten Königreich (Nordirland)** muss der Verwaltungsrat jeder Schule über Verfahren und Prozesse für die Überwachung und Evaluierung der Anwendung und Wirksamkeit des Beurteilungssystems verfügen.

Der für die Registrierung von Lehrkräften zuständige *General Teaching Council of Scotland* akkreditiert das System für die berufliche Prüfung und Entwicklung, das von den örtlichen Behörden für die Beurteilung der Lehrkräfte verwendet wird.

5.1.2. Beurteilung neuer Lehrkräfte

Eine Beurteilung kann zu verschiedenen Zeitpunkten im Berufsleben von Lehrkräften erfolgen: ganz am Anfang des Berufslebens, wenn sie das anfängliche Einführungsprogramm abgeschlossen haben, in regelmäßigen Abständen für im Schuldienst tätige Lehrkräfte und zu bestimmten Zeitpunkten während ihrer Berufslaufbahn. Die Analyse der europäischen Bildungssysteme zeigt, dass eine Bewertung neuer Lehrkräfte am Ende ihrer Probezeit oder nach dem Einführungsprogramm weit verbreitet ist. Wie Abbildung 5.3 zu entnehmen ist, werden neue Lehrkräfte in knapp zwei Dritteln der europäischen Länder zu diesem Zeitpunkt ihrer Berufslaufbahn evaluiert.

Abbildung 5.3: Beurteilung neuer Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE nl): Die Beurteilung der Lehrkräfte erfolgt regelmäßig für alle Lehrkräfte, die mindestens 104 Tage pro Schuljahr tätig sind. Berufsanfänger erhalten stets befristete Verträge und eine negative Evaluierung in diesem Zeitraum kann zur Folge haben, dass kein fester Arbeitsvertrag angeboten wird, oder zu einer Entlassung führen.

Österreich: Nur Lehrkräfte, die an Allgemeinbildenden höheren Schulen (ISCED 2-3) unterrichten, werden am Ende des Einführungsprogramms einer Beurteilung unterzogen.

Eine Beurteilung in dieser Phase soll sicherstellen, dass neue Lehrkräfte die erforderlichen praktischen Fähigkeiten erworben haben, um unabhängig zu arbeiten, und sie über ausreichende Erfahrung in einem Schulumfeld verfügen.

Dieses Ziel wird in Europa jedoch auf unterschiedliche Weise erreicht. In manchen Ländern wird der Prozess größtenteils in und durch die Schulen gesteuert, wie in Abschnitt 5.2.1 näher beschrieben wird. In anderen fließt die Beurteilung in streng geregelte Verfahren in Form einer nationalen oder staatlichen Prüfung ein oder sie trägt zu einem von den Unterrichtsräten oder anderen Gremien verwalteten Prozess bei, in dessen Rahmen die Lehrbefähigung der Lehrkraft formell anerkannt wird. Wie in Kapitel 2 Abschnitt 2.1 dargelegt, müssen die Lehrkräfte in manchen Ländern ihre beruflichen Kompetenzen nachweisen, bevor sie als voll qualifizierte Lehrkräfte anerkannt werden, und in diesem Zusammenhang kann die Beurteilung am Ende des Einführungsprogramms oder der Probezeit für die verantwortlichen Personen eine Grundlage bilden. Beispiele:

In **Slowenien**, wo Lehrkräfte in Ausbildung die vom Bildungsministerium abgehaltene staatliche Berufsprüfung ablegen, müssen die Bewerber mindestens fünf bewertete Unterrichtspräsentationen durchgeführt haben. Diese werden vom Mentor und Schulleiter der Schule, an der das Einführungsprogramm abgeschlossen wurde, bewertet. Es sei auch darauf hingewiesen, dass Schulleiter einen Ausschuss mit drei Lehrkräften bestellen können, um Lehrkräfte, die neu an der Schule sind, am Ende ihrer Probezeit zu beurteilen. Dieses System unterscheidet sich jedoch vom Erstgenannten, das auf Berufsanfänger beschränkt ist.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** müssen Lehrkräfte, die eine Probezeit absolvieren, ihr Profil auf Schulebene vom Schulleiter gegenzeichnen lassen. Das Profil wird anschließend dem *General Teaching Council for Scotland* vorgelegt und anschließend kann die Person als Lehrkraft in Schottland registriert werden.

In **Montenegro** untersucht eine spezifische Kommission die Bewerber auch auf Grundlage des vom Mentor der Lehrkraft in Ausbildung vorgelegten Berichts.

In zwei Ländern (Rumänien und Schweden) besteht zwar die Anforderung, berufliche Kompetenzen nachzuweisen (siehe Abbildung 2.1), doch am Ende des Einführungsprogramms oder der Probezeit findet keine Beurteilung statt.

5.1.3. Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte

Als Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte gilt in diesem Bericht jede Form einer Beurteilung, bei der einzelne Lehrkräfte evaluiert werden, nachdem sie ihre Befähigung für den Beruf nachgewiesen haben. In diesem Abschnitt werden folgende Aspekte untersucht:

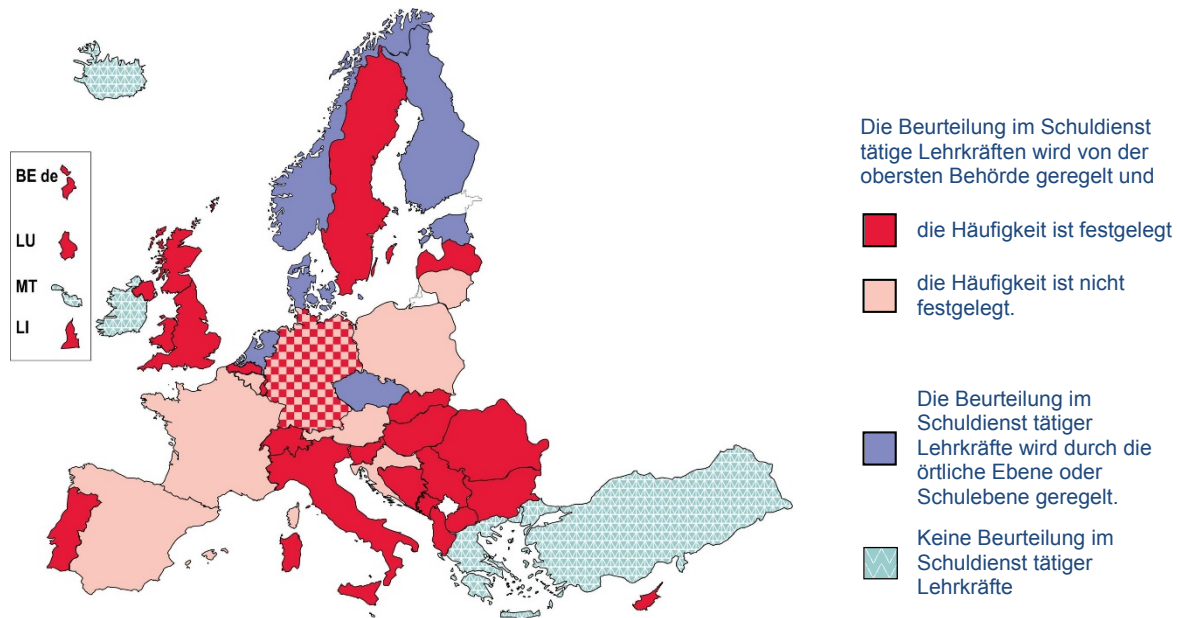
- Umfang, in dem eine Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte in Europa stattfindet und wie oft diese erfolgt;
- Ziele und Ergebnisse der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, einschließlich der Bereitstellung von Feedback über ihre Leistung für die Lehrkräfte, der Bewertung, ob sie eine Zulage oder andere Auszeichnung erhalten, der Bestimmung, ob sie sich für eine Gehaltserhöhung qualifizieren, und der Bewertung, ob sie für eine Beförderung qualifiziert sind;
- Beziehung zwischen Beurteilung und Weiterbildungsbedarf;
- Verbindungen zwischen Beurteilung und Umgang mit unzureichender Leistung;
- Abdeckung der Beurteilung – ob diese für alle im Schuldienst tätigen Lehrkräfte Anwendung findet oder ob diese von den Arbeitsverträgen und Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte abhängt.

Umfang und Häufigkeit

Die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte ist in Europa weit verbreitet. Wie in Abbildung 5.4 dargestellt, wird die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte in 32 Bildungssystemen von der obersten Bildungsbehörde reguliert und in 24 dieser Bildungssystemen findet sie regelmäßig statt. In Deutschland haben manche Bundesländer die Häufigkeit der Beurteilung festgelegt, während dies in anderen nicht der Fall ist. In sechs Bildungssystemen werden die Verfahren – einschließlich der Häufigkeit – der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte von der örtlichen Ebene bzw. Schulebene festgelegt. In zwei dieser Länder (Tschechische Republik und Niederlande) verlangt die oberste Behörde, dass eine Beurteilung der Lehrkräfte in einer gewissen Form stattfindet; in den übrigen vier Ländern besteht keine entsprechende Anforderung. Nur in Irland, Griechenland, Malta, Island und der Türkei werden im Schuldienst tätige Lehrkräfte nicht beurteilt.

In den 24 Bildungssystemen, in denen regelmäßig eine Beurteilung stattfindet, sind Unterschiede beim Zeitraum zwischen den Evaluierungen festzustellen. In neun Bildungssystemen findet die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte jährlich statt, während es sich bei weiteren sechs Bildungssystemen um eine zyklische Maßnahme handelt, die je nach Land alle drei bis fünf Jahre durchgeführt wird.

Abbildung 5.4: Umfang und Häufigkeit der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Häufigkeit

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Jahre	(-)	1, 2 oder 3	4	4	(-)	(-)	:	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	12*; 10**
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Jahre	5	(-)	12; 20	3-5	(-)	(-)	(-)	(-)	4	1-4	1	1	(-)	1	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Jahre	1	1	1	1-5		1	2-4	1-4	(-)	5	1-4	1	(-)	5	(-)

* ISCED 1; ** ISCED 2 und 3

Quelle: Eurydice.

Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch ihre Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Portugal: Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag werden jährlich einer Beurteilung unterzogen. Lehrkräfte mit einem festen Vertrag werden alle vier Jahre evaluiert.

Slowenien: Die Häufigkeit bezieht sich auf eine reguläre Beurteilung.

Liechtenstein: Die Lehrkräfte werden erstmals im dritten Jahr ihrer Berufslaufbahn und anschließend alle fünf Jahre evaluiert.

Serbien: Die Häufigkeit bezieht sich auf die Prozesse der Selbstevaluierung und externen Evaluierung, wobei angenommen wird, dass mindestens 40 % der Lehrkräfte an jeder Schule alle fünf Jahre einer Beurteilung unterzogen werden. Die Häufigkeit der übrigen Beurteilungsprozesse wird von der örtlichen Ebene der Bildungsbehörden festgelegt.

In Zypern und Luxemburg werden die Lehrkräfte weniger häufig evaluiert, obwohl im Beurteilungsrahmen die spezifischen Dienstjahre festgelegt sind, in denen diese stattzufinden hat.

In **Zypern** werden Lehrkräfte mit Beamtenstatus nach dem zehnten Dienstjahr (im Sekundarbereich) bzw. nach dem 12. Dienstjahr (im Primarbereich) und anschließend jedes zweite Jahr evaluiert.

In **Luxemburg** werden Lehrkräfte zweimal evaluiert: in ihrem 12. und 20. Dienstjahr.

In sieben Systemen variiert die Häufigkeit in Abhängigkeit von anderen Faktoren.

In der **Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens** ist die Art des Arbeitsvertrags maßgeblich dafür, wie häufig die Lehrkräfte evaluiert werden.

In **Ungarn, Rumänien** und **Montenegro** hängt die Häufigkeit von den Zielen der Beurteilung ab.

Im **Vereinigten Königreich (Schottland)** nimmt jede Lehrkraft jährlich eine Selbstevaluierung auf der Grundlage der Weiterbildung und anhand eines vom *General Teaching Council for Scotland* (GTCS) bereitgestellten Rahmens für die beruflichen Standards vor. Der GTCS bestätigt alle fünf Jahre die Registrierung der Lehrkräfte, nachdem die von ihnen im Rahmen des *Professional-Update*-Prozesses absolvierte Weiterbildung überprüft wurde.

In **Bosnien-Herzegowina** und in der **Schweiz** variiert die Häufigkeit entsprechend den Bestimmungen der Kantone.

In sieben Ländern findet keine regelmäßige Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte statt.

In der **Französischen Gemeinschaft Belgiens** und **Österreich** erfolgt die Beurteilung der Lehrkräfte auf Initiative der Bewerter.

In **Spanien** ist die Überwachung der Qualität und Praxis der Lehrkräfte eine der Aufgaben, die von der für die externe Schulevaluation zuständigen Bildungsaufsichtsbehörde wahrgenommen wird. Theoretisch können einzelne Lehrkräfte beurteilt werden, obwohl dies ausschließlich zur Bereitstellung eines Feedbacks erfolgen würde. Dies ist allerdings keine gängige Praxis und es gibt keinen allgemeinen Rahmen, nach dem dies erforderlich ist.

In **Frankreich** wird der aktuelle Rahmen für die Beurteilung der Lehrkräfte derzeit reformiert. Bis zum Schuljahr 2016/2017 erfolgte die Beurteilung der Lehrkräfte unregelmäßig. Durchschnittlich fand alle drei Jahre eine Beurteilung von Lehrkräften im Primarbereich und alle fünf Jahre eine Beurteilung von Lehrkräften im Sekundarbereich statt. Ab dem Schuljahr 2017/2018 beruht die Beurteilung auf vier Laufbahngesprächen während des Berufslebens der Lehrkräfte und regelmäßigen Beratungsbesuchen. In dem neuen System wird die Beurteilung mit der Laufbahnentwicklung und einer Progression in der Gehaltstabelle verknüpft.

In **Kroatien** und **Litauen** erfolgt eine Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte ausschließlich zu Beförderungszwecken. Deshalb beantragen die Lehrkräfte eine Beurteilung, wenn sie für eine höhere Stelle berücksichtigt werden möchten.

In **Polen** wird eine auf die Leistung einer Lehrkraft abzielende Beurteilung auf Initiative des Bewerbers durchgeführt, während die Beurteilung für Beförderungszwecke von den Lehrkräften selbst ausgeht.

Wie vorstehend dargelegt, ist die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte in sechs Ländern durch die örtliche Ebene oder Schulebene geregelt. In der Tschechischen Republik jedoch ist gemäß dem nationalen Arbeitsgesetz eine regelmäßige Beurteilung erforderlich, obwohl in den Rechtsvorschriften nicht festgelegt ist, wie oft diese stattfinden muss, und es den Schulleitern freisteht, darüber zu entscheiden.

Ziele und Ergebnisse der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte

Die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte dient unterschiedlichen Zielen. Vier der am häufigsten genannten Ziele werden in diesem Bericht analysiert und in Abbildung 5.5 dargestellt: Bereitstellung von Feedback über ihre Leistung für die Lehrkräfte, Bewertung, ob sie eine Zulage oder andere Auszeichnung erhalten, Bestimmung, ob sie sich für eine Gehaltserhöhung qualifizieren, und die Bewertung, ob sie für eine Beförderung qualifiziert sind.

Am häufigsten wird als Grund für die Beurteilung angegeben, den Lehrkräften Feedback zu ihrer Leistung zu geben, bisweilen begleitet von Überlegungen zum Weiterbildungsbedarf. Feedback wird in diesem Zusammenhang in einer allgemeinen Bedeutung verwendet –; es kann sich um das Ergebnis einer informellen Diskussion zwischen der Lehrkraft und dem Schulleiter handeln oder das Ergebnis eines von einem Inspektor erstellten formalen Berichts sein. Seiner Art nach ist Feedback größtenteils formativ, obwohl es auch Teil eines summativen Prozesses sein kann, der zu einer formalen Einstufung auf Grundlage eines etablierten Bewertungssystems führen kann. Neunundzwanzig Bildungssysteme geben an, dass die Bereitstellung eines Feedbacks zur Leistung zu den Zielen ihres Beurteilungssystems zählt. Die Zugrundelegung einer Beurteilung für die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs wird in Abbildung 5.6 dargestellt.

In mehr als einem Drittel der Systeme wird die Beurteilung zudem zur Bestimmung herangezogen, ob eine Lehrkraft befördert werden soll, und in zehn Fällen, um zu ermitteln, welche Lehrkräfte Zulagen oder andere

normalen Pflichten gewährt werden. Andererseits ermöglicht eine Beförderung den Lehrkräften den Zugang zu einer höheren Laufbahnstufe und den Erhalt einer Gehaltserhöhung.

In **Portugal** sind derzeit Gehaltserhöhungen und Auszeichnungen ausgesetzt. Eine Beurteilung steht jedoch in direktem Zusammenhang mit ihnen. In den Rechtsvorschriften ist vorgesehen, dass Lehrkräfte beurteilt und alle vier Jahre hinsichtlich einer Gehaltserhöhung bewertet werden. Zusätzlich stehen zwei Formen einer Auszeichnung zur Verfügung: eine Befreiung, die es den Lehrkräften ermöglicht, eine Gehaltserhöhung innerhalb eines kürzeren Zeitraums zu erhalten, sowie ein zusätzliches Monatsgehalt, wenn die Leistung im Zuge von zwei aufeinanderfolgenden Beurteilungen als „sehr gut“ oder „hervorragend“ bewertet wird.

In **Slowenien** werden Gehaltserhöhungen und Auszeichnungen im Ermessen des Schulleiters angeboten. Eine Gehaltserhöhung kommt alle drei Jahre in Betracht, sofern die Lehrkraft eine positive Beurteilung erhalten hat. Zudem können Auszeichnungen mit einer außergewöhnlichen Leistung auf monatlicher Basis verknüpft sein. Allerdings ist eine Beförderung ein formaleres Verfahren, bei dem eine positive Beurteilung eines der Kriterien neben der Berufserfahrung, Weiterbildung und Wahrnehmung zusätzliche Aufgaben darstellt.

In **Schweden** ist es nach den Rechtsvorschriften der obersten Behörde zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte erforderlich, jährlich eine Beurteilung der Lehrkräfte in Form von Gesprächen zur beruflichen Entwicklung durchzuführen, die mit dem Weiterbildungsbedarf und Entscheidungen über das Gehalt verbunden sind. Abgesehen vom Umfang der erworbenen Berufserfahrung sind die Kriterien für die Gewährung einer Beförderung nicht zentral geregelt und die Schulleiter verfügen über Autonomie in diesem Bereich.

Im **Vereinigten Königreich (England und Wales)** gibt es unterschiedliche Gehaltstabellen für die einzelnen Laufbahnstufen. Jedes Jahr muss die für die Schule zuständige Stelle prüfen, ob eine Lehrkraft innerhalb einer vorab festgelegten Gehaltsspanne Anspruch auf eine Gehaltserhöhung hat. Darüber hinaus können die Lehrkräfte eine Beförderung beantragen, die, sofern sie bewilligt wird, mit einem Anspruch auf eine höhere Gehaltsspanne verbunden ist.

In Ländern, in denen Autonomie auf örtlicher Ebene oder Schulebene besteht, gibt es nur wenige Daten zur Nutzung von Anreizen; theoretisch sind diese aber möglich. In manchen dieser Länder verfügen die Schulleiter oder Schulverwaltungsräte als Arbeitgeber aber über einen gewissen Spielraum hinsichtlich der Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte nach einer positiven Evaluierung.

Für die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte für den Zweck einer Beförderung ist ein anderes Verfahren durchzuführen als für andere Zwecke, zumindest in den meisten Ländern, in denen diese vorgesehen ist. Üblicherweise werden bei einer Beurteilung für Beförderungszwecke zusätzlich zu einer zufriedenstellenden Bewertung der Leistung weitere Elemente berücksichtigt, wie die Zahl der Dienstjahre und die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Eine Beurteilung zu Beförderungszwecken ist deshalb ein umfassenderer Prozess als andere Formen; es handelt sich in der Regel um einen freiwilligen Vorgang, da die Lehrkräfte eine Bewertung zu Beförderungszwecken beantragen.

Die freiwillige Dimension und das komplexere Beurteilungsverfahren für Beförderungszwecke sind in zwölf Bildungssystemen kennzeichnend (Deutschland, Kroatien, Frankreich, Litauen, Ungarn, Polen, Rumänien, Vereinigtes Königreich (England und Wales), Albanien, Montenegro und Serbien).

In **Rumänien** ist der Prozess für die Beförderung von Lehrkräften besonders aufwendig. Die Einstufungen „Unterrichtsstufe II“ (*Profesor gradul II*) und „Unterrichtsstufe I“ (*Profesor gradul I*), die im Zentrum der Laufbahnstruktur stehen, beruhen auf Prüfungen, bei denen die von den Lehrkräften erreichten unterschiedlichen Kompetenzniveaus bescheinigt werden. Für die Unterrichtsstufe II müssen die Lehrkräfte einen schriftlichen und mündlichen Test in dem von ihnen unterrichteten Fach sowie im Bereich Unterrichtsmethodik und Pädagogik ablegen. Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte eine Berufserfahrung über eine Mindestzahl an Jahren und 90 Anrechnungspunkte in Weiterbildungsmaßnahmen besitzen sowie einer bestimmten Zahl an Inspektionen unterzogen worden sein. Für die Unterrichtsstufe I müssen die Lehrkräfte zusätzlich zu der erforderlichen Zahl an Dienstjahren und dem Bestehen der notwendigen Inspektionen eine Prüfung zu Themen ablegen, die das Bildungsministerium festlegt. Des Weiteren müssen sie eine Forschungsarbeit unter der Aufsicht eines Hochschulmentors durchführen und anschließend einem speziellen Ausschuss ihre Ergebnisse präsentieren. Die Unterrichtsqualifikationen werden vom Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport gewährt.

In **Bulgarien** und **Zypern** stellt die Beförderung eines der möglichen Ergebnisse der regelmäßigen Beurteilung dar, während in **Slowenien** die Entscheidungen zwar auf der Grundlage eines speziellen Verfahrens getroffen werden, die Lehrkräfte den Prozess aber nicht in die Wege leiten müssen.

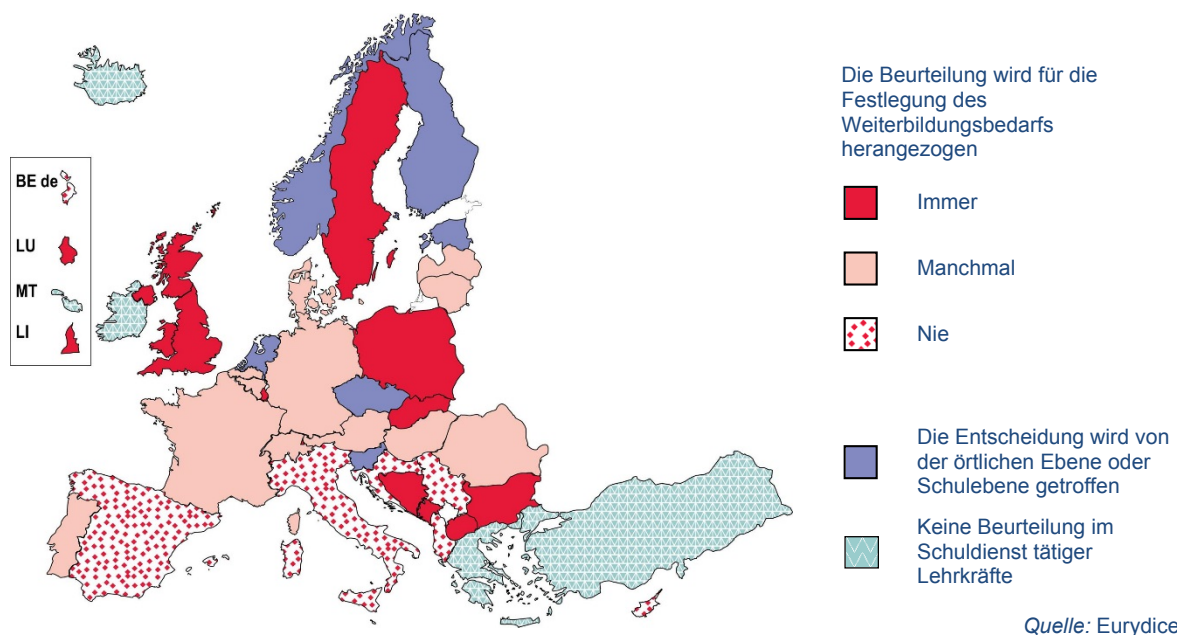
In **Slowenien** sammeln die Lehrkräfte Punkte auf der Grundlage ihrer Weiterbildungsaktivitäten und zusätzlicher fachlicher Tätigkeiten (z. B. Verfassen von Artikeln, Tätigkeit als Mentor, Organisation von Vorstellungen oder Veranstaltungen der Schüler). Sie müssen darüber hinaus über eine bestimmte Erfahrung in Jahren verfügen und vom Schulleiter und der Lehrerkonferenz positiv evaluiert werden. Wenn eine Lehrkraft einen bestimmten Schwellenwert erreicht, kann der Schulleiter sie für eine Beförderung vorschlagen; die endgültige Entscheidung, welche Lehrkräfte befördert werden, trifft das Ministerium.

Des Weiteren ist erwähnenswert, dass in Estland, der Slowakei und im Vereinigten Königreich (Schottland) die Beurteilung der Lehrkräfte nicht zum Beförderungsverfahren beiträgt, obwohl in diesen Ländern eine mehrstufige Laufbahnstruktur besteht (siehe Abbildung 4.3).

Beurteilung und Weiterbildungsbedarf

Wie vorstehend dargelegt, kann die Beurteilung der Lehrkräfte eine formative und eine summative Dimension aufweisen. Zwar basieren Beförderungen, Auszeichnungen und Gehaltserhöhungen auf einer summativen Bewertung der Leistung der Lehrkräfte, doch kann Feedback eine doppelte Dimension aufweisen. Eine Beurteilung, die auf die Bereitstellung eines Feedbacks zur Leistung abzielt, kann als Instrument für eine Rückschau auf die Unterrichtspraktiken sowie als Beitrag zu den allgemeineren Schulaktivitäten konzipiert sein und Möglichkeiten zu potenziellen Verbesserungen in Betracht ziehen. Sie kann jedoch auch auf einen summativen Zweck beschränkt sein und den Lehrkräften eine Gesamtbeurteilung ihrer Leistung bieten, ohne dass weitere Maßnahmen erwartet werden. Es sind weitere Studien erforderlich, um die summative und formative Dimension der Beurteilung von Lehrkräften in verschiedenen Bildungssystemen vollständig zu verstehen sowie zu bestimmen, wie diese mit einer besseren Leistung der Lehrkräfte verbunden sind. Dennoch stellt die Einbeziehung bei der Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs der Lehrkräfte eine eindeutig formative Dimension der Beurteilung von Lehrkräften dar.

Abbildung 5.6: Heranziehung der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifischer Hinweis

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch ihre Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Abbildung 5.6 sind Informationen zur Verwendung der Beurteilungsergebnisse für die Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs von Lehrkräften zu entnehmen. In den meisten Ländern besteht eine Verbindung zwischen der Beurteilung der Lehrkräfte und der beruflichen Entwicklung. In 13 Bildungssystemen wird die Beurteilung immer zur Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs und der Weiterbildungsmaßnahmen verwendet, während dies in 12 Systemen nur unter bestimmten Umständen der Fall ist.

In **Schweden** wird die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte stets zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs und der Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen und im Zuge der jährlichen Gespräche zur beruflichen Entwicklung zwischen der

Lehrkraft und dem Schulleiter wird ein Entwicklungsplan erstellt. Dieser Plan wird in den Gesprächen des Folgejahres evaluiert und beeinflusst Entscheidungen über Gehaltserhöhungen.

In den Ländern, in denen die Beurteilung der Lehrkräfte nicht immer mit der beruflichen Entwicklung verknüpft ist, wird als häufigster Grund genannt, dass den Bewertern die Entscheidung freisteht, ob eine berufliche Weiterbildung erforderlich ist.

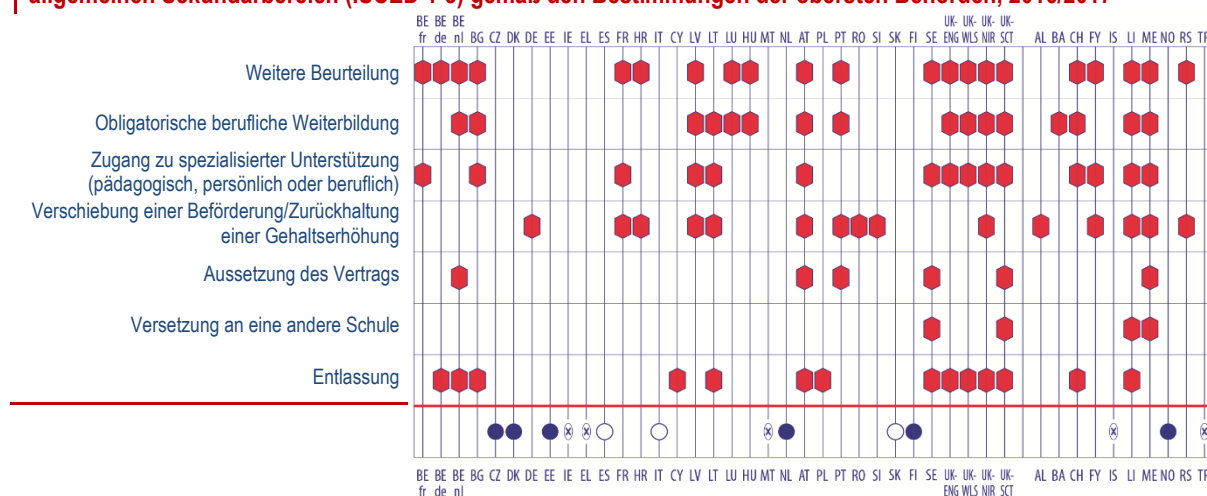
In **Belgien (Flämische Gemeinschaft)** entscheidet der Prüfer, ob eine bestimmte Lehrkraft an bestimmten Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen muss. Der Prüfer und die Lehrkraft erörtern den Bedarf und vereinbaren einen Plan, der anschließend in der Arbeitsplatzbeschreibung der jeweiligen Lehrkraft erfasst und im Zuge der folgenden Beurteilung berücksichtigt wird.

Nur sieben Länder legen das Beurteilungsverfahren bei der Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs der Lehrkräfte nicht zugrunde, und in sechs Systemen werden die Entscheidungen auf örtlicher Ebene oder Schulebene getroffen.

Beurteilung und unzureichende Leistungen

Neben der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs wird die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte bisweilen herangezogen, um eine unzureichende Leistung festzustellen und zu steuern. Dies ist in vielen europäischen Bildungssystemen die erklärte Absicht, und in manchen Systemen erfolgt die Durchführung und Nutzung einer Beurteilung hauptsächlich mit Blick auf dieses Ziel. Wie aus Abbildung 5.5 ersichtlich, kann eine positive Evaluierung eine Beförderung oder Gehaltserhöhung zur Folge haben. Ebenso kann sich eine negative Evaluierung auf die Berufslaufbahn der Lehrkräfte auswirken. Abbildung 5.7 zeigt die in den europäischen Ländern verfügbaren Mittel für den Umgang mit Lehrkräften, deren Leistungen unzureichend sind.

Abbildung 5.7: Mögliche Folgen einer negativen Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



- Örtliche Ebene oder Schulautonomie
- ⊗ Keine Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte
- Keine Maßnahmen

Quelle: Eurydice.

Erläuterung

In der Abbildung werden nur die möglichen Ergebnisse dargestellt, die sich aus normalen Beurteilungsverfahren ergeben. Inspektionen, die unter außergewöhnlichen Umständen durchgeführt werden, wie unzureichende Leistungen oder schwerwiegendes Fehlverhalten, sind nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch ihre Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Spanien, Italien und Slowakei: Die Rechtsvorschriften der obersten Ebene enthalten keine konkreten Maßnahmen für den Umgang mit im Schuldienst tätigen Lehrkräften, deren Leistungen unzureichend sind.

Europaweit wird als erste Maßnahme in dem Fall, dass die Leistung einer Lehrkraft im Rahmen des Beurteilungsverfahrens für unzureichend befunden wird, eine Folgebeurteilung angesetzt. Dies wird häufig von einer Reihe von Abhilfe- und Unterstützungsmaßnahmen begleitet, wie die verpflichtende Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten oder der Zugang zu spezialisierter Unterstützung. Die Ernennung eines Mentors zählt zu den möglichen Optionen, wie etwa in Bulgarien und Frankreich.

In **Bulgarien** entwickelt der Evaluierungsausschuss in Absprache mit dem Schulleiter einen Unterstützungsplan, wenn die Leistung einer Lehrkraft im Rahmen einer Beurteilung als unzureichend befunden wird. Dieser umfasst Unterstützung für Unterricht und Organisation. Zudem wird ein Mentor ernannt. Die Ergebnisse der Beurteilung werden der regionalen Abteilung für Bildung gemeldet. Nach einem Jahr findet eine erneute Beurteilung statt, die mit schwerwiegenden Folgen einhergeht, wie einer Entlassung, wenn die Leistung der Lehrkraft nach wie vor nicht dem geforderten Standard entspricht.

Zusätzlich zu Abhilfemaßnahmen wie Weiterbildung und Unterstützungsmaßnahmen kann eine negative Beurteilung unter bestimmten Umständen nachteilige Konsequenzen für die Berufslaufbahn der Lehrkraft nach sich ziehen. Wenn die Beurteilung mit einer Beförderung oder Gehaltserhöhung verknüpft ist, können die negativen Ergebnisse beispielsweise zu einem Aufschub dieser Leistungen führen.

In **Frankreich** ist beispielsweise die Gehaltsprogression bei einer negativen Evaluierung langsamer. Darüber hinaus können die Bewerter weitere Treffen mit der betreffenden Lehrkraft verlangen, um ihre Fortschritte oder die Weiterverfolgung ihrer Empfehlungen zu überwachen.

Die zeitweilige Suspendierung einer Lehrkraft von ihrer Stelle oder die Versetzung an eine andere Schule zählen in einigen Ländern zu den Möglichkeiten, obwohl diese in der Regel nur in außergewöhnlichen Situationen ergriffen werden.

Die schwerwiegendste Konsequenz einer negativen Evaluierung ist natürlich die Beendigung der Berufslaufbahn der Lehrkraft. Obwohl eine Entlassung in einem Drittel der europäischen Länder möglich ist, wird diese Entscheidung erst nach sorgfältiger Prüfung getroffen.

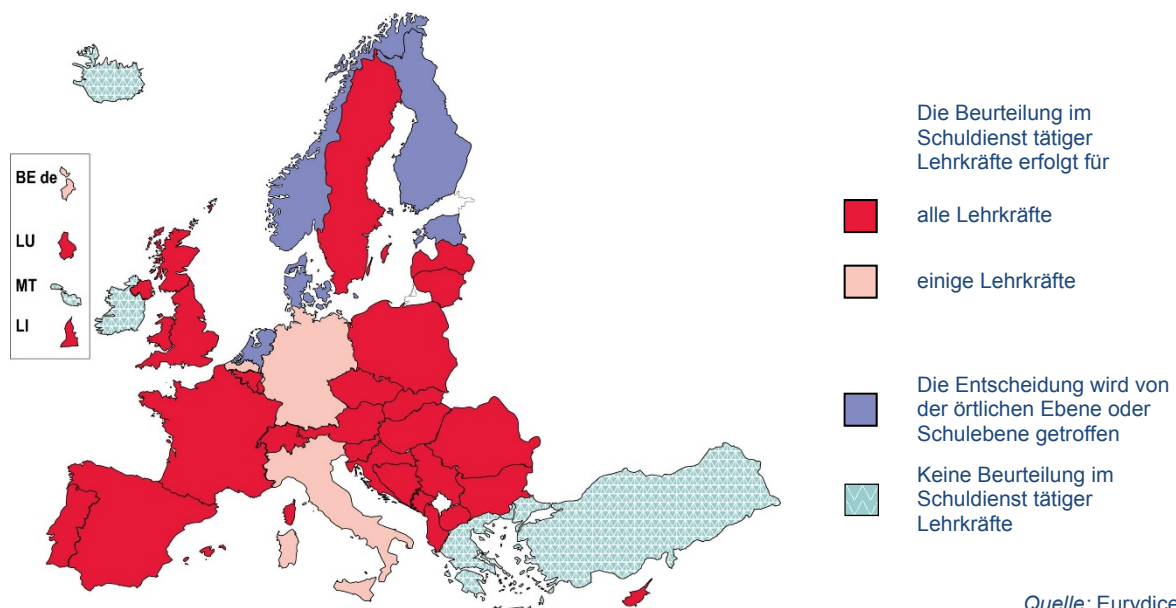
In **Belgien (Flämische Gemeinschaft)** müssen Lehrkräfte mit einem unbefristeten Vertrag sowie Lehrkräfte in einer festen Anstellung zweimal hintereinander bei ihrer Beurteilung die niedrigsten Noten erhalten haben, bevor eine Entlassung geprüft wird. Lehrkräfte mit einem befristeten Vertrag können nach der ersten negativen Evaluierung entlassen werden.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland)** werden Lehrkräfte, deren Leistung für unzureichend befunden wird, einem Verfahren unterzogen, das in England und Wales als „Capability Procedure“ und in Nordirland als „Supporting Effective Teaching in Schools“ bezeichnet wird. Das zentrale Ziel dieses Prozesses besteht darin, die bestmögliche Unterstützung und Weiterbildung für Lehrkräfte zu bestimmen, deren Leistungen für unzureichend befunden wurden. Die Dauer des Prozesses hängt von den Umständen ab, und es muss ausreichend Zeit eingeräumt werden, um Verbesserungen zu ermöglichen. Werden keine Verbesserungen erzielt, führt der Prozess jedoch schließlich zur Entlassung.

Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte

Wie in Abbildung 5.8 dargestellt, werden in den meisten europäischen Ländern, in denen entsprechende Regelungen bestehen, sämtliche Lehrkräfte einer Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräften unterzogen.

Abbildung 5.8: Lehrkräfte, die einer Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte unterzogen werden im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifischer Hinweis

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch ihre Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

In vier Ländern hingegen bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von den Beschäftigungsbedingungen bzw. der Vertragsbasis der Lehrkräfte. Beispiele:

In **Belgien (Deutschsprachige und Flämische Gemeinschaft)** ist eine Beurteilung nur für Lehrkräfte in fester Anstellung sowie für Lehrkräfte mit einem Lehrauftrag von mindestens 104 Tagen pro Schuljahr in der Flämischen Gemeinschaft bzw. von 15 Wochen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft verbindlich vorgeschrieben.

In **Deutschland** unterscheiden sich die Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Zudem werden Lehrkräfte ohne Beamtenstatus nicht regelmäßig einer Beurteilung unterzogen. Diese stellen etwa ein Viertel der gesamten Lehrerschaft auf allen Bildungsebenen (ISCED 1-3).

In **Italien** werden alle Lehrkräfte mit einem festen Vertrag einer Beurteilung für Auszeichnungszwecke unterzogen, während Lehrkräfte mit einem befristeten Arbeitsvertrag nicht evaluiert werden.

Unter den Ländern, in denen die örtliche Ebene oder die Schulebene über die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte entscheidet, geben Estland und die Niederlande an, dass keine Unterscheidung zwischen den Lehrkräften auf Grundlage ihrer Vertragsbasis gemacht wird und alle Lehrkräfte einer Beurteilung unterzogen werden können.

5.2. Durchführung der Lehrkräftebeurteilung

Die Ziele der Beurteilung wirken sich üblicherweise auf die Ausgestaltung und die Durchführung des Verfahrens aus. In diesem Abschnitt sollen die praktischen Aspekte der Beurteilung der Lehrkräfte analysiert werden, wobei vier Dimensionen berücksichtigt werden: das beteiligte Personal, die für die Prüfer verfügbaren Rahmen, die eingesetzten Methoden und Evaluierungsinstrumente sowie das Bestehen von Bewertungssystemen. Der Abschnitt befasst sich mit der Beurteilung neuer Lehrkräfte und im Schuldienst tätiger Lehrkräfte.

5.2.1. Bewerter

Die Leistung der Lehrkräfte wird in der Regel von einem oder mehreren Bewertern evaluiert, die deshalb Schlüsselakteure in dem System sind. Um zu verstehen, wie die Beurteilung ausgestaltet ist und letztlich funktioniert, muss analysiert werden, wer die Bewerter sind, von welchen Stellen sie kommen und schließlich wie gut sie ausgebildet sind.

Im ersten Teil dieses Abschnitts wird untersucht, wer für die Durchführung von Beurteilungen verantwortlich ist – ob die Schulleiter oder anderes Personal innerhalb der Schule beteiligt ist oder ob externes Personal der obersten oder örtlichen Behörden bzw. deren Vertreter eingebunden wird. Zudem werden Fälle betrachtet, bei denen je nach Ziel der Evaluierung Kombinationen aus internem und externem Personal einbezogen werden. Schließlich wird untersucht, ob es Weiterbildungsprogramme für Bewerter gibt und ob sie verpflichtend vorgeschrieben sind.

Abbildung 5.9 ist zu entnehmen, ob die Beurteilung der Lehrkräfte ein interner Prozess ist, der innerhalb der Schule stattfindet, oder ob externe Akteure daran beteiligt sind. Die Beurteilung der Lehrkräfte gilt als interner Prozess, wenn er von internen Akteuren der Schule, an der der Bewertete tätig ist, durchgeführt wird (z. B. der Schulleiter). Sie gilt als externer Prozess, wenn externe Akteure von außerhalb der Schule mitwirken (z. B. Vertreter der Schulaufsichtsbehörde oder des Ministeriums). Darüber hinaus kann die Beurteilung der Lehrkräfte durch interne und externe Akteure entweder als zwei gesonderte Prozesse oder in einem Prozess erfolgen, bei dem beide Arten von Akteuren als Mitglieder eines Ausschusses zusammenarbeiten.

In 12 Bildungssystemen erfolgt die Beurteilung der Lehrkräfte nur innerhalb der Schule und wird üblicherweise durch Schulleiter, Mentoren und/oder Mitglieder des Schulverwaltungsrats durchgeführt

(siehe auch Abbildung 5.10). In Irland und Frankreich hingegen wird die Beurteilung von Lehrkräften im Primarbereich ausschließlich durch externe Akteure, wie z. B. Inspektoren oder Vertreter der obersten oder örtlichen Behörde, vorgenommen.

In 23 Bildungssystemen werden Lehrkräfte sowohl intern als auch extern evaluiert. Dabei kann es sich um einen einzigen Prozess unter Mitwirkung von externen und internen Akteuren handeln oder die Akteure unterscheiden sich je nach Zweck der Beurteilung. Beispiele:

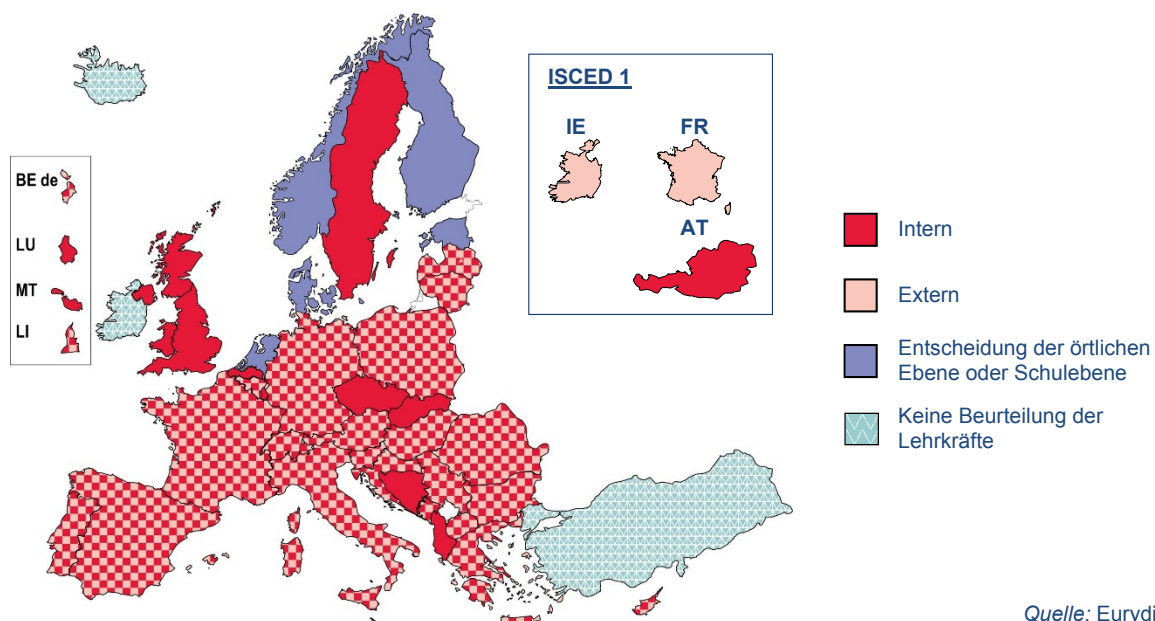
In **Bulgarien** wird die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte alle vier Jahre als ein einziger Prozess durch einen Ausschuss durchgeführt, dem der Arbeitgeber – d. h. der Schuldirektor, Vertreter der obersten Behörden (über die regionale Abteilung für das Bildungswesen) und Mitglieder der Personalvertretung angehören.

In **Kroatien**, wo nur am Ende der Probezeit/des Einführungszeitraums und für Beförderungszwecke eine Beurteilung der Lehrkräfte stattfindet, gehören den Evaluierungsausschüssen Vertreter der Schule und der obersten Behörde sowie externe Experten an, die alle ihren Beitrag zu einem einzigen Beurteilungsverfahren leisten.

In **Ungarn** hingegen werden verschiedene Verfahren zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Berufslaufbahn der Lehrkräfte durchgeführt. Externe Bewerter führen regelmäßig eine Beurteilung der Lehrkräfte für Beförderungszwecke und im Zuge von Inspektionen durch. Andererseits nehmen die Lehrkräfte alle fünf Jahre eine Selbstevaluierung vor, die anschließend mit einer Evaluierung der Eltern, Kollegen und des Schulleiters verglichen wird.

Entsprechend gibt es auch in **Slowenien** je nach Zweck der Beurteilung unterschiedliche Konzepte. Am Ende der Probezeit wird beispielsweise die Evaluierung durch einen internen Ausschuss aus drei Lehrkräften vorgenommen. Dabei handelt es sich um dieselben Lehrkräfte, die den Bewerber unterstützt und beaufsichtigt haben. Eine Akkreditierung hingegen beruht auf der Evaluierung eines Mentors und des Schulleiters sowie eines Prüfungsausschusses, dem externe Bewerter angehören, die vom Ministerium benannt werden.

Abbildung 5.9: Beurteilung der Lehrkräfte als interner und/oder externer Prozess, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017



Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt. In diesen Fällen werden üblicherweise externe Prüfer der Schulaufsichtsbehörde oder zuständigen Behörde eingebunden. Deshalb können in Ländern, in denen die Beurteilung intern erfolgt, bestimmte Umstände vorliegen, in denen die Leistung einer Lehrkraft durch einen externen Prüfer bewertet wird.

Länderspezifischer Hinweis

Griechenland: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die Beurteilung neuer Lehrkräfte. Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch deren Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

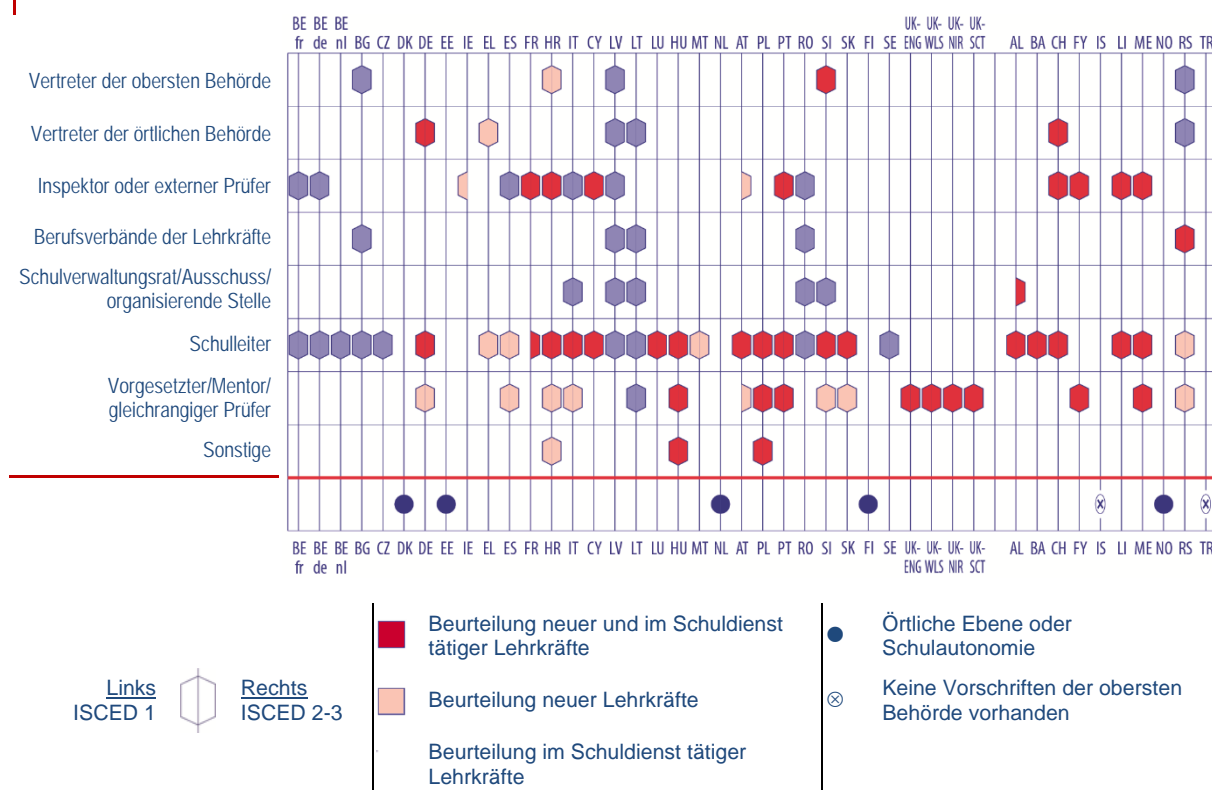
In Abbildung 5.10 sind die verschiedenen Kategorien internen und externen Personals, das an der Beurteilung einer Lehrkraft beteiligt ist, und in Fällen, in denen Unterschiede bestehen, die Arten von Beurteilungen dargestellt, an denen sie teilnehmen.

Schulleiter sind die Fachkräfte, die am häufigsten an der Beurteilung von Lehrkräften beteiligt sind. Dies ist in drei Vierteln der europäischen Bildungssysteme der Fall. Die Daten lassen erkennen, dass es in den Ländern, in denen die örtliche Ebene oder Schulebene für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig ist, auch gängige Praxis ist, dass die Schulleiter die volle Verantwortung für den Prozess tragen.

Shewbridge et al. (2011) legen beispielsweise dar, dass in **Dänemark** im *Folkeskole*-Gesetz die Verantwortung für die Verwaltung im administrativen und pädagogischen Bereich der Schule den Schulleitern übertragen wird, einschließlich der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte. Von den Schulleitern wird deshalb erwartet, dass sie Diskussionen mit den Lehrkräften gestalten, organisieren und durchführen, um diesen Feedback zu ihrer Leistung zu geben und etwaigen Weiterbildungsbedarf und entsprechende Möglichkeiten festzustellen.

Die beiden anderen Gruppen, die im Allgemeinen an der Beurteilung von Lehrkräften mitwirken (wenn auch deutlich weniger häufig als die Schulleiter) sind einerseits Mentoren, Vorgesetzte und Kollegen und andererseits Inspektoren oder externe Bewerter. Die erste Gruppe ist in knapp der Hälfte der europäischen Bildungssysteme an der Beurteilung der Lehrkräfte beteiligt, obwohl in vielen dieser Länder ihre Mitwirkung auf die Beurteilung am Ende der Probezeit begrenzt ist.

Abbildung 5.10: Bewerter und Formen der Beurteilung von Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE nl): Im Sekundarbereich kann der Bewerter ein Mitglied der Schulleitung sein, wie etwa der stellvertretende Schulleiter.

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch deren Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Lettland: Die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräften erfolgt durch Evaluierungsausschüsse, denen verschiedene Bewerter angehören. Wenn sich eine Lehrkraft für die vierte und fünfte Stufe bewirbt, wird die Beurteilung von der örtlichen

Behörde (Bezirk) und den obersten Behörden durchgeführt und bestätigt.

Ungarn: Die Beurteilung der Lehrkräfte erfolgt in drei unterschiedlichen Formen: interne Selbstevaluierung, Beurteilung für Beförderungszwecke und Inspektion der Lehrkraft. Die Schulleiter nehmen nicht an Inspektionen teil. Gleichrangige Prüfer sind nur an der internen Selbstevaluierung beteiligt. Meisterlehrkräfte nehmen nur an der Beurteilung für Beförderungszwecke und Inspektionen teil.

Portugal: Der externe Prüfer ist an der Beurteilung jener Lehrkräfte beteiligt, die die höchste Note (Hervorragend) erzielen möchten.

Slowakei: Die Beurteilung der Lehrkräfte wird normalerweise an die stellvertretende leitende Lehrkraft übertragen.

Vereinigtes Königreich: Der Vorgesetzte einer Lehrkraft kann der Schulleiter oder eine andere Lehrkraft an der Schule sein. Der Schulleiter trägt aber dennoch die Verantwortung für das Beurteilungsverfahren.

Andere Prüfer sind deutlich weniger häufig eingebunden. In Bulgarien, Kroatien, Lettland und Slowenien wirken Mitarbeiter der obersten Behörde an der Beurteilung mit, während in Deutschland, Griechenland, Lettland, Litauen und der Schweiz Personal der Behörden auf örtlicher Ebene an dieser beteiligt sind. In Serbien kann Personal der obersten Behörde und der örtlichen Behörde eingebunden sein. Schulverwaltungsräte, Berufsverbände der Lehrkräfte, Eltern und andere Prüfer sind nur selten beteiligt.

In **Italien** setzt sich der Schulausschuss, der mit der Beurteilung von Lehrkräften mit Blick auf eine Auszeichnung beauftragt ist, wie folgt zusammen: der Schulleiter, drei Lehrkräfte, ein externer Bewerter (eine Lehrkraft oder ein Schulleiter einer anderen Schule oder ein Inspektor), zwei Elternteile (für Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I) oder ein Elternvertreter und ein Schülervertreter (in Schulen des Sekundarbereichs II).

In der überwiegenden Mehrheit der Länder erfolgt die Beurteilung der Lehrkräfte unter Mitwirkung mehr als eines Bewerbers. Eine Kombination aus Schulleiter und Mentoren, die die Beurteilung am Ende der Probezeit durchführt, ist in Europa relativ weit verbreitet, wobei in knapp der Hälfte der Bildungssysteme für eine Beurteilung neuer Lehrkräfte diese Kombination von Akteuren erforderlich ist.

Es ist nicht üblich, dass die Beurteilung der Lehrkräfte auf der Stellungnahme von nur einer Art von Bewerter beruht. Dies ist jedoch in 14 Bildungssystemen der Fall. In sieben dieser Bildungssysteme ist ausschließlich der Schulleiter für die Beurteilung zuständig (Belgien (Flämische Gemeinschaft), Tschechische Republik, Luxemburg, Malta, Schweden und Bosnien-Herzegowina). In Österreich ist dies nur für im Schuldienst tätige Lehrkräfte im Primarbereich der Fall. Inspektoren sind alleine für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig in Irland – nur für neue Lehrkräfte im Primarbereich, in Spanien – nur für im Schuldienst tätige Lehrkräfte, und in Frankreich – nur im Primarbereich. Im Vereinigten Königreich obliegt die Aufgabe dem Vorgesetzten der Lehrkraft.

In drei Ländern wirken andere als die in Abbildung 5.10 aufgeführten Bewerter an der Beurteilung der Lehrkräfte mit.

In **Kroatien** gehört beispielsweise eine Lehrkraft für die kroatische Sprache dem Ausschuss an, der neue Lehrkräfte akkreditiert.

„Meisterlehrkräfte“ sind ein Schlüsselement des **ungarischen** Beurteilungssystems. Dabei handelt es sich um eine spezifische Stufe in der Berufslaufbahn einer Lehrkraft. Wenn eine Lehrkraft die Stufe „Meisterlehrkraft“ erreicht, hat sie die Option, entweder als Berater, der anderen Lehrkräften berufliche Unterstützungsdienste bietet, oder als Inspektor tätig zu sein. Beim Status „Meisterlehrkraft“ ist die Unterrichtsverpflichtung auf vier Tage wöchentlich reduziert und der fünfte Arbeitstag kann für die zusätzliche Aufgabe als Inspektor oder Berater verwendet werden.

In **Polen** wird im Zuge der Beurteilung der Lehrkräfte eine nicht verbindliche Stellungnahme des Elternbeirats eingeholt.

Ungeachtet dessen, wer die Beurteilung durchführt, d. h. der Schulleiter selbst oder ein Team aus Fachkräften, besteht die zentrale Aufgabe der Beteiligten darin, ein faires, kohärentes, transparentes und allgemein akzeptiertes Beurteilungssystem sicherzustellen. Weiterbildung ist daher ein wesentliches Element, damit das System funktioniert.

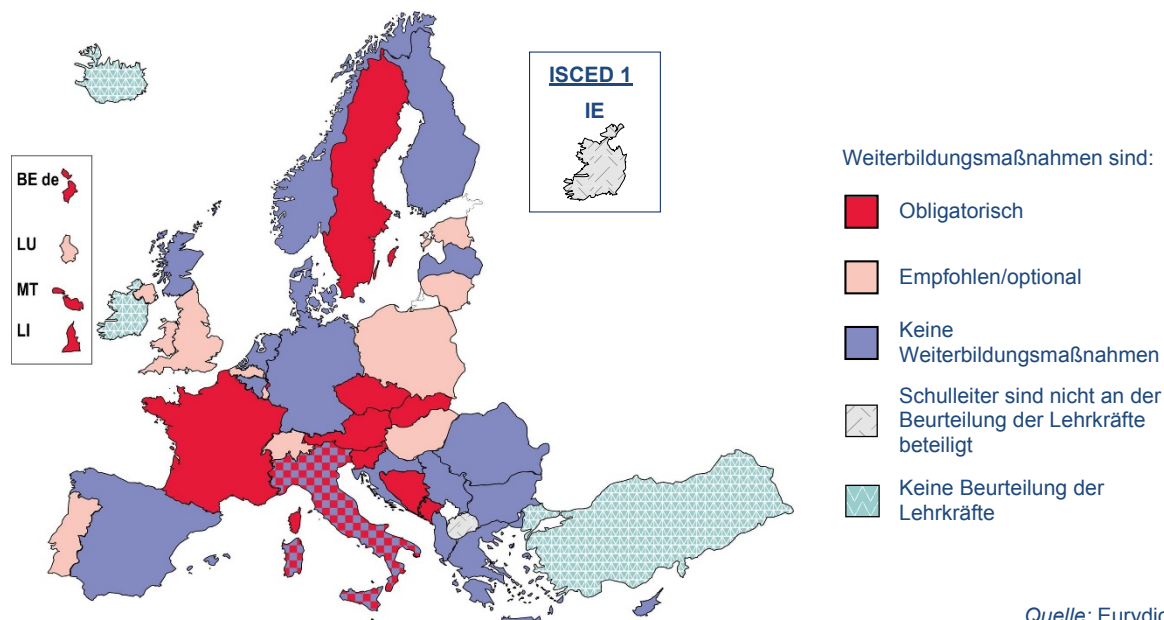
Wie vorstehend dargelegt, spielen die Schulleiter in den meisten analysierten Bildungssystemen eine zentrale Rolle bei der Beurteilung der Lehrkräfte. Abbildung 5.11 sind Informationen zur Verfügbarkeit von an die Schulleiter gerichteten Weiterbildungsprogrammen zur Beurteilung von Lehrkräften zu entnehmen. Im Mittelpunkt der Abbildung stehen Weiterbildungsprogramme, die von den obersten Behörden eingerichtet werden. Daraus geht hervor, dass in weniger als einem Drittel derjenigen Bildungssysteme in Europa, in denen die Schulleiter an der Beurteilung mitwirken, spezielle obligatorische Weiterbildungsprogramme für die Bewerter vorgesehen sind.

In elf Bildungssystemen ist die Weiterbildung optional.

In **Portugal** entwickelt die oberste Bildungsbehörde eigene Workshops für Schulleiter. Allerdings ist die Teilnahme daran optional.

Im **Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland)** wird in den Leitlinien empfohlen, Weiterbildungsmaßnahmen für die Bewerter anzubieten, doch wird die Zuständigkeit an die örtliche Ebene oder Schulebene übertragen.

Abbildung 5.11: Weiterbildungsprogramme für Schulleiter zur Beurteilung von Lehrkräften im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Länderspezifische Hinweise

Griechenland: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die Beurteilung neuer Lehrkräfte. Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch deren Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Italien: Die Schulleiter erhalten eine Fortbildung von den regionalen Dienststellen des Bildungsministeriums für die jährliche Beurteilung, die mit dem Auszeichnungsprogramm verknüpft ist. Es bestehen keine Weiterbildungsangebote für die Beurteilung von Lehrkräften am Ende der Probezeit.

Vereinigtes Königreich: Schulleiter können die Funktion von Vorgesetzten innehaben, häufig delegieren sie diese Aufgabe jedoch an eine andere Lehrkraft. Sie tragen jedoch nach wie vor die Verantwortung für das Beurteilungsverfahren innerhalb der Schule.

Die Ausbildung für Bewerter kann in unterschiedlicher Weise erfolgen: Sie kann in die Ausbildungsgänge für angehende Schulleiter integriert sein, wie es beispielsweise in der Tschechischen Republik, Frankreich, Malta, Österreich, Slowenien, der Slowakei und Schweden der Fall ist, oder sie kann wie in Estland, Italien, Litauen und Ungarn als gesonderter spezifischer Kurs angeboten werden.

In **Ungarn** findet eine regelmäßige Beurteilung innerhalb der Schule statt, die Schulleiter erhalten einen zehnstündigen Ausbildungskurs zur Evaluierung von Lehrkräften und die Lehrkräfte selbst können an speziellen, nicht obligatorischen beruflichen Weiterbildungsgängen zur Selbstevaluierung teilnehmen.

Schließlich erhalten die Schulleiter in 17 Bildungssystemen keine Weiterbildung für die Beurteilung der Lehrkräfte – ein Mangel, durch den die Kohärenz, Fairness und Nützlichkeit des Beurteilungssystems insgesamt gefährdet werden kann.

5.2.2. Rahmen und andere Evaluationsinstrumente

Bei jeder Form der Beurteilung, sei diese formativ oder summativ, ist Transparenz von Nutzen. Sowohl der Bewerter als auch der Bewertete sollten über ein gemeinsames Verständnis darüber verfügen, was bewertet wird, welche Mindeststandards gelten und wie die Beurteilung durchgeführt wird.

Die Beurteilungen beruhen generell auf einer Reihe von Leistungskriterien, die auf die zu bewertenden Arbeitsbereiche hinweisen, sowie einer Definition, was als zufriedenstellende oder hervorragende Leistung gilt. Die Analyse zeigt, dass sich die Form der Beurteilungsrahmen in Europa unterscheidet. Diese können spezifische Rahmen umfassen, die von den obersten Bildungsbehörden oder der Schulaufsichtsbehörde entwickelt werden, oder interne Systeme beinhalten, die von den Schulen erarbeitet werden und mit dem

Schulentwicklungsplan verknüpft sind. Auch andere Arten von Rahmen können für die Beurteilung herangezogen werden, wie die von den obersten Behörden verfassten Kompetenzrahmen für Lehrkräfte oder auf praktischer Ebene die in den Arbeitsplatzbeschreibungen der Lehrkräfte festgelegten Kompetenzen.

Abbildung 5.12 ist zu entnehmen, dass 23 Beurteilungssysteme in Europa auf einem spezifischen Evaluierungsrahmen beruhen, der von den obersten Behörden oder der Schulaufsichtsbehörde definiert wurde. Wie vorstehend dargelegt, werden diese normalerweise speziell für die Beurteilung von Lehrkräften erarbeitet und enthalten Definitionen allgemeiner Kriterien. Grundsätzlich sollten sie einen einheitlichen Ansatz für die Beurteilung aufweisen, der für die meisten Lehrkräfte anwendbar ist. Es sind weitere Untersuchungen erforderlich, um zu ermitteln, wie diese Rahmen strukturiert sind und verwendet werden, sowie wie diese die Ziele des Beurteilungssystems widerspiegeln.

Die Beurteilungen können überdies auf den Kompetenzrahmen für Lehrkräfte beruhen, in denen definiert wird, welche Kenntnisse, welches Verständnis und welche Fähigkeiten von einer Lehrkraft erwartet werden. Dabei handelt es sich nicht um Evaluierungsinstrumente und sie können für unterschiedliche Zwecke verwendet werden (siehe Anhang 3), darunter auch Beurteilungen. Die Kompetenzrahmen für Lehrkräfte werden in 14 Bildungssystemen für Beurteilungen herangezogen, üblicherweise in Kombination mit anderen Instrumenten.

Arbeitsplatzbeschreibungen, Definitionen von Pflichten und/oder Verhaltensregeln sind weitere Instrumente, die bisweilen in Beurteilungsverfahren zugrunde gelegt werden. In Systemen, in denen die obersten Behörden eine wichtige Rolle bei der Definition der Funktion und Arbeitsplatzstrukturen für Lehrkräfte spielen, können auch diese zentral festgelegt werden. In Systemen, in denen die örtliche Behörde oder die Schule der Arbeitgeber ist, können hingegen Arbeitsplatzbeschreibungen, Pflichten und Verhaltensregeln von diesen niedrigeren Ebenen gestaltet werden. Diese Instrumente werden in 17 Bildungssystemen verwendet, hauptsächlich in Kombination mit Evaluierungsrahmen, Kompetenzrahmen für Lehrkräfte oder Schulentwicklungsplänen.

Manche Bildungssysteme stellen sicher, dass die örtlichen Umstände berücksichtigt werden. In 14 Bildungssystemen werden Schulentwicklungspläne oder interne Schulvorschriften, jedoch stets in Kombination mit anderen Instrumenten, zugrunde gelegt.

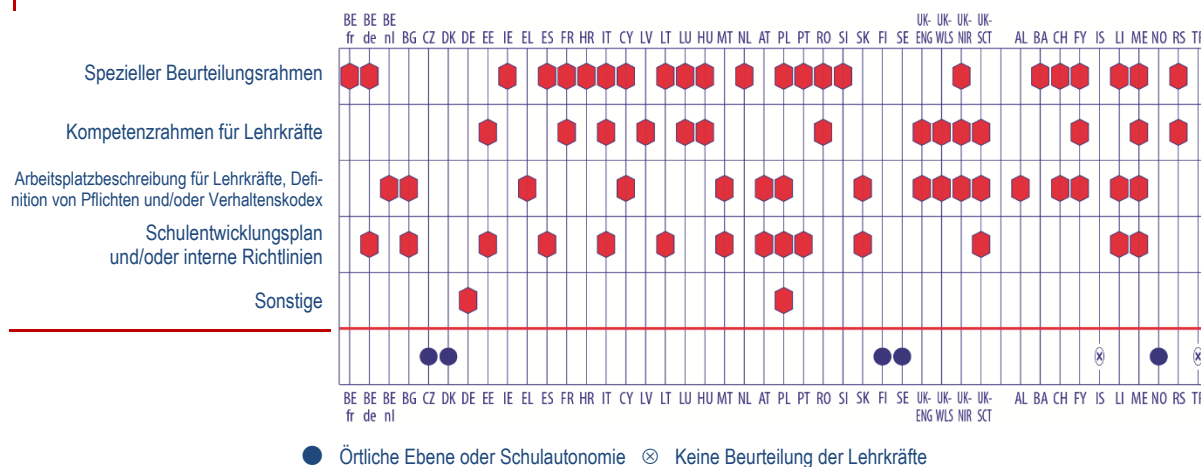
In **Italien** legt die oberste Bildungsbehörde die Aspekte der Leistung von Lehrkräften fest, die als Grundlage für die Gewährung von Auszeichnungen bewertet werden müssen, einschließlich der Qualität des Unterrichts, des Beitrags zu Innovation im Unterricht und der Beteiligung an Koordinierungsaufgaben. Der Evaluierungsausschuss der einzelnen Schulen bestimmt seine eigenen Strategien, wie diese zu bewerten sind.

In zwei Ländern bestehen andere Instrumente.

In **Deutschland** gibt es keinen allgemeinen Beurteilungsrahmen und keine spezifischen Anforderungen zur Nutzung anderer Instrumente wie der Arbeitsplatzbeschreibungen von Lehrkräften, des Verhaltenskodexes oder des Schulentwicklungsplans. Die Kultusminister haben jedoch Leitlinien herausgegeben, die eine Reihe von Bereichen abdecken, darunter auch die Bewertungskriterien.

Auch in **Polen** beruht die Beurteilung für Beförderungszwecke auf dem individuellen Plan für die berufliche Entwicklung der einzelnen Lehrkraft.

Abbildung 5.12: Der Beurteilung der Lehrkräfte zugrunde gelegte Rahmen/Evaluierungsinstrumente im Primar- und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

Der „Spezielle Beurteilungsrahmen“ und der „Kompetenzrahmen für Lehrkräfte“ werden von der obersten Behörde/von der Schulaufsichtsbehörde oder einer gleichwertigen Behörde konzipiert. In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Griechenland: Die Abbildung bezieht sich ausschließlich auf die Beurteilung neuer Lehrkräfte. Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch deren Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Italien und Luxemburg: Der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte wird nur in begrenztem Maß zur Beurteilung neuer Lehrkräfte herangezogen.

Niederlande: Der Evaluierungsrahmen wird von der obersten Behörde ausgearbeitet. Die Schulen sind jedoch nicht verpflichtet, diesen zu verwenden, und verfügen bei seiner Heranziehung über umfassende Autonomie.

Schweiz: Die der Beurteilung der Lehrkräfte zugrunde gelegten Rahmen unterscheiden sich in den einzelnen Kantonen.

Wie vorstehend dargelegt, macht die Analyse deutlich, dass die Beurteilung in Europa in der Regel auf der Grundlage einer Kombination aus Rahmen und/oder anderen Instrumenten erfolgt. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass wie zuvor erläutert die Beurteilung in unterschiedlichen Formen erfolgt und damit verschiedene Ziele verfolgt werden können. Überdies kann dies darauf zurückgehen, dass Bildungssysteme von einer Kombination von Top-level-Konzepten, die ein gewisses Maß an Konsistenz bieten, und Beiträgen der örtlichen Ebene oder Schulebene, die die örtlichen Anforderungen widerspiegeln, profitieren.

Von den Ländern, in denen für die Beurteilung der Lehrkräfte generell die örtliche Ebene oder Schulebene maßgeblich ist (siehe Abbildung 5.1), weist Estland als einziges Land darauf hin, dass bestimmte Rahmen oder Instrumente herangezogen werden. In der Tschechischen Republik hingegen wird kein gemeinsamer Rahmen für die Evaluierung genutzt, obwohl die Arbeitgeber verpflichtet sind, eine Beurteilung der Lehrkräfte durchzuführen.

5.2.3. Beurteilungsmethoden und Informationsquellen

Die Lehrkräfte können auf Grundlage einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Informationsquellen beurteilt werden. In Abbildung 5.13 sind die am häufigsten verwendeten Methoden und Informationsquellen dargestellt und es wird zwischen denjenigen unterschieden, die obligatorisch vorgeschrieben sind, und denjenigen, die im Ermessen des Bewerter bzw. der Bewerter eingesetzt werden können.

Unterredungen oder ein Gespräch zwischen dem Bewerter/den Bewertern und dem Bewerteten, Unterrichtsbeobachtung und die Selbstevaluierung der Lehrkräfte sind die häufigsten Methoden für die Durchführung einer Beurteilung der Lehrkräfte. In den meisten Fällen ist es vorgeschrieben, mindestens eine dieser Methoden heranzuziehen, und in zehn Ländern ist nach den Rechtsvorschriften die Berücksichtigung aller drei Methoden erforderlich.

Unter den Ländern, in denen die örtliche Ebene oder Schulebene für die Beurteilung zuständig ist, scheint ein Gespräch mit dem Schulleiter das verbreitetste Konzept zu sein. Es liegen jedoch Hinweise vor, dass auch andere Methoden Anwendung finden.

Nach Nusche et al. (2011) spielt beispielsweise in **Norwegen**, wo die örtliche Ebene oder Schulebene für die Beurteilung der Lehrkräfte zuständig ist, das Feedback der Schüler eine wichtige Rolle. Die Lehrkräfte selbst, die Schulen und Kommunen holen im Wege eigener Schülerbefragungen Feedback zur Lernumgebung in der Klasse ein.

Auch die Anforderung zur Verwendung einer Kombination von Instrumenten und Informationsquellen für die Beurteilung der Lehrkräfte ist üblich. In den meisten Fällen wird die Diskussion mit dem Bewerter mit einer Unterrichtsbeobachtung und in einer geringen Zahl von Fällen mit einer Selbstevaluierung der Lehrkräfte kombiniert. In zehn Ländern sind die Anforderungen hingegen auf nur einen Ansatz begrenzt, wobei es den Bewertern freisteht, über die Heranziehung anderer Ansätze zu entscheiden. In sechs dieser Systeme besteht die einzige Anforderung in einem Gespräch oder einer Unterredung zwischen der Lehrkraft und dem Bewerter (Belgien (Deutschsprachige und Flämische Gemeinschaft), Luxemburg, Schweden, Vereinigtes Königreich (England) und Bosnien-Herzegowina); in Deutschland, Zypern und Österreich handelt es sich dabei um die Unterrichtsbeobachtung und in Portugal um die Selbstevaluierung der Lehrkräfte. In Griechenland besteht das einzige obligatorische Element in der Erstellung eines Evaluierungsberichts durch den Schulleiter. Zwar ist in den meisten Ländern mindestens eine Methode verbindlich vorgeschrieben, doch können in Italien (Beurteilung für die Gewährung von Auszeichnungen), Polen und der Slowakei die Bewerter völlig frei entscheiden, wie die Beurteilung durchgeführt wird.

5.2.4. Bewertungssysteme

Schließlich ist mit Blick auf die Durchführung der Beurteilung der Lehrkräfte zu berücksichtigen, ob die Lehrkräfte am Ende des Prozesses anhand eines formalen alphanumerischen oder deskriptiven Systems benotet werden. Diese Art von Bewertungssystem wird in der Regel nicht für die Beurteilung am Ende der Probezeit/des Einführungsprogramms verwendet. In dieser Phase ihrer Berufslaufbahn erhalten die Lehrkräfte üblicherweise eine positive oder negative Beurteilung ohne eine weitere quantitative oder qualitative Benotung. Die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte kann hingegen zu einer abschließenden Benotung führen, die über einen einfachen Nachweis der Unterrichtskompetenz hinausgeht und darauf abzielt, unterschiedliche Leistungsniveaus der Lehrkräfte festzustellen.

Abbildung 5.14, deren Gegenstand ausschließlich die Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräften bildet, zeigt auf, dass in weniger als der Hälfte der europäischen Bildungssysteme formale Bewertungssysteme existieren. Die Ansätze unterscheiden sich jedoch und die Bewertung kann in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gebracht werden.

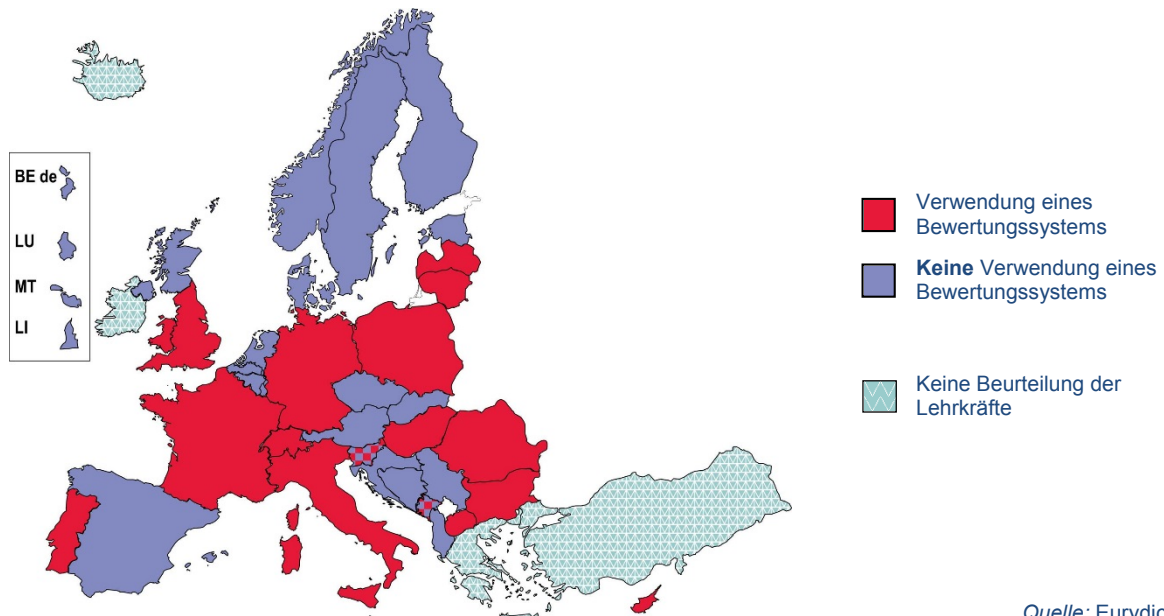
In **Frankreich** beispielsweise werden Lehrkräfte im Sekundarbereich auf einer Skala von 100 benotet, wobei die Benotung zu 40 % vom Schulleiter und zu 60 % vom Inspektor vergeben wird.

In **Polen** wird die Leistungsbeurteilung schriftlich erstellt und führt zu einer der folgenden beschreibenden Benotungen: „hervorragend“, „positiv“ oder „negativ“.

In **Slowenien** umfasst die Skala der regulären Beurteilung fünf Stufen, während sie in **Montenegro** zehn Stufen umfasst.

Im **Vereinigten Königreich (England und Wales)** führt die Beurteilung nicht zu einer alphanumerischen Benotung und Einstufung der Lehrkräfte; es wird jedoch eine Beurteilung formuliert, in der angegeben wird, ob das Gehalt der Lehrkraft erhöht werden soll, und sofern dies der Fall ist, um welchen Betrag.

Abbildung 5.14: Zugrundelegung formaler Bewertungssysteme bei der Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich (ISCED 1-3) gemäß den Bestimmungen der obersten Behörden, 2016/2017



Quelle: Eurydice.

Erläuterung

In der Abbildung werden lediglich die normalen Beurteilungsverfahren dargestellt; außergewöhnliche Umstände, wie Fälle deutlich unzureichender Leistung oder schweren Fehlverhaltens werden nicht berücksichtigt.

Länderspezifische Hinweise

Belgien (BE nl): Die einzige in den Rechtsvorschriften vorgesehene Einstufung ist „Unzureichend“, die Folgen für die Beschäftigung der Lehrkraft nach sich ziehen kann.

Griechenland: Es bestehen Rechtsvorschriften zur Beurteilung im Schuldienst tätiger Lehrkräfte, doch deren Umsetzung ist derzeit bis zum Abschluss einer Überprüfung ausgesetzt.

Slowenien: Das Bewertungssystem wird ausschließlich für die reguläre Beurteilung eingesetzt.

Montenegro: Es wird ein Bewertungssystem für die externe Evaluierung verwendet.

ANHÄNGE

Anhang 1 – Stufen der Laufbahnstruktur von Lehrkräften und ihre Auswirkung auf die Gehälter

Stufen der Laufbahnstruktur von Lehrkräften und ihre Auswirkung auf die Gehälter, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017 (Daten zu den Abbildungen 4.1 und 4.2)

	Laufbahnstufen	Laufbahnentwicklung und Gehalt
BE fr	Flache Laufbahnstruktur	(-)
BE de	Flache Laufbahnstruktur	(-)
BE nl	Flache Laufbahnstruktur	(-)
BG	1. Lehrkraft (<i>uchitel</i>); 2. Lehrkraft mit Leitungsfunktion (<i>starshi uchitel</i>); 3. Leitende Lehrkraft (<i>glaven uchitel</i>).	In Bulgarien werden im Tarifvertrag für die öffentliche Bildung von 2016 die monatlichen Grundgehälter für die jeweiligen Positionen festgelegt: 660 BNG für eine „Lehrkraft“ (<i>uchitel</i>), 688 BGN für eine „Lehrkraft mit Leitungsfunktion“ (<i>starshi uchitel</i>) und 726 BGN für eine „leitende Lehrkraft“ (<i>glaven uchitel</i>).
CZ	Flache Laufbahnstruktur	(-)
DK	Flache Laufbahnstruktur	(-)
DE	Nur für Lehrkräfte, die über eine Qualifikation zum Unterrichten auf der ISCED-Stufe 3 verfügen: 1. Studienrat 2. Oberstudienrat 3. Studiendirektor	In Deutschland findet das mehrstufige Laufbahnsystem nur auf Lehrkräfte Anwendung, die über eine Qualifikation zum Unterrichten auf der ISCED-Stufe 3 verfügen. Diese Lehrkräfte beginnen als Studienrat in der Regel in der Gehaltsgruppe A12, steigen in die Gehaltsgruppe A13 auf, wenn sie Oberstudienrat werden, bevor sie als Studiendirektor die Gehaltsgruppe A14 erreichen.
EE	1. Lehrkraft (<i>õpetaja</i>); 2. Lehrkraft mit Leitungsfunktion (<i>vanemõpetaja</i>); 3. Leitende Lehrkraft (<i>meisterõpetaja</i>).	Keine Auswirkung auf das Gehalt
IE	1. Lehrkraft (<i>Teacher</i>); 2. Assistent der Schulleitung (Stufe II) (<i>Assistant Principal II</i>) (ISCED 1)/Lehrkraft mit besonderen Aufgaben (<i>Special Duties Teacher</i>) (ISCED 2-3); 3. Assistent der Schulleitung (Stufe I) (<i>Assistant Principal I</i>) (ISCED 1)/Assistent der Schulleitung (<i>Assistant Principal</i>) (ISCED 2-3); 4. Stellvertretender Schulleiter (<i>Deputy Principal</i>); 5. Schulleiter (<i>Principal</i>).	In Irland erhalten Lehrkräfte zusätzlich zu den von Beförderungen abhängigen Gehaltserhöhungen unterschiedliche Zulagen. Die Mindestzulagen nach Laufbahnstufe belaufen sich mindestens auf folgende Beträge: 3769 EUR für die zweite Stufe, 8520 EUR für die dritte Stufe, 3769 EUR für die vierte Stufe und 9310 EUR für die fünfte Stufe.
EL	Flache Laufbahnstruktur	(-)
ES	Flache Laufbahnstruktur	(-)
FR	1. Lehrkraft (<i>professeur</i>); 2a. Ausbilder von Lehrkräften (<i>maître-formateur</i> (ISCED 1) / <i>professeur formateur académique</i> (ISCED 2-3)); ODER 2b. pädagogischer Berater (<i>conseiller pédagogique</i> (ISCED 1) / <i>tuteur des professeurs stagiaires</i> (ISCED 2-3)).	Die Lehrkräfte erhalten zusätzlich zu den von der Beförderung abhängigen Gehaltserhöhungen unterschiedliche Zulagen. Auf der ISCED-Stufe 1 entspricht die jährliche Zulage 1250 EUR für einen Ausbilder von Lehrkräften (<i>maître-formateur</i>) und 1000 EUR für einen pädagogischen Berater (<i>conseiller pédagogique</i>). Auf den ISCED-Stufen 2 und 3 entspricht die jährliche Zulage 834 EUR für einen Ausbilder von Lehrkräften (<i>professeur formateur académique</i>) und 1250 EUR für einen pädagogischen Berater (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>).
HR	1. Lehrkraft in Ausbildung (<i>učitelj</i> (ISCED 1) / <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>početnik</i>); 2. Lehrkraft (<i>učitelj</i> (ISCED 1) / <i>professor</i> (ISCED 2-3)); 3. Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>učitelj</i> (ISCED 1) / <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>početnik</i>); 4. Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>učitelj</i> (ISCED 1) / <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>savjetnik</i>).	In Kroatien betragen die nominalen Gehaltsrelationen für die vierstufige Laufbahn 1,0 für eine Lehrkraft in Ausbildung (<i>učitelj/professor – početnik</i>), 1,1 für eine Lehrkraft (<i>učitelj/professor</i>), 1,12 für eine Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>učitelj/professor – mentor</i>) und 1,18 für eine Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>učitelj/professor – savjetnik</i>). Bei diesen Werten werden jedoch nicht die Unterschiede bei den Gehältern aufgrund des Dienstalters berücksichtigt.
IT	Flache Laufbahnstruktur	(-)

	Laufbahnstufen	Laufbahnentwicklung und Gehalt
CY	1. Lehrkraft (<i>daskalos</i> (ISCED 1)/ <i>kathigitis</i> (ISCED 2-3)); 2. Stellvertretende leitende Lehrkraft (<i>boithos diefhintis</i>); 3. Schulleiter (<i>diefhintis</i>) (ISCED 1)/ Stellvertretende leitende Lehrkraft A (<i>boithos diefhintis A</i> (ISCED 2-3)).	In Zypern gilt für jede Laufbahnstufe eine andere Gehaltstabelle. Auf der ISCED-Stufe 1 beträgt das Gehalt einer Lehrkraft (<i>daskalos</i>) zwischen 23 885 EUR und 51 345 EUR, für eine stellvertretende leitende Lehrkraft (<i>boithos diefhintis</i>) zwischen 39 508 EUR und 61 659 EUR und für einen Schulleiter (<i>diefhintis</i>) zwischen 43 850 EUR und 69 220 EUR. Auf den ISCED-Stufen 2-3 beträgt das Gehalt einer Lehrkraft (<i>kathigitis</i>) zwischen 23 885 EUR und 58 107 EUR, für eine stellvertretende leitende Lehrkraft (<i>boithos diefhintis</i>) zwischen 43 851 EUR und 64 666 EUR und für eine stellvertretende leitende Lehrkraft A (<i>boithos diefhintis A</i>) zwischen 43 851 EUR und 69 220 EUR.
LV	1. Lehrkraft (<i>skolotājs</i>); 2. Lehrkraft Qualitätsstufe 1 (<i>skolotājs – 1. kvalitātes pakāpe</i>); 3. Lehrkraft Qualitätsstufe 2 (<i>skolotājs – 2. kvalitātes pakāpe</i>); 4. Lehrkraft Qualitätsstufe 3 (<i>skolotājs – 3. kvalitātes pakāpe</i>); 5. Lehrkraft Qualitätsstufe 4 (<i>skolotājs – 4. kvalitātes pakāpe</i>); 6. Lehrkraft Qualitätsstufe 5 (<i>skolotājs – 5. kvalitātes pakāpe</i>).	In Lettland gibt es keine spezielle Zulage für die Qualitätsstufen 1 und 2. Lehrkräfte, die auf die Qualitätsstufen 3, 4 oder 5 befördert werden, erhalten hingegen zusätzlich zu ihrem von der Beförderung abhängigen Gehalt eine Zulage. Diese beträgt 45 EUR für die Qualitätsstufe 3, 114 EUR für die Qualitätsstufe 4 und 140 EUR für die Qualitätsstufe 5.
LT	1. Lehrkraft (<i>mokytojas</i>); 2. Leitende Lehrkraft (<i>vyresnysis mokytojas</i>); 3. Lehrkraft für Methodik (<i>mokytojas metodininkas</i>); 4. Lehrkraft mit Expertenstatus (<i>mokytojas ekspertas</i>).	In Litauen bewegen sich die nominalen Gehaltsrelationen der fünfstufigen Skala zwischen 3,18 und 3,30 für eine Lehrkraft (<i>mokytojas</i>), zwischen 3,46 und 3,70 für eine leitende Lehrkraft (<i>vyresnysis mokytojas</i>), zwischen 3,70 und 3,96 für eine Methodik-Lehrkraft (<i>mokytojas metodininkas</i>), zwischen 4,20 und 4,47 für eine Lehrkraft mit Expertenstatus (<i>mokytojas ekspertas</i>).
LU	Flache Laufbahnstruktur	(-)
HU	1. Lehrkraft in Ausbildung (<i>gyakornok</i>); 2. Lehrkraft I (<i>pedagógus I</i>); 3. Lehrkraft II (<i>pedagógus II</i>); 4. Meisterlehrkraft (<i>mester pedagógus</i>).	In Ungarn belaufen sich die nominalen Mindestgehaltsrelationen auf 1,0 für eine Lehrkraft in Ausbildung (<i>gyakornok</i>), 1,2 für eine Lehrkraft I (<i>pedagógus I</i>), 1,5 für eine Lehrkraft II (<i>pedagógus II</i>), 2,0 für eine Meisterlehrkraft (<i>mester pedagógus</i>). Für den auf fünf Jahre befristeten Status einer „Forschungslehrkraft“ (<i>kutatótanár</i>) beträgt die nominale Mindestgehaltsrelation 2,2.
MT	1. Lehrkraft (<i>Teacher</i>); 2. Fachbereichsleiter (<i>Head of Department</i>).	Das Anfangsgehalt eines Fachbereichsleiters entspricht dem Gehalt einer Lehrkraft mit 16 Dienstjahren.
NL	Keine Vorschriften der obersten Ebene	(-)
AT	Flache Laufbahnstruktur	(-)
PL	1. Lehrkraft in Ausbildung (<i>nauczyciel stażysta</i>); 2. Vertraglich angestellte Lehrkraft (<i>nauczyciel kontraktowy</i>); 3. Bestellte Lehrkraft (<i>nauczyciel mianowany</i>); 4. Amtlich zugelassene Lehrkraft (<i>nauczyciel dyplomowany</i>).	In Polen entspricht das Durchschnittsgehalt von Lehrkräften auf einer bestimmten Laufbahnstufe den folgenden Prozentsätzen des jährlich im Haushaltsgesetz festgelegten Referenzbetrags für Lehrkräfte: 100 % für eine Lehrkraft in Ausbildung (<i>nauczyciel stażysta</i>); 111 % für eine vertraglich angestellte Lehrkraft (<i>nauczyciel kontraktowy</i>); 144 % für eine bestellte Lehrkraft (<i>nauczyciel mianowany</i>) und 184 % für eine amtlich zugelassene Lehrkraft (<i>nauczyciel dyplomowany</i>).
PT	Flache Laufbahnstruktur	(-)
RO	1. Junglehrer (<i>profesor debutant</i>); 2. Lehrkraft (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>); 3. Lehrkraft mit Unterrichtsstufe II (<i>profesor gradul II</i>); 4. Lehrkraft mit Unterrichtsstufe I (<i>profesor gradul I</i>).	Das Mindestgehalt eines Junglehrers (<i>profesor debutant</i>) beträgt 440 EUR und für eine Lehrkraft (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>), 480 EUR. Für höhere Stufen gibt es keine zentralen Vorgaben.
SI	1. Lehrkraft (<i>učitelj</i>); 2. Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>učitelj mentor</i>); 3. Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>učitelj svetovalec</i>); 4. Lehrkraft mit Ratsstatus (<i>učitelj svetnik</i>).	In Slowenien gibt es eine allgemeine Gehaltstabelle mit 65 Stufen für alle Beschäftigten im öffentlichen Sektor. Die Mindestgehaltsstufe ist 30 für eine Lehrkraft (<i>učitelj</i>), 33 für eine Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>učitelj mentor</i>), 35 für eine Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>učitelj svetovalec</i>) und 38 für eine Lehrkraft mit Ratsstatus (<i>učitelj svetnik</i>).
SK	1. Junglehrer (<i>začínajúci učiteľ</i>); 2. Unabhängige Lehrkraft (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>); 3. Lehrkraft mit erster Zertifizierung (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>); 4. Lehrkraft mit zweiter Zertifizierung (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>).	In der Slowakei beträgt das gesetzliche Mindestbruttogehalt für einen Junglehrer (<i>začínajúci učiteľ</i>) 690 EUR. Es gibt ein Mindestgehalt von 753 EUR für eine unabhängige Lehrkraft (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>), von 843 EUR für eine Lehrkraft mit erster Zertifizierung (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>) und von 944 EUR für eine Lehrkraft mit zweiter Zertifizierung (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>). Bei diesen Werten werden jedoch nicht die Unterschiede bei den Gehältern aufgrund des Dienstalters berücksichtigt.
FI	Flache Laufbahnstruktur	(-)
SE	1. Lehrkraft (<i>lärare</i>); 2. Erste Lehrkraft (<i>förstlärare</i>);	In Schweden werden die Gehälter individuell im Wege zentraler Vereinbarungen zwischen Arbeitgeberorganisationen und Lehrergewerkschaften verhandelt und es gibt keine Gehaltstabelle. Den vom Schulleiter auf die Stelle einer „Ersten Lehrkraft“ (<i>förstlärare</i>) beförderten Lehrkräften kommt in der Regel eine deutliche Gehaltserhöhung zugute.

	Laufbahnstufen	Laufbahnentwicklung und Gehalt
UK- ENG/ WLS	1. Gehaltsspanne für unqualifizierte Lehrkräfte (<i>Unqualified Teacher Pay Range</i>); 2. Mittlere Gehaltsspanne – obere Gehaltsspanne (<i>Main Pay Range – Upper Pay Range</i>); 3. Spanne für führende Fachlehrer (<i>Leading Practitioner Range</i>).	In England und Wales werden im <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> die Höchst- und Mindestwerte der vier bestehenden Gehaltsspannen festgelegt: der Gehaltsspanne für unqualifizierte Lehrkräfte, der mittleren Gehaltsspanne, der oberen Gehaltsspanne und der Gehaltsspanne für führende Fachlehrer. Die Schulen verfügen bei der Festlegung der Höhe der Bezahlung für einzelne Stellen über Autonomie innerhalb der einzelnen Gehaltsspannen.
UK- NIR	Flache Laufbahnstruktur	(-)
UK- SCT	1. Allgemeine Lehrkraft (<i>Main Grade Teacher</i>); 2. Hauptlehrer (<i>Principal Teacher</i>); 3. Stellvertretender Schulleiter (<i>Deputy Headteacher</i>); 4. Schulleiter (<i>Headteacher</i>).	In Schottland beträgt das Grundgehalt für einen <i>Main Grade Teacher</i> 26 895 GBP, für einen <i>Principal Teacher</i> 38 991 GBP und für einen <i>Deputy Headteacher</i> 44 223 GBP. Stellen mit Beförderung (Stellen als <i>Principal Teacher</i> , <i>Deputy Headteacher</i> und <i>Headteacher</i>) werden individuell an den Arbeitsplatz angepasst und werden einem Punkt in der entsprechenden Gehaltstabelle zugeordnet, der von den Managementzuständigkeiten der Stelle abhängt.
AL	1. Lehrkraft (<i>mësues</i>); 2. Qualifizierte Lehrkraft (<i>mësues i kualifikuar</i>); 3. Spezialisierte Lehrkraft (<i>mësues specialist</i>); 4. Meisterlehrkraft (<i>mësues mjeshtëtër</i>).	In Albanien erhält eine qualifizierte Lehrkraft (<i>mësues i kualifikuar</i>) ein um 5 % höheres Gehalt als eine Lehrkraft (<i>mësue</i>). Eine spezialisierte Lehrkraft (<i>mësues specialist</i>) erhält ein 10 % höheres Gehalt als eine qualifizierte Lehrkraft (<i>mësues i kualifikuar</i>) und eine Meisterlehrkraft (<i>mësues mjeshtëtër</i>) ein 10 % höheres Gehalt als eine spezialisierte Lehrkraft (<i>mësues specialist</i>).
BA	Flache Laufbahnstruktur	(-)
CH	Flache Laufbahnstruktur	(-)
FY	Flache Laufbahnstruktur	(-)
IS	Flache Laufbahnstruktur	(-)
LI	Flache Laufbahnstruktur	(-)
ME	1. Lehrkraft in Ausbildung (<i>nastavnik pripravnik</i>); 2. Lehrkraft (<i>nastavnik</i>); 3. Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>nastavnik mentor</i>); 4. Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>nastavnik savjetnik</i>); 5. Leitende Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>nastavnik viši savjetnik</i>); 6. Forschungslehrkraft (<i>nastavnik istraživač</i>).	Eine Lehrkraft in Ausbildung (<i>nastavnik pripravnik</i>) erhält 80 % des Gehalts einer Lehrkraft (<i>nastavnik</i>). Der Basisoeffizient erhöht sich um 0,3 für eine Lehrkraft mit Funktion als Mentor (<i>nastavnik mentor</i>), um 0,5 für eine Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>nastavnik savjetnik</i>) und um 0,7 für eine leitende Lehrkraft mit Funktion als Berater (<i>nastavnik viši savjetnik</i>). Eine Lehrkraft kann zur Forschungslehrkraft (<i>nastavnik istraživač</i>) ernannt werden, ohne die nachfolgenden Stufen zu durchlaufen, sofern sie die Anforderungen für diese Stufe erfüllt. Der Grundkoeffizient wird um 0,8 erhöht.
NO	Flache Laufbahnstruktur	(-)
RS	1. Lehrkraft (<i>nastavnik</i>); 2. Pädagogischer Berater (<i>pedagoški savetnik</i>); 3. Unabhängiger pädagogischer Berater (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>); 4. Höherer pädagogischer Berater (<i>viši pedagoški savetnik</i>); 5. Leitender pädagogischer Berater (<i>visoki pedagoški savetnik</i>).	Keine Auswirkung auf das Gehalt
TR	Flache Laufbahnstruktur	(-)

Erläuterung

In der Tabelle werden die verschiedenen Laufbahnstufen bei einer mehrstufigen Laufbahnstruktur nach den Angaben in den nationalen Rechtsvorschriften angegeben. In einigen Fällen entspricht die erste Laufbahnstufe der Einführungsphase, in der die Lehrkraft möglicherweise bereits als voll qualifizierte Lehrkraft angesehen wird.

Die in der Tabelle erwähnten Beträge wurden nicht harmonisiert und sind deshalb nicht länderübergreifend vergleichbar. Sie sollen lediglich einen Anhaltspunkt für die Gehaltsprogression über die Laufbahnstufen hinweg liefern.

Länderspezifische Hinweise

Lettland: Zum Schuljahr 2017/2018 wurde die Zahl der „Qualitätsstufen“ auf drei verringert.

Rumänien: Die erste Laufbahnstufe beginnt nach der Prüfung *titularizare*.

Ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien: Eine mehrstufige Laufbahnstruktur hätte zum Schuljahr 2016/2017 eingeführt werden sollen, doch diese Reform wurde aufgrund haushaltspolitischer Zwänge nicht umgesetzt. In den nicht umgesetzten Rechtsvorschriften sind die folgenden drei Stufen vorgesehen: 1. Lehrkraft in Ausbildung (*nastavnik pripravnik*), 2. Lehrkraft (*nastavnik*), 3. Lehrkraft mit Funktion als Mentor (*nastavnik mentor*) und 4. Lehrkraft mit Funktion als Berater (*nastavnik sovetnik*).

Anhang 2 – Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

Vorhandene Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, die von den obersten Behörden herausgegeben wurden, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017 (Daten zu Abbildung 4.7)

	Bezeichnung	Link
BE fr	<ul style="list-style-type: none"> Dekret vom 12. Dezember 2000 über die Erstausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich und den Sekundarbereich I Dekret vom 21. Februar 2001 über die Erstausbildung von Lehrkräften für den Sekundarbereich II 	http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
BE de	(-)	(-)
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> Beschluss vom 5. Oktober 2007 über die Grundkompetenzen von Lehrkräften Beschluss vom 5. Oktober 2007 über das Berufsprofil von Lehrkräften 	http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952 http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942
BG	(-)	(-)
CZ	<ul style="list-style-type: none"> Regierungsverordnung 275/2016 vom 24. August 2016 über Bildungsbereiche in der Hochschulbildung 	http://aplikace.mvcr.cz/sbirka- zakonu/SearchResult.aspx?q=275/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_z akona_smlouvy
DK	<ul style="list-style-type: none"> Ausführungsverordnung zur Ausbildung von Lehrkräften für die Grundbildung (2013, aktualisiert 2015) Leitlinien für Hochschulen für die Ausbildung von Lehrkräften für den Sekundarbereich (2016) 	https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218 https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=29265
DE	<ul style="list-style-type: none"> Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2008; aktualisiert 2017) 	https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/ e/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung- Bildungswissenschaften.pdf https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/ e/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
EE	<ul style="list-style-type: none"> Berufsstandards für Lehrkräfte, leitende Lehrkräfte (Stufe 7 EQF) und Meisterlehrkräfte (Stufe 8 EQF) (2013) 	http://www.kutsekoda.ee/en/kutsesysteem/tutvustus/kutsestandardid_en g
IE	<ul style="list-style-type: none"> Beruflicher Verhaltenskodex für Lehrkräfte (2006; aktualisiert 2016) 	www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of- Professional-Conduct-for-Teachers1.pdf
EL	(-)	(-)
ES	<ul style="list-style-type: none"> Verordnung ECI/3857/2007 vom 27. Dezember 2007 über die Festlegung der Anforderungen für die Akkreditierung von offiziellen Hochschulabschlüssen für eine Tätigkeit als Lehrkraft im Primarbereich Verordnung ECI/3858/2007 vom 27. Dezember 2007 über die Festlegung der Anforderungen für die Akkreditierung von offiziellen Hochschulabschlüssen für eine Tätigkeit als Lehrkraft im Sekundarbereich Für Kastilien-Leon: Standards für die von Lehrkräften geforderten beruflichen Kompetenzen 	https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf ES: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_ Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCYL.pdf EN: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo%20de%20Compete ncias%20Profesionales%20del%20Profesorado%20traducido_Def.pdf
FR	<ul style="list-style-type: none"> Verordnung vom 1. Juli 2013 über den Kompetenzrahmen für Bildungspersonal 	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=730 66

	Bezeichnung	Link
HR	(-)	(-)
IT	<ul style="list-style-type: none"> • Dekret Nr. 249 vom 10. September 2010 über die Definition, Anforderungen und Modalitäten der Erstausbildung für Lehrkräfte für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich • Dekret Nr. 850 vom 27. Oktober 2015 über die Ziele, Evaluierung, Ausbildung und Evaluierungskriterien für Lehrkräfte und anderes Bildungspersonal in der Einführungsphase und Probezeit • Plan für die Lehrerausbildung 2016-2019 	http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf http://neoassunti.indire.it/2018/files/DM_850_27_10_2015.pdf http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
CY	(-)	(-)
LV	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren für die Bewertung der Qualität der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften (2014) 	https://m.likumi.lv/doc.php?id=267580
LT	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften (2007, wird derzeit aktualisiert) 	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726
LU	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzrahmen für Lehrkräfte 	https://ssl.education.lu/ifen/documents/10180/730302/Referentiel%20de%20competences.pdf
HU	<ul style="list-style-type: none"> • Dekret Nr. 323/2013 über das System zur Beförderung von Lehrkräften und ihren Status als Beamte 	https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor
MT	(-)	(-)
NL	<ul style="list-style-type: none"> • Beschluss zu den Anforderungen an Bildungspersonal (2005, 2016 aktualisiert) 	http://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2016-08-01
AT	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesgesetz über die Organisation der Lehramtshochschulen (2005, aktualisiert 2017) • Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen (Vorschlag des Entwicklungsrats, 2013) ⁽¹⁶⁾ 	https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BqblAuth/BGBLA_2017_I_129/BGBLA_2017_I_129.pdf http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
PL	<ul style="list-style-type: none"> • Verordnung vom 17. Januar 2012 über die Standards für die Erstausbildung für Lehrkräfte 	http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012_Rozp_MNiSW_standardy_kształcenia_dla_nauczycieli.pdf
PT	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetzesverordnung 240/2001 über das allgemeine Profil für die berufliche Leistung von Lehrkräften (ISCED 0-3) • Gesetzesverordnung 241/2001 – Spezifische Profile der beruflichen Leistung für Vorschullehrkräfte und Lehrkräfte im Primarbereich (ISCED 0-1) 	https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+240%2F2001 https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?q=decreto+lei+241%2F2001
RO	<ul style="list-style-type: none"> • Verordnung Nr. 5561 vom 7. Oktober 2011 über die Methodik für die Weiterbildung von Personal für die voruniversitäre Bildung 	https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/resurse%20umane/formarea%20continua/OM%205561_2011%20Metodologie%20privind%20formarea%20continua%20C4%83%20a%20personalului%20din%20C3%AEEnv%20preuniv.pdf
SI	<ul style="list-style-type: none"> • Regelungen für Praktika von pädagogischen Fachkräften (2006) • Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen für die Lehrerausbildung (2011) 	http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697 http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41
SK	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Studienrichtungen (2002): <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.1.1. Unterrichten von Studienfächern ○ 1.1.5. Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs 	http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.1.doc http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.5.doc

⁽¹⁶⁾ Dieses Dokument hat keinen amtlichen Status und wird hier lediglich zur Information genannt. Es wird in dem Bericht nicht berücksichtigt.

	Bezeichnung	Link
FI	(-)	(-)
SE	<ul style="list-style-type: none"> Hochschulverordnung (1993) 	http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
UK-ENG	<ul style="list-style-type: none"> <i>Teachers' standards</i> (Standards für Lehrkräfte) (2011) 	https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards
UK-WLS	<ul style="list-style-type: none"> <i>Becoming a qualified teacher: handbook of guidance</i> (eine qualifizierte Lehrkraft werden: Leitlinienhandbuch) (2009) <i>Revised professional standards for education practitioners</i> (überarbeitete Berufsstandards für Praktiker im Bildungswesen) (2011) 	http://gov.wales/docs/dcells/publications/090915becomingateacheren.pdf http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140630-revised-professional-standards-en.pdf
UK-NIR	<ul style="list-style-type: none"> <i>Teaching: the reflective profession – Incorporating the Northern Ireland teacher competences</i> (Unterrichten: der reflektive Beruf – Einbeziehung der Kompetenzen von Lehrkräften in Nordirland) (2007) 	http://www.gtcsi.org.uk/index.cfm/area/information/page/ProfStandard
UK-SCT	<ul style="list-style-type: none"> <i>Standards for registration</i> (Standards für die Registrierung) (2012) <i>Code of professionalism and conduct</i> (Verhaltens- und Berufskodex) (2012) 	http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf
AL	(-)	(-)
BA	(-)	(-)
CH	<ul style="list-style-type: none"> Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (1999) Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I (1999) Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen (1998) 	http://edudoc.ch/record/29976/files/Regl_AK_VS_PS_f.pdf http://edudoc.ch/record/29979/files/Regl_SekI_f.pdf http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf
FY	<ul style="list-style-type: none"> Regelwerk für die Grundkompetenzen von Lehrkräften an Primar- und Sekundarschulen nach Bereich (2015) 	http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnice.pdf
IS	(-)	(-)
LI	(-)	(-)
ME	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzrahmen für Lehrkräfte und Schulleiter (2016) 	http://www.zzs.gov.me/naslovna/168346/NACIONALNI-SAVJET-ZA-OBRAZOVANJE-USVOJIO-STANDARDE-KOMPETENCIJA-ZA-NASTAVNIKE-I-DIREKTORE-U-VASPITNO-OBRAZOVNIM-USTANOVAMA.html
NO	<ul style="list-style-type: none"> Verordnung zum Rahmenplan für die Ausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich und den Sekundarbereich I für die Jahrgangsstufen 1-7 (2016) Verordnung zum Rahmenplan für die Ausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich und den Sekundarbereich I für die Jahrgangsstufen 5-10 (2016) 	https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-11064431.pdf https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf
RS	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzstandards für den Lehrerberuf und die berufliche Entwicklung von Lehrkräften (2011) 	http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf
TR	<ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Qualifikationen für den Lehrerberuf (2010, aktualisiert 2017) 	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Anhang 3 – Unterschiedliche Verwendungszwecke der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

Unterschiedliche Verwendungszwecke der Kompetenzrahmen für Lehrkräfte, die von den obersten Behörden herausgegeben wurden, Primarbereich und allgemeiner Sekundarbereich (ISCED 1-3), 2016/2017 (Daten zu Abbildung 4.9)

	Erstausbildung	Berufseinstieg			Weiterbildung		Sonstige		
	Festlegung von Lernergebnissen, die bis zum Ende der Erstausbildung von Lehrkräften zu erreichen sind	Akkreditierung als Lehrkraft/ Kriterien für die Zulassung	Auswahl-/ Einstellungskriterien	Beurteilung der Kompetenzen von Lehrkräften am Ende der Einführung	Entwicklung von Programmen für die berufliche Weiterbildung	Ausarbeitung von Weiterbildungsplänen für einzelne Lehrkräfte	Beurteilung der Lehrkräfte/ Evaluierungskriterien	Beförderung von Lehrkräften	Disziplinarverfahren/ Fälle schwerwiegenden Fehlerverhaltens
BE fr	●								
BE de	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BE nl	●				●				
BG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CZ	●								
DK	●								
DE	●				●				
EE	●		●	●	●	●	●	●	
IE	●	●							●
EL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	●		●						
FR	●			●	●	●	●		
HR	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IT	●			●	●	●			
CY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LV							●	●	(-)
LT	●				●	●		●	
LU	●			●					
HU	●			●			●	●	
MT	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	●								
AT	●		●		●				
PL	●								
PT	●								
RO	●		●	●	●	●	●	●	●
SI	●	●							
SK	●								
FI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	●	●							
UK-ENG	●	●		●	●	●	●	●	
UK-WLS	●	●		●	●	●	●	●	
UK-NIR	●			●	●	●	●	●	
UK-SCT	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CH	●								
FY				●	●	●	●	●	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ME					●	●	●	●	
NO	●								
RS		●		●	●	●	●	●	
TR	●		●		●	●			

LITERATURVERZEICHNIS

Europäische Kommission, 2010. *Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger* Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEC(2010) 538 endgültig. [pdf], abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_de.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2012. *Supporting the Teaching Professions for better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Commission Staff Working Document. SWD(2012) 374 final. [pdf],

abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=RO>

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2013a. *Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes*. [pdf], abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/documents/edl-report_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2013b. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report*. [pdf], abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2013c. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report*. [pdf], abrufbar unter:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2013d. *Supporting Teacher Educators for better Learning Outcomes*. [pdf],

abrufbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2013e. *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools*. [pdf], abrufbar unter: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2015. *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools Policy 2014-15. [pdf],

abrufbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2017a. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Ein guter Start ins Leben durch Schulentwicklung und hervorragenden Unterricht* SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf], abrufbar unter:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&qid=1513677437956&from=FR>

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2017b.. *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, written by Public Policy and Management Institute (PPMI), pdf], abrufbar unter:

<http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2017c. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18. [pdf], abrufbar unter:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf

[aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission, 2017d. *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur* COM(2017) 673 final. [pdf], abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN> [aufgerufen am 31. Januar 2018].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2012. *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2012*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [pdf], abrufbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134DE.pdf [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2013. *Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa. Ausgabe 2013*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [pdf], abrufbar unter: <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015. *Der Lehrerberuf in Europa: Methoden, Meinungen und politische Maßnahmen* Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [pdf], abrufbar unter: <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2016a. *Struktur der europäischen Bildungssysteme 2016/17: Schematische Diagramme* Eurydice – Fakten und Zahlen Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [pdf], abrufbar unter: <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/becafa9c-9a85-11e6-9bca-01aa75ed71a1> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. Eurydice Facts and Figures. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. [pdf], abrufbar unter: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Lynch, S., Worth, J., Bamford, S. und Wespieser, K. (2016). *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention*. Slough: NFER. [pdf], abrufbar unter: <https://www.nfer.ac.uk/publications/LFSB01/LFSB01.pdf> [aufgerufen am 23. Januar 2018].

Nusche, D. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. Paris: OECD Publishing. [pdf], abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

Nusche, D. et al., 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Paris: OECD Publishing. [pdf], abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

OECD, 2005. *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. [pdf], abrufbar unter: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

OECD, 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Paris: OECD Publishing. [Online], abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

- OECD, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. [Online], abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [aufgerufen am 22. Januar 2018].
- OECD, 2015. *Bildung auf einen Blick 2015*. OECD-Indikatoren, Paris: OECD Publishing. [Online], abrufbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eaq-2015-de.pdf?expires=1524591583&id=id&accname=guest&checksum=0E5CDEA6E6C81D7FCDEE0B295CC48C14> [aufgerufen am 22. Januar 2018].
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results, Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Paris: OECD Publishing. [Online], abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> [aufgerufen am 22. Januar 2018].
- Santiago, P. et al., 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Tschechische Republik 2012* Paris: OECD Publishing. [Online], abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en> [aufgerufen am 22. Januar 2018].
- Shewbridge, C. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*. Paris: OECD Publishing. [pdf], abrufbar unter: <https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf> [aufgerufen am 22. Januar 2018].
- Worth, J., 2017. *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 2: Teacher Dynamics in Multi-Academy Trusts*. Slough: NFER. [pdf], abrufbar unter: <https://www.nfer.ac.uk/publications/NUFS02/NUFS02.pdf> [aufgerufen am 22. Januar 2018].

I. Begriffsbestimmungen

Akkreditierung: In manchen Ländern handelt es sich dabei um einen vorgeschriebenen Prozess, dem sich Lehrkräfte unterziehen müssen, um eine offizielle Zertifizierung oder eine Zulassung für den Schuldienst zu erhalten. Sie umfasst in der Regel eine Evaluierung der beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte und kann als stark formalisiertes Verfahren ausgestaltet sein. In manchen Fällen fließt die Beurteilung am Ende des Einführungsprogramms in diesen Prozess ein. Ziel einer Akkreditierung ist es, einen offiziellen Nachweis über die Fähigkeit einer Lehrkraft zur Ausübung des Berufs zu erhalten. In manchen Bildungssystemen muss die Akkreditierung im Zuge einer erneuten Evaluierung der Lehrkräfte mindestens einmal im Laufe der Berufslaufbahn verlängert werden.

Allgemeine Lernschwierigkeiten: Lernprobleme von Schülern, die nicht direkt mit einer konkreten körperlichen, sensorischen oder geistigen Behinderung in Zusammenhang stehen; vielmehr können die Lernschwierigkeiten auf externe Faktoren zurückzuführen sein, wie soziokulturelle Benachteiligung, begrenzte Lernmöglichkeiten, fehlende Unterstützung der Eltern, ein ungeeigneter Lehrplan oder unzureichender Unterricht in den ersten Jahren.

Alternative Wege: Im Rahmen der vorliegenden Studie beziehen sich diese auf alle Wege, die abgesehen von den zentralen Studiengängen der Erstausbildung von Lehrkräften zu einer Lehrbefähigung führen. Üblicherweise sind alternative Wege flexibel und kürzer als traditionelle Ausbildungswege. Es handelt sich größtenteils um beschäftigungsbezogene Ausbildungsgänge, die auf Personen mit Berufserfahrung abzielen, die diese innerhalb oder außerhalb des Bildungsbereichs erworben haben. Sie werden häufig eingeführt, um einem Mangel an Lehrkräften zu begegnen und Absolventen anderer Fachrichtungen für den Beruf zu gewinnen.

Angestellte auf Vertragsbasis: Lehrkräfte, die in der Regel bei der kommunalen Behörde oder einer Schule auf der Grundlage einer vertraglichen Vereinbarung beschäftigt sind, die den allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsrechts unterliegt. Arbeitsbedingungen und Gehälter können dabei auch auf zentraler Ebene vereinbart werden.

Angestellte im öffentlichen Dienst ohne Beamtenstatus: Status einer von den Behörden der zentralen, regionalen oder örtlichen Ebene beschäftigten Lehrkraft auf der Grundlage der für die Vertragsbeziehungen im öffentlichen Sektor geltenden Vorschriften. Diese Vorschriften unterscheiden sich von den Bestimmungen für die Vertragsbeziehungen für ► **Beamte**.

Anwärterliste: ein Einstellungsverfahren in einem System bzw. in Systemen, bei denen der Bewerber bei einer obersten oder mittleren Behörde eine Bewerbung einreicht, welche anschließend eine Reihenfolge der Bewerber nach üblicherweise festgelegten Kriterien erstellt.

Arbeitgeber: bezieht sich auf die Stelle, die (gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit anderen Partnern) unmittelbar für die Einstellung bzw. Ernennung der Lehrkräfte und die Festlegung der Beschäftigungsbedingungen verantwortlich ist, und dafür Sorge trägt, dass diese Bedingungen eingehalten werden. Dies bezieht auch die Zahlung der Lehrergehälter mit ein, wobei die Mittel für die Gehaltskosten nicht unbedingt direkt aus dem Haushalt des Arbeitgebers bestritten werden. Dies ist nicht mit der Zuständigkeit für die schulinterne Verwaltung der Ressourcen zu verwechseln, die (in unterschiedlichem Umfang) beim Schulleiter oder dem Schulverwaltungsrat liegt. Die Zuständigkeiten für die Einstellung und Vergütung von Vertretungslehrkräften gehen über den Rahmen des vorliegenden Berichts hinaus.

Arbeitsvertrag: Siehe ► **Befristeter Vertrag** und ► **Unbefristeter Vertrag**.

Auszeichnung: eine finanzielle oder andere Entschädigung in Anerkennung eines Dienstes, einer Bemühung oder Ergebnisses. Im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte handelt es sich dabei um ein mögliches Ergebnis des Evaluierungsprozesses.

Beamte: Lehrkräfte werden in manchen Ländern von den Behörden/öffentlichen Verwaltungen (auf der zentralen, regionalen oder örtlichen Ebene) als Beamte beschäftigt. Die Beschäftigung/Ernennung erfolgt in Einklang mit den Rechtsvorschriften zur Regelung der Funktionsweise der öffentlichen Verwaltung, die sich von der Gesetzgebung, die für die Vertragsbeziehungen im öffentlichen oder privaten Sektor gelten,

unterscheiden. In manchen Ländern können Lehrkräfte mit der Erwartung einer lebenslangen beruflichen Laufbahn als Beamte eingestellt werden. In der Regel hat ein Wechsel zwischen verschiedenen Einrichtungen keine Auswirkungen auf den Beamtenstatus. Übliche Synonyme: öffentlicher Bediensteter, Funktionär. Siehe auch ► [Angestellte im öffentlichen Dienst ohne Beamtenstatus](#).

Beförderung: Aufstieg in eine höhere Ebene bei einer ► [mehrstufigen Laufbahnstruktur](#). Im Rahmen dieses Berichts wird ausschließlich eine Beförderung zu einer anderen Unterrichtsfunktion berücksichtigt –, eine Beförderung zum Schulleiter, Ausbilder von Lehrkräften, Inspektor oder eine andere nichtlehrende Stelle wird ausgeschlossen, sofern diese Funktionen keine Unterrichtsverpflichtung umfassen. Eine Gehaltserhöhung an sich gilt nicht als Beförderung.

Befristeter Vertrag: ein Arbeitsvertrag, der zum Ende eines festgelegten Zeitraums ausläuft. Siehe auch ► [Unbefristeter Vertrag](#).

Berufliche Entwicklung: siehe ► [Berufliche Weiterbildung](#).

Berufliche Weiterbildung: die während der Berufslaufbahn von einer Lehrkraft absolvierte Weiterbildung, in deren Rahmen die Lehrkraft ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vertieft, weiterentwickelt und aktualisiert. Sie kann formaler oder nichtformaler Art sein und sowohl fächerspezifische als auch pädagogische Weiterbildungen umfassen. Sie wird in unterschiedlichen Formen angeboten wie Kurse, Seminare, Hospitieren bei Kollegen und Unterstützung durch Lehrernetzwerke. In bestimmten Fällen können im Rahmen von Maßnahmen der ► [beruflichen Weiterentwicklung](#) Zusatzqualifikationen erworben werden.

Berufsberatung: zielt darauf ab, Einzelne bei der Steuerung und Planung ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Leitlinien für Lehrkräfte, die auf das Angebot für die ► [berufliche Weiterbildung](#) oder pädagogische und psychologische Unterstützung begrenzt sind, werden nicht als Berufsberatung berücksichtigt.

Berufsbezogene Ausbildung: im Rahmen der Erstausbildung von Lehrkräften werden durch die berufsbezogene Ausbildung den künftigen Lehrkräften sowohl die theoretischen als auch das praktischen Kompetenzen vermittelt, die eine Lehrkraft benötigt, sie umfasst jedoch nicht das akademische Wissen der Unterrichtsfächer. Neben Lehrveranstaltungen in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Didaktik umfasst die berufsbezogene Ausbildung ► [Schulpraktika](#).

Beurteilung der Lehrkräfte: die Evaluierung einzelner Lehrkräfte mit Blick auf die Formulierung einer Beurteilung ihrer Tätigkeit und Leistung. Es kann sich sowohl um eine ► [formative Evaluierung](#) und/oder eine ► [summative Evaluierung](#) handeln. Sie führt in der Regel zu einem mündlichen oder schriftlichen Feedback, das als Orientierungshilfe und Unterstützung für eine Verbesserung des Unterrichts dienen soll. Sie kann zu individuellen Weiterbildungsplänen, einer ► [Beförderung](#), Gehaltserhöhung und anderen formalen und/oder informellen Ergebnissen führen.

Bewerter: Personen, die für eine evaluative Beurteilung auf der Grundlage ausgewählter relevanter Daten verantwortlich sind.

Einführung: eine strukturierte Unterstützungsphase für Berufsanfänger im Lehrerberuf oder für künftige Lehrkräfte. Sie kann am Beginn des ersten Arbeitsverhältnisses als Lehrkraft an der Schule oder im Rahmen der Erstausbildung für Lehrkräfte stattfinden. ► [Berufsbezogene Ausbildung](#) – während der formalen Erstausbildung für Lehrkräfte und konkret ► [Schulpraktika](#) – gelten nicht als Einführung, selbst wenn sie vergütet sind. Während der Einführungsphase von Lehrkräften nehmen die Berufsanfänger oder künftigen Lehrkräfte alle oder einige der Aufgaben erfahrener Lehrkräfte wahr und erhalten eine Vergütung für ihre Tätigkeit. Im Normalfall umfasst die Einführungsphase Ausbildung und Evaluierung und es wird ein ► [Mentor](#) ernannt, der diesen Lehrkräften persönliche, soziale und berufliche Unterstützung innerhalb eines strukturierten Systems bereitstellt. Diese Phase dauert mehrere Monate und kann während der ► [Probezeit](#) stattfinden.

Einstufung: eine Klassifikation oder ein Ranking auf der Grundlage einer vergleichenden Bewertung von Qualität, Standard oder Leistung nach einer vorab festgelegten Skala. Bei Beurteilungssystemen wird diese zur Zusammenfassung der Beurteilung der Leistung der Lehrkraft herangezogen, wobei diese mithilfe von Begriffen wie ausgezeichnet, gut, zufriedenstellend oder unzureichend beschrieben werden kann.

Evaluierungsrahmen: Leitlinien für die Durchführung von Evaluierungen, die allgemeiner Art (z. B. allgemeine Angaben, was zu evaluieren ist) oder ausführlich sein können (z. B. umfassende Leitlinien zu den zu evaluierenden Inhalten, zur Form der Evaluierung, zu den zu verwendenden Kriterien und zulässigen Standards usw.). Der ► **Kompetenzrahmen für Lehrkräfte** kann als Bezugspunkt für den Evaluierungsrahmen verwendet werden.

Externe Schulevaluation: Diese wird von Prüfern durchgeführt, die nicht direkt an den von der zu evaluierenden Schule durchgeführten Aktivitäten beteiligt sind und einer örtlichen oder regionalen Behörde oder der obersten Bildungsbehörde unterstellt sind. Sie umfasst ein breites Spektrum an Schulaktivitäten, einschließlich des Unterrichts und Lernens und/oder sämtlicher Aspekte der Schulleitung. Eine Evaluation, die von spezialisierten Prüfern oder von für konkrete Aufgaben zuständigen Prüfern (in Zusammenhang mit Buchführungsunterlagen, Gesundheit, Sicherheit, Archiven usw.) durchgeführt wird, gilt nicht als externe Schulevaluation. Siehe auch ► **Interne Schulevaluation**.

Finanzielle Anreize: monetäre Leistungen, die den Mitarbeitern als Entschädigung für eine zusätzliche Arbeitsbelastung oder zur Förderung von Verhalten oder Maßnahmen, die sonst nicht stattfinden würden, angeboten werden. Im Rahmen dieses Berichts sind darunter zusätzliche Gehaltszahlungen und/oder zusätzliche Zulagen zu verstehen, die für Lehrkräfte auf einer bestimmten Stufe der Laufbahnstruktur verfügbar sind.

Flache Laufbahnstruktur: eine einzige Stufe umfassende Laufbahnstruktur, die auf alle qualifizierten Lehrkräfte Anwendung findet. Möglicherweise wird eine ► **Gehaltstabelle** verwendet; diese bezieht sich in der Regel aber auf die Dienstjahre und eventuell auf die Leistung. Im Rahmen einer flachen Laufbahnstruktur kann eine Lehrkraft möglicherweise ihre Erfahrungen erweitern oder zusätzliche Aufgaben oder Zuständigkeiten übernehmen.

Formales Feedback: im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte wird das Feedback zur Leistung häufig in einem schriftlichen Bericht vorgestellt und es können Aufzeichnungen in der Akte der Lehrkraft oder der Schule aufbewahrt werden.

Formative Evaluierung: Im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte konzentriert sich die formative Evaluierung auf die Entwicklungsdimension des Prozesses und zielt darauf ab, die beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrkräfte zu verbessern (z. B. im Wege der Ermittlung des Bedarfs und der Umsetzung von Weiterbildungsplänen). Der Prozess führt normalerweise nicht zu Bewertungen oder Beurteilungen. Siehe auch ► **Summative Evaluierung**.

Gehaltstabelle: eine gestaffelte Skala der Löhne oder Gehälter in einer bestimmten Organisation oder einem bestimmten Beruf. Das einem Mitarbeiter gezahlte Gehalt kann sich abhängig von der Leistung, der für die Tätigkeit aufgewandten Zeit usw. ändern, etwaige Änderungen fallen jedoch in die entsprechende Gehaltsskala.

Gesetzliches Grundgehalt: das in den offiziellen ► **Gehaltstabellen** ausgewiesene Gehalt ohne Zulagen und finanzielle Zusatzleistungen.

Gleichrangige Prüfer: als Prüfer agierende Lehrkräfte, die mit Blick auf Funktion und Hierarchie mit den von ihnen evaluierten Lehrkräften gleichrangig sind.

Interne Schulevaluation: wird von Personen durchgeführt, die direkt in die Schule eingebunden sind (wie der Schulleiter oder sein Lehr-/Verwaltungspersonal und Schüler). Es können Lehr- und/oder Verwaltungsaufgaben evaluiert werden. Siehe auch ► **Externe Schulevaluation**.

Interview/Dialog: Im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte handelt es sich dabei um eine persönliche Interaktion zwischen Lehrkraft und Prüfer, bei der Informationen ausgetauscht und die Lehrkraft bewertet wird. Das Interview bzw. die Diskussion kann strukturiert, semi-strukturiert oder offen sein, je nach Ziel der Beurteilung und des Evaluationsrahmens.

Kompetenzrahmen für Lehrkräfte: eine Sammlung von Angaben, welche Kenntnisse, welches Verständnis und welche Fähigkeiten von einer Lehrkraft als Fachkraft erwartet werden, die als Hilfe bei der Bestimmung des Entwicklungsbedarfs und zur Verbesserung der Kompetenzen des Lehrpersonals herangezogen werden kann. Der Detaillierungsgrad der Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen kann variieren.

Laufbahn: ein Beruf oder eine Tätigkeit, die eine Person über einen längeren Zeitraum in ihrem Leben ausübt und Aufstiegsmöglichkeiten bietet.

Laufbahnstruktur: anerkannter Weg für den Aufstieg innerhalb eines Berufs oder einer Tätigkeit. Laufbahnstrukturen können flach oder mehrstufig sein. Eine ► **Gehaltstabelle** kann mit einer Laufbahnstruktur verknüpft sein, ist jedoch nicht ihr bestimmendes Merkmal. Siehe auch ► **Flache Laufbahnstruktur** und ► **Mehrstufige Laufbahnstruktur**.

Lernerfolge: werden häufig im Hinblick auf die Erfolgsquoten, Absolventenquote, Verbleibquoten usw. definiert. Diese Daten können im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte verwendet werden, um die Leistung sowie die Fähigkeit zum Erreichen der Ziele zu bewerten.

Mehrstufige Laufbahnstruktur: eine ► **Laufbahnstruktur** mit mehreren formal definierten Laufbahnstufen. Diese Stufen werden in der Regel durch eine Reihe von Kompetenzen und/oder Zuständigkeiten definiert. Innerhalb einer mehrstufigen Laufbahnstruktur sind die verschiedenen Laufbahnstufen hinsichtlich zunehmender Komplexität und größerer Verantwortung strukturiert.

Mentor: eine Lehrkraft an derselben Schule, die für die Betreuung und Beratung für einen Kollegen zuständig ist. Mentoren sind nicht unbedingt höher in der Hierarchie, obwohl sie in der Regel über mehr Erfahrung an der betreffenden Schule oder im Beruf verfügen.

Mobilität von Lehrkräften: umfasst alle Wechsel der Lehrkräfte nach ihrer ersten Anstellung an einer Schule, darunter auch Versetzungen an eine andere Schule, sei es innerhalb desselben Schulbezirks oder in einen anderen Schulbezirk, Versetzungen auf Initiative der Lehrkraft sowie von den Bildungsbehörden eingeleitete Versetzungen. Darunter fallen Versetzungen von Lehrkräften am Anfang ihrer Berufslaufbahn sowie in späteren Phasen der Berufslaufbahn von Lehrkräften. Die Mobilität von Lehrkräften mit Blick auf ein Ausscheiden aus dem Beruf, die Verpflichtung von Vertretungslehrkräften und kurzfristige Einsätze, die neue Lehrkräfte möglicherweise in einer Reihe von Schulen absolvieren müssen, bevor sie eine feste Stelle erhalten, sind nicht eingeschlossen.

Oberste Behörde: bezieht sich auf die höchste behördliche Ebene, die in einem bestimmten Land für das Bildungswesen zuständig ist, und die üblicherweise auf nationaler Ebene / Ebene des Zentralstaats angesiedelt ist. In Belgien, Deutschland, Spanien, dem Vereinigten Königreich und der Schweiz sind jedoch die *Communautés*, *Bundesländer*, *Comunidades Autónomas*, dezentralen Verwaltungsstrukturen und Kantone für alle oder die meisten mit dem Bildungswesen zusammenhängende Bereiche zuständig. Deshalb gelten diese Verwaltungseinheiten für diejenigen Bereiche, für die sie allein verantwortlich sind, als oberste Behörde, während für jene Bereiche, für die sie gemeinsam mit der nationalen (staatlichen) Ebene zuständig sind, beide Ebenen als oberste Behörden gelten. Siehe auch ► **Örtliche Behörde** und ► **Schulebene**.

Offenes Einstellungsverfahren: ein Einstellungsverfahren, bei dem die Verantwortung für die Ausschreibung von freien Stellen, das Anfordern von Bewerbungen und die Auswahl von Bewerbern dezentralisiert ist. Die Einstellung liegt in der Regel im Zuständigkeitsbereich der Schule, bisweilen gemeinsam mit der ► **örtlichen Behörde**.

Örtliche Behörde: die niedrigste Ebene der Gebietskörperschaften in einem Staat mit Zuständigkeit für das Bildungswesen. Die örtliche Behörde kann die Bildungsabteilung in einer für die allgemeine Verwaltung zuständigen örtlichen Behörde sein oder es kann sich um eine spezielle Behörde handeln, deren Zuständigkeitsbereich die Bildung ist. Siehe auch ► **Oberste Behörde** und ► **Schulebene**.

Portfolio: eine Sammlung von Fakten, die es den Lehrkräften ermöglicht, die im Zuge ihrer Unterrichtstätigkeit erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen aufzuzeigen. Das Portfolio kann bei einer Bewerbung auf eine ► **Beförderung** zu einer höheren Stufe in der ► **Laufbahnstruktur** oder zur Begründung einer Gehaltserhöhung verwendet werden.

Probezeit: eine befristete Einstellung in Form eines Probezeitraums. Die Bedingungen können je nach Arbeitsvorschriften unterscheiden, der Zeitraum kann jedoch von einigen Monaten bis zu mehreren Jahren umfassen. Am Ende dieses Zeitraums wird die Lehrkraft möglicherweise einer abschließenden Bewertung unterzogen. Ist diese erfolgreich, wird ihr normalerweise ein ► **unbefristeter Vertrag** angeboten.

Rechtsvorschriften/Empfehlungen (der obersten Ebene): zwei der wichtigsten Wege, mit denen die staatlichen Behörden versuchen, das Verhalten der nachgeordneten Stellen zu beeinflussen. Rechtsvorschriften sind Regeln oder Anordnungen mit Gesetzeskraft, sie werden von einer Behörde erlassen, um das Verhalten derjenigen zu regulieren, die unter der Kontrolle der Behörde sind. Empfehlungen sind Anregungen oder Vorschläge mit Blick auf die beste Vorgehensweise hinsichtlich einer zu ergreifenden Maßnahme. Sie werden in der Regel in offiziellen Dokumenten veröffentlicht, sind aber nicht obligatorisch. Im Bereich der Bildung wird durch Rechtsvorschriften und Empfehlungen der Einsatz bestimmter Instrumente, Methoden und/oder Strategien für Unterricht und Lernen vorgeschrieben bzw. vorgeschlagen.

Schulebene: bezieht sich auf den Rahmen der Entscheidungsfindung, wobei die die Schule betreffenden Entscheidungen von Einzelpersonen oder Gremien innerhalb einer Schule getroffen werden, wie etwa der Schulleiter, der Schulverwaltungsrat, der Elternausschuss usw. Siehe auch ► **Oberste Behörde** und ► **Örtliche Behörde**.

Schulleiter: die Person, die die Schule leitet und allein oder innerhalb einer Verwaltungsstelle, wie eines Ausschusses oder Rates, für die Leitung/die Verwaltung der Schule zuständig ist. Je nach den Umständen umfasst der Tätigkeitsbereich der betreffenden Person mitunter neben pädagogischen Aufgaben, zu denen unter Umständen auch der Unterricht zählt, auch Zuständigkeiten im Rahmen des allgemeinen Schulbetriebs. Zu den Aufgaben des Schulleiters können in diesem Zusammenhang die Stundenplangestaltung, die Umsetzung der Lehrpläne, Entscheidungen über Fächerangebot, Lehrmittel und Unterrichtsmethoden sowie die Leistung und Beurteilung der Lehrkräfte zählen. Dem Schulleiter können überdies finanzielle Zuständigkeiten übertragen werden, diese sind aber häufig auf die Verwaltung der der Schule zugeteilten Mittel beschränkt.

Schulpraktika: (Vergütete oder nicht vergütete) Praktika in einem realen Arbeitsumfeld, die in der Regel höchstens einige Wochen dauern. Sie werden von einer Klassenlehrkraft beaufsichtigt und es erfolgt eine regelmäßige Beurteilung durch die Lehrkräfte der Ausbildungseinrichtung. Diese **Praktika** sind Bestandteil der ► **Berufsbezogenen Ausbildung** im Rahmen der Lehrerausbildung. Bei Schulpraktika handelt es sich nicht um ► **Einführung**.

Standardisierter Test: jede Form eines Tests, der voraussetzt, dass 1) alle Teilnehmer dieselben Fragen oder Fragen aus einem gemeinsamen Fragenkatalog in gleicher Weise beantworten und 2) ihre Bewertung in standardisierter oder einheitlicher Form erfolgt, sodass es möglich ist, die relative Leistung der einzelnen Schüler oder Schülergruppen zu vergleichen. Zwar können verschiedene Arten von Tests und Bewertungen in dieser Weise „standardisiert“ werden, doch ist der Begriff hauptsächlich mit großen Tests für größte Schülerpopulationen assoziiert, wie etwa ein Multiple-Choice-Test, den alle Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe ablegen.

Summative Evaluation: betrifft die wertende Dimension des Beurteilungsprozesses und seiner Ziele. In der Regel führt sie zu Einstufungen oder Beurteilungen, die einen Vergleich mit Kollegen ermöglichen und verwendet werden, um die Angemessenheit einer Beförderung, Gehaltserhöhung, eines Anspruchs auf Auszeichnung, Strafen, Weiterbildungsmaßnahmen usw. zu bestimmen. Siehe auch ► **Formative Evaluation**.

Unbefristeter Arbeitsvertrag: Arbeitsvertrag ohne Befristung, d. h. es ist kein fester Zeitrahmen angegeben. In manchen Ländern werden diese Verträge als feste Verträge bezeichnet. Siehe auch ► **Befristeter Arbeitsvertrag**.

Unbefristetes Arbeitsverhältnis: siehe ► **Unbefristeter Vertrag**.

Unterrichtsbeobachtung: ein Instrument, das von Prüfern zur Bewertung der Leistung von Lehrkräften im Unterrichtsumfeld herangezogen wird, üblicherweise im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte.

Unterstützung durch Mentoren: die berufliche Begleitung von Lehrkräften durch erfahrenere Kollegen. Die Unterstützung durch Mentoren kann Teil der ► **Einführungsphase** für Berufsanfänger sein. Eine Unterstützung durch Mentoren kann auch Lehrkräften zur Verfügung stehen, die Unterstützung benötigen.

Unzureichende Leistungen: Begriff, der verwendet wird, um nicht zufriedenstellende Leistungen im Rahmen der Lehrkräftebeurteilung zu beschreiben. Die Merkmale, die als bezeichnend für unzureichende

Leistungen gelten, die Art und Weise, in der diese Beurteilungen ermittelt, zum Ausdruck gebracht und formalisiert werden, und die damit verbundenen Folgen hängen vom betreffenden Beurteilungssystem ab und unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bildungssystemen.

Urlaub zur persönlichen Weiterbildung: Abwesenheit, die den Lehrkräften die Möglichkeit bietet, einen gewissen Zeitraum für spezielle berufsbezogene Tätigkeiten zu verwenden. Im Allgemeinen stehen beim Urlaub zur persönlichen Weiterbildung von Lehrkräften Forschungstätigkeiten im Mittelpunkt, er kann jedoch auch andere Tätigkeiten zum Gegenstand haben, wie die berufliche Weiterentwicklung oder das Arbeiten an einem bestimmten Projekt.

Voll qualifizierte Lehrkraft: eine Lehrkraft, die die Erstausbildung für Lehrkräfte abgeschlossen hat und sämtliche weiteren Anforderungen für eine offizielle Akkreditierung und Zertifizierung für eine Beschäftigung als Lehrkraft auf der betreffenden Bildungsebene erfüllt.

Von den Lehrkräften abzulegende Prüfungen: Im Rahmen der Beurteilung der Lehrkräfte handelt es sich dabei um ein Instrument, das eingesetzt wird, um die Kompetenzen der Lehrkräfte im Wege schriftlicher Tests oder mündlicher Prüfungen zu bewerten.

Vorausplanung: ist ein Prozess, der für die Vorausschätzung der künftigen Trends bei Angebot und Bedarf an Lehrkräften verwendet wird. Sie beruht auf der Beobachtung und Ermittlung der wahrscheinlichsten künftigen Szenarien. Die analysierten Daten umfassen demografische Prognosen wie Geburtenraten und Migration sowie Veränderungen bei der Zahl der Lehrkräfte in Ausbildung und innerhalb des Lehrerberufs (Zahl der Lehrkräfte, die in den Ruhestand treten, Wechsel zu Stellen außerhalb des Lehrbereichs usw.). Die Vorausplanung des Bedarfs und der Nachfrage nach Lehrpersonal kann lang-, mittel- und/oder kurzfristig erfolgen. Diese Planungsstrategie wird entweder auf der obersten und/oder regionalen bzw. örtlichen Ebene entwickelt, je nach Grad der Zentralisierung (oder Dezentralisierung) des betreffenden Bildungssystems.

Vorgesetzter: eine leitende Lehrkraft oder Abteilungsleiter innerhalb einer Schule, die die Verantwortung für die Beaufsichtigung und Beurteilung junger Kollegen tragen.

Weiterbildungsbedarf: der Lern- und Weiterentwicklungsbedarf einer Fachkraft oder einer Gruppe von Fachkräften. Dieser wird in der Regel im Zuge eines Vergleichs der vorhandenen Kompetenzen mit den anerkannten Kernkompetenzen oder der für eine bestimmte Funktion erforderlichen Kompetenzniveaus und der anschließenden Ermittlung der Lücken festgestellt. Der Weiterentwicklungsbedarf wird in der Regel in einen Plan für die ► berufliche Weiterbildung/Ausbildung einfließen, in dem darüber hinaus die Strategien, Aufgaben und Methoden festgelegt werden, die dazu beitragen sollen, die Personen oder Gruppen bei der Erfüllung ihres Weiterbildungsbedarfs zu unterstützen.

Zulassung: siehe ► Akkreditierung.

Zweckgebunden: ein Instrument, mit dem ein Haushalt geschützt wird und die Mittel nur für bestimmte Zwecke verwendet werden können.

II. ISCED-Klassifikation

Die Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) wurde entwickelt, um auf der Grundlage einheitlicher und international vereinbarter Begriffsbestimmungen länderübergreifende Vergleiche von Bildungsstatistiken und Indikatoren zu erleichtern. Die ISCED deckt alle organisierten und dauerhaften Lernmöglichkeiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ab, darunter Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, unabhängig von den sie anbietenden Einrichtungen oder Organisationen oder der Form, in der sie angeboten werden. Die erste statistische Datenerhebung auf der Grundlage der neuen Klassifikation (ISCED 2011) fand 2014 statt (Wortlaut und Definitionen angenommen von der UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 und UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

ISCED 0: Elementarbereich

Programme auf Stufe 0 (Vorschule) sind als die erste Stufe einer organisierten Unterweisung definiert und dienen im Wesentlichen dazu, Kleinkinder an ein schulähnliches Umfeld heranzuführen, also den Übergang vom familiären Umfeld in die Atmosphäre an einer Schule zu ermöglichen. Nach Abschluss dieser Programme setzen die Kinder ihre Bildung auf Stufe 1 (Primarbereich) fort.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in der Regel schulbasiert oder anderweitig für eine Gruppe von Kindern institutionalisiert (z. B. in einem Zentrum, einer Gemeinschaft oder zu Hause).

Der Bildungsinhalt der frühkindlichen Erziehung und Bildung (ISCED-Stufe 010) ist auf jüngere Kinder ausgerichtet (zwischen 0 und 2 Jahren). Die Vorschulbildung (ISCED-Stufe 020) richtet sich an Kinder im Alter von mindestens drei Jahren.

ISCED 1: Primarbereich

Der Primarbereich bietet Lern- und Bildungsaktivitäten an, mit denen in der Regel den Schülern Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen (also Lese- und Schreibfertigkeiten, rechnerische Fähigkeiten) vermittelt werden sollen. Er legt eine solide Grundlage für weiteres Lernen, sorgt für ein solides Verständnis von Kernbereichen des Wissens, fördert die persönliche Entwicklung und bereitet so die Schüler auf den Sekundarbereich I vor. Er vermittelt eine Grundbildung mit gegebenenfalls nur geringer Spezialisierung.

Der Primarbereich beginnt im Alter von 5 bis 7 Jahren, fällt immer in den Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und dauert in der Regel 4 bis 6 Jahre.

ISCED 2: Sekundarbereich I

Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 2 oder im Sekundarbereich I bauen in der Regel auf den auf ISCED-Stufe 1 begonnenen grundlegenden Lehr- und Lernprozessen auf. Das Ziel besteht normalerweise darin, das Fundament für lebensbegleitendes Lernen und persönliche Entwicklung zu legen und Schüler so auf weitere Bildungsmöglichkeiten vorzubereiten. Die Bildungsgänge auf dieser Stufe sind normalerweise um einen eher fächerorientierten Lehrplan aufgebaut und führen theoretische Konzepte für eine breite Palette von Fächern ein.

Der Sekundarbereich I beginnt im Alter von etwa 11 oder 12 Jahren und endet in der Regel im Alter von 15 oder 16 Jahren, und dieses Ende fällt häufig mit dem Ende der allgemeinen Schulpflicht zusammen.

ISCED 3: Sekundarbereich II

Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 3 bzw. im Sekundarbereich II zielen in der Regel auf den Abschluss der höheren Schulbildung in Vorbereitung auf die Hochschulbildung und/oder den Erwerb beschäftigungsrelevanter Fähigkeiten ab. Bildungsgänge auf dieser Stufe bieten den Schülern im Gegensatz zum Sekundarbereich I (ISCED-Stufe 2) stärker nach Fächern gegliederte, spezialisierte und vertiefende Bildungsgänge an. Sie sind stärker differenziert und bieten eine größere Zahl an Wahlmöglichkeiten und Zügen.

Diese Stufe beginnt im Allgemeinen nach dem Ende der Pflichtschulzeit. Das Eintrittsalter liegt meist bei 15 oder 16 Jahren. Normalerweise sind Eingangsqualifikationen (z. B. Absolvieren der Pflichtschulzeit) erforderlich oder andere Mindestanforderungen zu erfüllen. Die Dauer der ISCED-Stufe 3 schwankt zwischen zwei und fünf Jahren.

ISCED 4: Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich

Bildungsgänge im postsekundären, nicht tertiären Bereich bauen auf dem Sekundarbereich auf und bieten Lern- und Bildungsaktivitäten, die die Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt und/oder den tertiären Bildungsbereich vorbereiten. In der Regel wendet er sich an Schüler, die den Sekundarbereich II (ISCED-Stufe 3) abgeschlossen haben, ihre Fähigkeiten aber noch verbessern und sich damit mehr Möglichkeiten eröffnen wollen. Inhaltlich sind die Bildungsgänge häufig nicht viel anspruchsvoller als jene im Sekundarbereich II, da sie in der Regel eher einer Erweiterung als einer Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dienen. Sie sind daher unterhalb des für den tertiären Bereich charakteristischen höheren Grades an Komplexität angesiedelt.

ISCED 5: Kurzstudiengänge

Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 5 sind Kurzstudiengänge und häufig so ausgelegt, dass sie den Studierenden berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln. In der Regel sind sie 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.

Akademische tertiäre Bildungsgänge unterhalb des Niveaus eines Bachelor-Studiengangs oder eines gleichwertigen Studiengangs werden ebenfalls der ISCED-Stufe 5 zugeordnet.

ISCED 6: Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm

Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 6 sind Bachelor- bzw. gleichwertige Bildungsgänge, die oft so ausgelegt sind, dass sie Studierende mit mittleren akademischen und/oder beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausstatten, welche zu einem ersten 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. ISCED 6-Bildungsgänge werden traditionell an Universitäten und gleichwertigen tertiären Bildungseinrichtungen angeboten.

ISCED 7: Master bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm

Bildungsgänge auf der ISCED-Stufe 7 entsprechen dem Master- oder einem gleichwertigen Niveau und 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 auf dieser Stufe können eine starke Forschungskomponente enthalten, führen aber nicht zur Verleihung des Doktorgrads. 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.

ISCED 8: Promotion bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm

Studiengänge auf der ISCED-Stufe 8 sind Promotions- oder gleichwertige Studiengänge und dienen in der Regel dem Erwerb einer fortgeschrittenen Forschungsqualifikation. Studiengänge auf dieser ISCED-Stufe sind fortgeschrittenem Studium und eigener Forschung gewidmet und werden in der Regel nur von forschungsorientierten tertiären Bildungseinrichtungen wie Universitäten angeboten. Promotionsstudiengänge gibt es sowohl in akademischen als auch berufsbezogenen Fächern.

Für nähere Informationen über die ISCED-Klassifikation siehe

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [aufgerufen im März 2017].

EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR

Politikanalyse im Bereich Bildung und Jugend

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Referat A7)
B-1049 Brüssel
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Wissenschaftliche Leitung

Arlette Delhaxhe

Autoren

Peter Birch (Koordination), Marie-Pascale Balcon, Ania Bourgeois,
Olga Davydovskaia, Sonia Piedrafita Tremosa

Grafiken und Layout

Patrice Brel

Deckblatt

Virginia Giovannelli

Technische Koordination

Gisèle De Lel

NATIONALE EURYDICE-INFORMATIONSTELLEN

ALBANIEN

Eurydice Unit
European Integration and International Cooperation
Department of Integration and Projects
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

BELGIEN

Unité Eurydice de la Communauté française
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 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Beitrag der Informationsstelle: Eline De Ridder; Experten der
Flämischen Abteilung für allgemeine und berufliche Bildung:
Katrijn Ballet, Liesbeth Hens, Marc Leunis, Teun Pauwels,
Elke Peeters und Monika Van Geit

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

BOSNIEN-HERZEGOWINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Beitrag der Informationsstelle: Expertenteam der
Informationsstelle

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
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education
Bredgade 40
1260 København K
Beitrag der Informationsstelle: Ministerium für
Hochschulbildung und Wissenschaft und Ministerium für
Bildung

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Beitrag der Informationsstelle: Thomas Eckhard

EHEMALIGE JUGOSLAWISCHE REPUBLIK MAZEDONIEN

National Agency for European Educational Programmes and
Mobility
Porta Bunjakovec A2-1
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);
Expertin: Vilja Saluveer (stellvertretende Leitung, Abteilung
für allgemeine Bildung, Ministerium für Bildung und
Forschung)

FINNLAND

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Beitrag der Informationsstelle: Timo Kumpulainen, Olga
Lappi und Kristiina Volmari

FRANKREICH

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Beitrag der Informationsstelle: Maria Camila Porras-Rivera
(Expertin), Anne Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

GRIECHENLAND

Eurydice Unit
Directorate for European Union Affairs
Ministry of Education, Research and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Beitrag der Informationsstelle: Magda Trantallidi,
Ioanna Poulogianni und Maria Spanou

IRLAND

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

ISLAND

Eurydice Unit
 The Directorate of Education
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Beitrag der Informationsstelle: Hanna Hjartardóttir und Þóra Björk Jónsdóttir (Expertinnen)

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;
 Expertinnen: Nicoletta Biferale (Dirigente scolastico,
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca),
 Francesca Brotto (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione,
 dell'Università e della Ricerca), Diana Saccardo (Dirigente
 tecnico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
 Ricerca)

KROATIEN

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
 Frankopanska 26
 10000 Zagreb
 Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

LETTLAND

Eurydice Unit
 State Education Development Agency
 Valņu street 3 (5th floor)
 1050 Riga
 Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
 Austrasse 79
 Postfach 684
 9490 Vaduz
 Beitrag der Informationsstelle: Nationale Eurydice-
 Informationsstelle

LITAUEN

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation of the Republic of
 Lithuania
 Geležinio Vilko Street 12
 03163 Vilnius
 Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung;
 externe Expertin: Audronė Razmantienė (Ministerium für
 Bildung und Wissenschaft)

LUXEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORE ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 – étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Beitrag der Informationsstelle: Gilles Hirt und Georges
 Paulus (Experten)

MALTA

Eurydice National Unit
 Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Beitrag der Informationsstelle: Peter Paul Carabott (Experte)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Beitrag der Informationsstelle: Vesna Bulatović (Bureau for
 Education Services), Mijajlo Đurić (Bildungsministerium),
 Ljiljana Subotić (Bureau for Education Services),
 Biljana Mišović (Bildungsministerium)

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, Wissenschaft und
 Forschung
 Abt. Bildungsentwicklung und -reform
 Minoritenplatz 5
 1010 Wien
 Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

POLEN

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Aleje Jerozolimskie 142A
 02-305 Warszawa
 Beitrag der Informationsstelle: Magdalena Górowska-Fells in
 Absprache mit dem Ministerium für nationale Bildung;
 nationale Expertin: Dominika Walczak (PhD, Academy of
 Special Education, Warschau)

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; externer
Experte: Valter Lemos

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: Eugenia Popescu, Mihaela
Stingu (Ph.D.) und Elena Marin (Ph.D.) (externe
Expertinnen)

SERBIEN

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

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
Department of Educational Development and Quality
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) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Beitrag der Informationsstelle: Javier M. Valle López, Jesús
Manso Ayuso; Tania Alonso Sainz, Ana Prados Gómez,
Elena Vázquez Aguilar

SCHWEDEN

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
The Swedish Council for Higher Education
Box 450 93
104 30 Stockholm
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

SCHWEIZ

Eurydice Unit
Schweizerische Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

TSCHECHISCHE REPUBLIK

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Beitrag der Informationsstelle: Simona Pikálková und Helena
Pavlíková; Experten: Petr Drábek (tschechische
Schulinspektion) und Vít Krčál (Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport)

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 Ugur;
Experte: Dr. Cem Balçıkanlı

UNGARN

Eurydice Unit
Educational Authority
19-21 Maros utca (Raum 517)
1122 Budapest
Beitrag der Informationsstelle: gemeinsame Verantwortung

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: Hilary Grayson, Sigrid Boyd
und Claire Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Beitrag der Informationsstelle: Stephen Edgar; Ellen Doherty
(General Teaching Council for Scotland)

ZYPERN

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Beitrag der Informationsstelle: Christiana Haperi; Experte:
Ioannis Ioannou, Department of Secondary Education
(Ministry of Education and Culture)

Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa: Zugang, berufliche Weiterentwicklung und Unterstützungsangebote

Der Eurydice-Bericht *Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa: Zugang, berufliche Weiterentwicklung und Unterstützungsangebote* bietet eine vergleichende Übersicht über die nationalen Strategien im Bereich der beruflichen Laufbahnen von Lehrkräften in Europa. In dem Bericht werden die bestehenden Vorschriften und politischen Empfehlungen im Primarbereich und allgemeinen Sekundarbereich erfasst und alle Mitgliedstaaten der EU sowie Albanien, Bosnien-Herzegowina, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, die Schweiz, Island, Liechtenstein, Montenegro, Norwegen, Serbien und die Türkei berücksichtigt.

Der Bericht ist in fünf Kapitel gegliedert: Vorausplanung und wichtigste Herausforderungen beim künftigen Bedarf und Angebot von Lehrkräften, Berufseinstieg und Mobilität von Lehrkräften, berufliche Weiterbildung und Unterstützungsangebote, berufliche Entwicklung und Beurteilung von Lehrkräften. Die Anhänge enthalten Informationen und Verweise auf die Laufbahnstrukturen, die Kompetenzrahmen für Lehrkräfte und ihre Verwendung.

Aufgabe des Eurydice-Netzes ist es, zu verstehen und zu erklären, wie die verschiedenen Bildungssysteme in Europa organisiert sind und wie sie funktionieren. Das Netzwerk bietet Beschreibungen der nationalen Bildungssysteme, vergleichende Analysen zu spezifischen Themen, Indikatoren und Statistiken. Alle Eurydice-Veröffentlichungen sind kostenlos auf der Eurydice-Website oder in gedruckter Form auf Anfrage erhältlich. Durch seine Veröffentlichungen will Eurydice das Verständnis, die Kooperation, das Vertrauen und die Mobilität im Bereich Bildung auf europäischer und internationaler Ebene fördern. Das Netzwerk besteht aus nationalen Eurydice-Stellen in den europäischen Ländern und wird von der EU-Agentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur koordiniert. Für weitere Informationen über Eurydice siehe <http://ec.europa.eu/eurydice>.

